



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**LITERATURA Y MÚSICA. UN MODELO DIDÁCTICO DE
INTERPRETACIÓN INTERTEXTUAL EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

M^a Dolores Escobar Martínez

Directores

**Dr. Pedro Guerrero Ruiz
Dra. Amaya García Pérez**

2010

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN GENERAL	5
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	8
II. 1 Origen del problema	8
A) Impacto de las múltiples reformas legislativas del sistema educativo en un breve espacio de tiempo	9
B) El paulatino alejamiento entre las familias y los centros educativos	18
C) El clima social y la minusvaloración del esfuerzo y los hábitos de concentración, lectura y estudio	20
D) El impacto de las nuevas tecnologías y el desfase de la metodología educativa en relación a los intereses y la realidad cotidiana del alumnado.....	21
II. 2 Definición del problema	25
II. 3 Objetivos	26
A) Objetivos teóricos	26
B) Objetivos prácticos	27
II. 4 Hipótesis de la investigación	29
III. MARCO TEÓRICO	32
III. 1 Relación música-lenguaje	32
III. 1.1 Características y funciones. ¿Es la música un lenguaje?	38
III. 1. 2 Retrospectiva histórica	45
A) Poesía y música en la antigua Grecia	45
B) Música y texto literario en la Edad Media	49
C) Texto y música en el Renacimiento	54
D) La retórica musical y la monodia en el Barroco	57
E) Texto y música vocal en el Clasicismo	61
F) Interdependencia música-texto vs. música absoluta en el Romanticismo	63
G) Lenguaje y música en los siglos XX y XXI	68

III. 2 Interdisciplinariedad e intertextualidad	81
III. 2.1 Precisiones terminológicas.....	82
III. 2.2 Breve retrospectiva de la trayectoria educativa interdisciplinar	87
A) John Dewey: del pragmatismo pedagógico a la interconexión educativa.....	88
B) Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés	89
C) Darío Antiseri: trabajo colaborativo, pensamiento global y solidaridad.....	90
D) Guy Palmade: codisciplinarización e interacción como actitud vital.....	91
E) J. T. Klein: descripción de las fases del proceso interdisciplinar.....	93
F) Pedro Guerrero: intertextualidad, literatura y bellas artes (el modelo ekfrástico)....	94
IV. MARCO METODOLÓGICO	96
IV. 1 Orientación creativa multidisciplinar	96
IV. 2 Fundamentación y diseño de la investigación	97
A) Finalidad.....	98
B) Alcance temporal.....	99
C) Profundidad.....	100
D) Amplitud.....	100
E) Fuentes.....	101
F) Carácter.....	101
G) Objeto.....	104
H) Ambiente en que tiene lugar.....	104
I) Tipo de estudios a que da lugar.....	104
IV.2.1 Una investigación-acción en el campo de la intertextualidad.....	105
IV.2.2 Innovación didáctica de interpretación lecto-literaria.....	109
IV. 3 Escenario, agrupamientos, ordenación del espacio, recursos humanos y materiales	110
IV. 4 Fases	111
IV.4.1 <i>Fase de preparación y exploración de la investigación</i>	112
A) Estado de la cuestión.....	112
B) Conexión curricular.....	114
C) Desarrollo de conocimientos previos.....	117
D) Situación inicial del grupo de seguimiento.....	120
IV.4.2 <i>Fase de intervención: El modelo didáctico</i>	126
A) Intervención en producción literaria.....	126

A.1) Audición de un fragmento musical como inspiración.....	127
A.2) La técnica del “Tropo”.....	127
A.3) Producción de textos expositivos	127
A.4) Producción de textos argumentativos	128
B) Intervención de motivación para introducir un nuevo tema o concepto.....	130
B.1) Introducción de un tema mediante un fragmento musical	130
B.2) Introducción de un concepto mediante una audición musical	130
C) Intervención para la consolidación de los contenidos teóricos.....	131
C.1) Los dialectos de España a través de sus canciones	131
C.2) Audición-adivinanza	131
C.3) Trabajo comparativo entre el castellano y otras lenguas y dialectos a través de las canciones	131
C.4) Pequeña antología de leyendas y mitos musicales	132
D) Interpretación de textos literarios y no literarios.....	132
D.1) Trabajo con revistas musicales juveniles	133
D.2) El karaoke literario	134
E) El teatro musical	136
E.1) Taller músico-teatral de Cuenta-cuentos navideño	137
E.2) Representación teatral-musical. <i>El romance del sol y la luna</i>	139
E.3) Representación teatral de la adaptación de <i>La cabeza del dragón</i> basada en la obra de Valle-Inclán e inspirada en diferentes fragmentos musicales.....	140
F) Novela, cine y banda sonora.....	141
F.1) Proyecto de película sobre una novela	142
G) El relato musical	143
G.1) Relatos musicales	143
G.2) Concurso de micro-relatos musicales	143
H) Descripciones sonoras	144
H.1) Audición y descripción	144
I) Intervenciones literarias con canciones	145
I.1) Los recursos literarios en las canciones	146
I.2) Reconstrucción de la canción	149
I.3) Búsqueda de la moraleja o refrán	150
I.4) Canción y morfología	150
I.5) Canción y sintaxis	150

I.6) Léxico y canciones	151
I.7) Poema y canción	151
I.8) Canción y narrativa	151
IV.4.3 <i>Fase de resultados y su interpretación</i>	153
V. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA.....	169
VI. CONCLUSIONES.....	173
VII. OTRAS EXPERIENCIAS INTERTEXTUALES.....	175
VII.1 Literatura y Ciencias Sociales.....	175
VII.2 Literatura y Tecnología.....	178
VII.3 Literatura y Ciencias Naturales.....	180
VIII. BIBLIOGRAFÍA	181
IX. ANEXOS	195
ANEXO I: Gráficos con los datos estadísticos de todas las respuestas del cuestionario inicial.....	195
ANEXO II: Gráficos con los datos estadísticos de todas las respuestas del cuestionario final.....	202
ANEXO III: Texto de la obra <i>El romance del sol y la luna</i>.....	208
ANEXO IV: Adaptación de <i>La cabeza del dragón</i> de Valle-Inclán.....	215
ANEXO V: Lenguas y dialectos en España a través de sus canciones (en CD)	
ANEXO VI: Karaoke literario (en CD)	
ANEXO VII: Muestra de Proyecto de película sobre una novela (en CD)	
ANEXO VIII: Muestra de Literatura y Ciencias Sociales (en CD)	

LITERATURA Y MÚSICA. UN MODELO DIDÁCTICO DE INTERPRETACIÓN INTERTEXTUAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

La enseñanza no es un camino fácil. Pero es el camino que algunos hemos elegido. Algunos creemos que la educación, hoy tan cuestionada y minusvalorada por ciertos sectores¹, es el verdadero motor de la humanidad y del futuro y que el esfuerzo realizado merece la pena.

La enseñanza, especialmente en el siglo XXI, es un desafío que requiere valor para enfrentarse a nuevos retos y nuevas dificultades todos los días, requiere creatividad para innovar incansablemente, perseverancia para no sucumbir ante la adversidad y la desmotivación, requiere ilusión, paciencia y ante todo esperanza. Esperanza en nuestra capacidad de transformar la sociedad y el mundo.

Hay quien piensa que la labor docente no es importante, a ellos les respondemos con la célebre frase del novelista e historiador Henry Brooks Adams: “Un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede decir dónde acaba su influencia”.

Por eso, de alguna manera, somos constructores del futuro y del destino de la sociedad y aunque a menudo nuestra labor no sea reconocida, tenemos la certeza y la responsabilidad de realizar un trabajo que afectará a generaciones de personas, al desarrollo de sus destrezas y habilidades, a su capacidad de observar y comprender el mundo que les rodea, a su sentido crítico y analítico para valorar las ideas y las circunstancias y a su intuición y reflexión para la resolución de problemas y conflictos en la vida diaria.

Esta idea de la importancia de la educación no es nueva en absoluto, ya en la antigua Grecia los más ilustres pensadores y filósofos le confirieron un papel fundamental

¹ Como demuestran los más de cien artículos recogidos en la web <http://crisiseducativa.wordpress.com/articulos/> (consultada el 9 de octubre de 2008) publicados originalmente en periódicos de tirada nacional como *El País* o *El Mundo* que manifiestan la preocupación de autores reconocidos como Arturo Pérez-Reverte, Fernando Sabater, Mario Vargas Llosa y un largo etc. ante la difícil situación que atraviesa la enseñanza en nuestros días.

no sólo desde el punto de vista de la formación ética y moral, sino como elemento imprescindible para el adecuado y pacífico funcionamiento y desarrollo del Estado y sus ciudadanos.

Según Platón: “El objetivo de la educación es la virtud y el deseo de convertirse en un buen ciudadano”. Esta noción de la educación como virtud ha perdurado a través de los siglos, como muestra el pensamiento de Kant: “La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que la naturaleza es capaz”.

Nosotros queremos recoger ese ideal de la perfección y la búsqueda de la excelencia mediante la educación, más allá del conformismo y la mediocridad que parecen campar a sus anchas en nuestra sociedad del siglo XXI.

Así pues, partiendo de este compromiso con la excelencia educativa, debemos enfrentarnos a la realidad de la enseñanza en nuestros días. Es cierto que el mundo, la sociedad y las expectativas de los alumnos han cambiado y la metodología educativa debe avanzar al mismo ritmo.

A menudo se achaca a la educación de nuestro tiempo que pretende enseñar contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. Pero este desfase metodológico al que se alude, no es el único obstáculo que dificulta el proceso educativo.

Por un lado, la capacidad de concentración y el interés académico del alumnado ha descendido estrepitosamente en los últimos tiempos; por otro lado, la enseñanza se ha convertido en una lucha diaria de los docentes contra diversos elementos que dificultan considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos elementos son: la creciente indisciplina que parece invadir paulatinamente las aulas (especialmente en los niveles de las enseñanzas obligatorias), el escaso nivel académico y cultural del alumnado, la heterogeneidad en el aula y ante todo, la falta de motivación e interés de nuestros alumnos por los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas.

Ante esta situación, hoy más que nunca es necesario abrir nuevos caminos educativos que fomenten la motivación, la curiosidad y la interacción en el aula, proponiendo tareas creativas que contribuyan a la asimilación de los contenidos teóricos.

Este es el reto docente que me propongo, y esa es la base de este proyecto de investigación educativa: el desarrollo de un modelo didáctico que permita una enseñanza motivadora y eficaz de la literatura a través de la acción interdisciplinar e intertextual entre literatura y música.

Este proyecto tiene desde su origen una naturaleza eminentemente práctica, ya que mi intención fundamental alejada de teorizar, se centra directamente en la contribución experimental a la labor docente, en desarrollar actividades y propuestas didácticas realizables y eficaces en el aula de Enseñanza Secundaria.

Para elaborar y evaluar la eficacia de los diferentes materiales y propuestas educativas, me serviré de mi experiencia profesional como profesora de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, así como de mis conocimientos musicales obtenidos a través de los estudios que me condujeron a obtener el título de Licenciada en Historia y Ciencias de la Música.

Este proyecto recogerá igualmente las diversas experiencias interdisciplinares en las que he participado desde mi ámbito de Lengua Castellana y Literatura en colaboración con otras áreas como Ciencias Sociales, Tecnología o Ciencias Naturales.

Finalmente quiero expresar mi agradecimiento a todos aquellos cuya labor docente ha inspirado este proyecto. Aquellos profesionales comprometidos con su trabajo que han sido para mí un ejemplo de dedicación, perseverancia y amor a la enseñanza y a la cultura: mis padres Antonio Escobar y Loli Martínez, mi hermana Eugenia Escobar y su marido Francesco Azzarello, mi tía Antonia Martínez y por supuesto mis directores de Tesis Pedro Guerrero y Amaya García, a quienes agradezco de corazón su apoyo incondicional, su paciencia correctora, sus sabios consejos y su confianza que para mí es lo más valioso.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

II.1. Origen del problema

Podríamos considerar de manera aislada que el problema al que nos enfrentamos es, por expresarlo de manera reduccionista, un notable descenso de las aptitudes lecto-literarias en el alumnado de Enseñanza Secundaria, propiciado por un desinterés generalizado en lo que a actividades de enseñanza-aprendizaje se refiere y, cuyo lamentable resultado va más allá del fracaso escolar en el área de Lengua Castellana y Literatura, extendiéndose como una epidemia desde los centros de enseñanza, hasta todos los rincones y estratos de una sociedad cada vez más inculta, menos preparada y peligrosamente satisfecha de su ignorancia.

El origen de este problema no radica en un único elemento, sino en una pluralidad de causas y factores que se han combinado para producir una profunda transformación en el contexto educativo del alumnado, desembocando en un clima de permisividad, pasividad y desmotivación que ha resultado fatal para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las causas que han tenido una incidencia determinante en este proceso han sido:

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

A continuación analizaremos con mayor profundidad estos elementos, para evaluar el calado de su influencia en la situación educativa actual, lo que contribuirá a un mejor conocimiento del origen del problema y por tanto ayudará a una óptima búsqueda de

soluciones y una más concreta delimitación del problema, cuya definición formulada interrogativamente será la cuestión esencial a la que pretenderemos dar respuesta con el presente proyecto de investigación y el consiguiente modelo didáctico propuesto.

A) Impacto de las múltiples reformas legislativas del sistema educativo en un breve espacio de tiempo.

El sistema educativo español ha experimentado en los últimos años una serie de reformas legislativas, que no han sido capaces de dar respuesta a la progresiva degeneración del nivel académico y de la paulatina expansión de un creciente desinterés por los contenidos impartidos en las Enseñanzas Obligatorias. Posiblemente debido a estas profundas reformas en tan breve espacio de tiempo, es por lo que ha sido difícil que tanto alumnado como profesorado llegasen a adaptarse del todo a las nuevas directrices, que posiblemente habrían dado sus mejores frutos de haber llegado a asentarse sus propuestas.

La Constitución Española de 1978, en su artículo 27 establece el principio educativo que dará origen a las posteriores Leyes Educativas: la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación, la L.O.G.S.E (1990) y posteriormente la L.O.C.E. (2002) estas dos últimas derogadas actualmente por la L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación, de 3 de mayo) la cual ha fijado en su título I, capítulo III, las características básicas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; dicha ley se concreta en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Según se expresa en el preámbulo de dicha Ley (L.O.E. 2/2006):

“La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad. La Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años.”

Este impulso inicial tan necesario debería sin embargo cristalizar en una serie de reformas no sólo legislativas, sino de aplicación práctica en las aulas que requeriría un gran esfuerzo a largo plazo y la superación de múltiples obstáculos.

En el preámbulo se añade:

“La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se inscribe en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.”

Podríamos decir que en este punto, el sistema educativo español ya había alcanzado algunas de sus metas fundamentales, su vocación igualitaria y con un especial énfasis en la garantía de los derechos de los ciudadanos y la libertad de la enseñanza. Y así llegamos a la profunda reforma de 1990 más conocida como L.O.G.S.E.:

“En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986”

No obstante, aunque la ampliación del periodo de obligatoriedad escolar fue un triunfo social inédito hasta el momento, el sistema educativo no supo dar una respuesta práctica a las nuevas necesidades de esos alumnos que se incorporaron al proceso de

enseñanza con unas expectativas e intereses académicos poco definidos y antes de que se produjese una cierta adaptación al nuevo sistema, se introdujeron nuevas reformas legales:

“A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida. En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.”

En definitiva nuestro sistema educativo, como señalábamos anteriormente, ha experimentado profundas reformas en un breve espacio de tiempo, por lo que ha sido difícil que tanto alumnado como profesorado llegasen a adaptarse del todo a las nuevas directrices, que posiblemente habrían dado sus mejores frutos de haber llegado a asentarse sus propuestas. El resultado ha sido una progresiva degeneración del nivel académico como demuestran los últimos estudios y encuestas realizados por las autoridades educativas españolas y europeas, que nos sitúan en los últimos puestos en cuanto a nivel académico y cultural de toda la Comunidad Europea².

Lo verdaderamente alarmante sin embargo es, desde mi punto de vista, el descenso de los hábitos lectores, asunto cuya responsabilidad es imposible de achacar exclusivamente a las reformas educativas³, porque tanto la lectura como el resto de competencias literarias no se limitan al entorno educativo, sino que su desarrollo viene determinado por su uso en la vida cotidiana y en la sociedad, por tanto, dependen en gran medida de otros factores como que sean promovidas en el seno familiar o fomentadas y valoradas por el conjunto de la sociedad.

² Todos los datos estadísticos que se citan a continuación han sido extraídos del informe INJUVE 2001, el informe trimestral de la Federación de Gremios de Editores de España correspondiente al tercer trimestre de 2008, el informe PISA 2009 y el Estudio 2.806 correspondiente al mes de junio de 2009 elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

³ A este respecto ver apartados B, C y D en las pp. 18 y ss.

Según afirma Pedro Guerrero en su obra *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*:

“En España se han realizado desde hace años diversos estudios sobre los hábitos lectores de la población. Todos ellos han llegado a similares conclusiones: los españoles leen poco y su afición disminuye con la edad, siendo la adolescencia un momento crítico”⁴

Los preocupantes estudios a los que alude Pedro Guerrero son el informe Juventud en España 2000 (INJUVE 2001) cuyos informes indican un rapidísimo descenso del número de lectores y lectoras:

“Según los informes, en el año 1995 la proporción de jóvenes de entre 15 y 29 años que se decían interesados por la lectura alcanzaba sólo el 26%; en el año 1999 esta proporción cayó hasta el 14%.

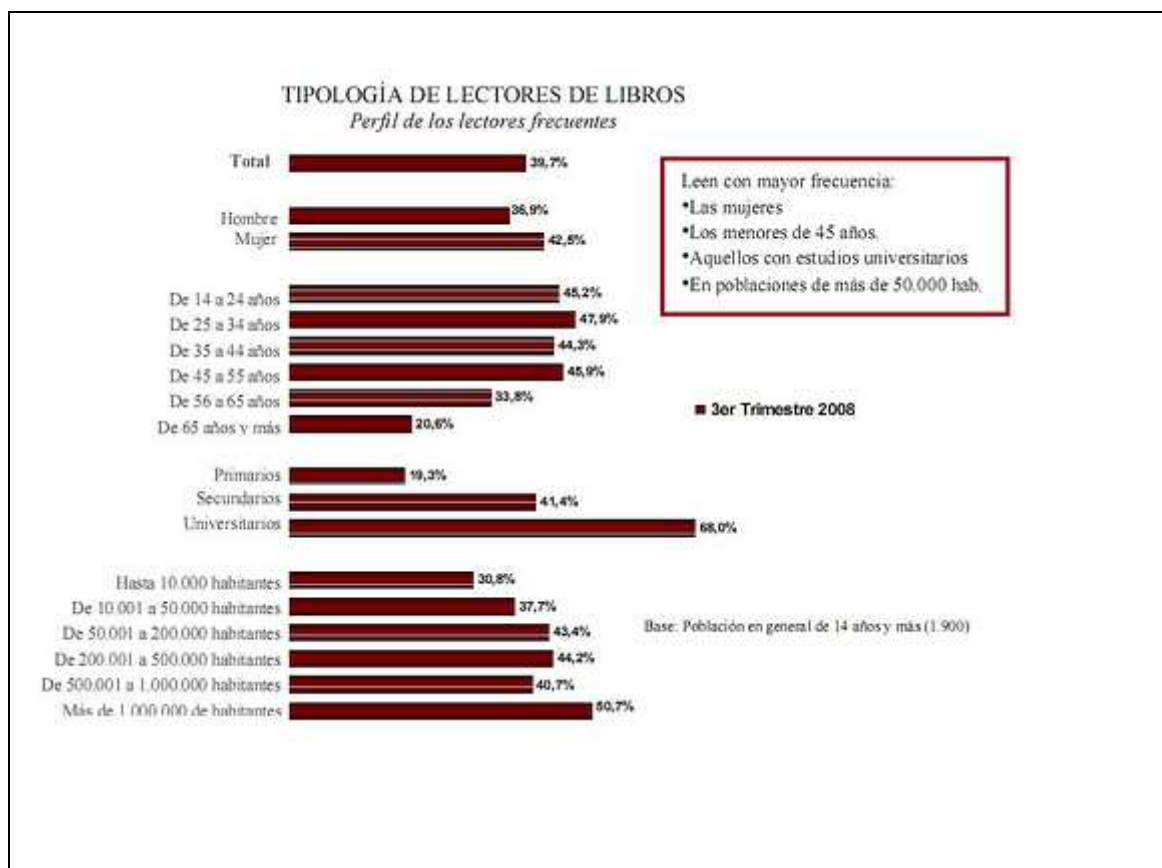
Un estudio de hábito de lectura, realizado por la Fundación Bertelsmann el año 2000, con 2000 niños y niñas de 8 a 16 años, confirma que la lectura pierde adeptos entre los adolescentes. La encuesta decía entre otras cuestiones, que les gusta mucho leer al 55% del alumnado de Primaria (de 6 a 12 años) y a sólo el 8% de los de Secundaria (de 13 a 16)”⁵

Estos datos indican que a lo largo de la etapa de Enseñanza Secundaria perdemos en España, un número nada desdeñable de adeptos a la lectura, lo que incide sin duda en el descenso del nivel cultural y académico, ya que el nivel de comprensión lectora disminuye paulatinamente con la falta de práctica, dificultando considerablemente la capacidad de estudio y comprensión de otras áreas, lo que explicaría no sólo el descenso del nivel del alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino el descenso generalizado en todas las áreas de conocimiento que se imparten en la Enseñanza Secundaria.

⁴ GUERRERO RUIZ, P., *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*, ed. D.M., Murcia, 2008, p. 24.

⁵ *Ibidem*, p. 25.

Por otro lado, si observamos detenidamente el barómetro de hábitos de lectura que se desprende del informe trimestral presentado por la Federación de Gremios de Editores de España correspondiente al tercer trimestre de 2008, en el que se refleja la evolución de la población española en cuanto a lectura y compra de libros, el cual ha sido elaborado por *Conecta Research & Consulting* y patrocinado por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, llegamos a las siguientes conclusiones: según los datos aportados el índice de lectura se sitúa en el 54,6 por ciento, es decir, 2,2 puntos por debajo de los resultados obtenidos en 2007. El perfil del lector español sería una mujer joven, universitaria, con preferencia hacia la novela y que lee en casa, en castellano y por entretenimiento.



Mientras un 40,4 por ciento de los lectores declara leer casi a diario, un 45,4 por ciento de la población asegura no hacerlo prácticamente nunca. Sin embargo, parece que aumenta la media de libros leídos al año, en especial entre los lectores frecuentes. Estos últimos le dedicarían al libro seis horas a la semana, es decir, unos 50 minutos al día.

¿Suele usted leer libros en su tiempo libre?

Base: Población general +14



Con respecto a la lectura infantil, crece el número de hogares en donde se fomenta la lectura entre menores de seis años, y se consolida la importancia de la familia y de la escuela en la animación a la lectura.

Otros informes más recientes sobre la comprensión lectora en las aulas de Primaria y Secundaria, como el célebre informe PISA (*Programme for International Student Assessment* es decir, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE) prueba igualmente la gravedad de la situación en cuanto a nivel académico y hábitos lectores en nuestro país.

El informe PISA tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución

de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

Los resultados obtenidos por el alumnado español en los diferentes estudios publicados en el marco de la investigación de PISA, varía según la comunidad autónoma, pero en general manifiesta que el nivel de comprensión lectora de los alumnos españoles de 15 años ha descendido de forma "muy notable", el de matemáticas es "ligeramente inferior" y el de ciencias apenas varía en comparación con 2003, según las conclusiones del Informe PISA 2006.

Más recientes e igualmente preocupantes son los datos que se desprenden de la última encuesta publicada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) durante el mes de junio de 2009, respecto a los hábitos lectores de la población española⁶.

Según dicho estudio, en cuanto a hábitos de lectura, el 39,4 % de los españoles no lee nunca o casi nunca, frente al 26,1 que lo hace "todos" o "casi todos los días". De hecho, el 63,7 % opina que en España se lee poco, frente al 24 % que cree que se lee mucho o bastante. No obstante, más del 40 % considera que ahora se lee mucho o bastante más que hace diez años. Los motivos de los encuestados que no leen nunca o casi nunca son: porque no interesa la lectura (37,6%), por falta de tiempo (21,9%) o porque prefieren emplear su tiempo en otro tipo de entretenimiento (19,1%).

Pregunta 17

¿Con qué frecuencia lee periódicos (incluidas las ediciones gratuitas y digitales)?

Pregunta 18

¿Y revistas (incluidas las ediciones gratuitas y digitales)?

Pregunta 19

¿Y con qué frecuencia lee libros?

⁶ Todos los datos estadísticos que a continuación se mencionan, así como las tablas numéricas han sido extraídas del Estudio 2.806 correspondiente al mes de junio de 2009 elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

	P.17 Periódicos	P.18 Revistas	P.19 Libros
Todos o casi todos los días	41.6	6.6	26.1
Una o dos veces por semana	25.2	24.7	14.3
Alguna vez al mes	7.1	20.8	13.4
Alguna vez al trimestre	1.2	5.2	6.8
Casi nunca	10.2	19.2	18.2
Nunca	14.6	23.2	21.2
N.C.	1.1	.3	.2
(N)	(2482)	(2482)	(2482)

Mientras que los lectores asiduos o eventuales encuentran en la lectura un medio de disfrute (55,6%), información (16,8%) o de aprendizaje y mejora cultural (15,1%). El género preferido de los lectores (un 14,6% de ellos consumió en los últimos 12 meses más de un libro por mes) es la novela histórica, seguido de la novela en general y la novela de aventuras. Los libros menos demandados son los tebeos y cómic o los de teatro.

Pregunta 21

¿En qué medida cree Ud. que es necesario fomentar la lectura entre niños/as y adolescentes?

Mucho	71.2
Bastante	26.7
Poco	1.0
Nada	.2
N.S.	.8
N.C.	.2
(N)	(N)

No obstante, llama la atención el hecho de que todos los encuestados coinciden en que hay que fomentar la lectura, sobre todo entre los niños y adolescentes, para que estos

desarrollen su imaginación (27,1%), para aprender (25,2%) o para conocer el lenguaje y su uso (18,6%). De hecho, tres de cada cuatro está de acuerdo en que se gaste más dinero en promover la lectura. En cuanto al uso de las bibliotecas, la encuesta del CIS revela que el 72,7 % no ha ido en los últimos 12 meses. Sólo han utilizado este servicio público uno de cada cuatro, la mayoría de ellos (66,7%) para llevarse libros.

Pregunta 21^a

¿Cuál es el motivo principal por el que le parece importante que los niños/as y adolescentes lean? ¿Y el segundo?

	Motivo principal	Otro motivo
Para desarrollar su imaginación	27.1	14.8
Para conocer el lenguaje y su uso	18.6	18.4
Para mejorar su expresión verbal	13.5	17.9
Para desarrollar su capacidad de análisis	7.1	10.1
Para disfrutar, distraerse	5.1	15.5
Para aprender	25.2	16.3
Otras respuestas	2.0	1.2
N.S	1.0	2.4
N.C.	.5	3.3
(N)	(2429)	(2429)

También resulta revelador otro dato expuesto por el CIS en cuanto a las preferencias culturales de los españoles: a los españoles les interesa mucho o bastante la música (70,5%) mientras que la lectura con un 59,2% queda relegada a un tercer lugar, después de la música y el cine. Por tanto, no parece descabellado servirnos de ese probado interés que suscita la música para desarrollar el gusto por la lectura y la literatura.

Pregunta 7

Me gustaría que me dijera, en qué medida le interesan: mucho, bastante, poco o nada, los siguientes ámbitos de la cultura que voy a mencionarle

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	N.S.	N.C.
La música	30.3	40.2	22.0	7.0	.1	.4
El cine	20.9	39.0	28.1	11.8	.1	.2
La lectura	24.9	34.3	27.2	13.3	.2	.2
El teatro	11.0	24.0	38.1	26.1	.4	.4
El arte (pintura, fotografía)	14.3	28.7	33.0	23.4	.2	.4
La danza	7.9	14.4	37.8	39.4	.2	.3

En cualquier caso, este descenso muy notable de los hábitos lectores entre los adolescentes españoles manifiesto en todos los estudios anteriormente mencionados, es uno de los serios problemas a los que el sistema educativo debe dar respuesta, pero como decíamos anteriormente, el mencionado descenso de los hábitos lectores al igual que el desinterés por el proceso de enseñanza-aprendizaje o la actitud pasiva y escasamente participativa en el aula manifestada por gran parte del alumnado de Secundaria, es un asunto cuya responsabilidad es imposible de achacar exclusivamente a las reformas legislativas en materia de educación.

Por tanto a continuación abordaremos otros factores que han contribuido igualmente al agravamiento de esta crisis cultural.

B) El paulatino alejamiento entre las familias y los centros educativos.

Uno de los principales factores que garantizan la eficacia de la enseñanza es sin duda la coordinación y la cooperación que debe existir entre los centros educativos y las familias de los alumnos. Esto se debe a un motivo muy básico: las directrices educativas deben ir en una misma dirección, ya que de existir un desajuste o discrepancia entre los mensajes emitidos por el centro de enseñanza y la familia, la recepción por parte del alumno será defectuosa y poco efectiva, lo que producirá un deterioro tanto de la influencia del centro como de la influencia familiar.

Actualmente hemos asistido a una progresiva dispersión de los criterios educativos familiares y académicos, lo que en muchos casos ha dado lugar a enfrentamientos entre padres y profesores, minando la autoridad de ambos sobre el alumnado.

Probablemente la piedra de toque en la discrepancia educativa entre las familias y los docentes sea la cuestión de la disciplina. No son pocos los alumnos que llegan a los centros de enseñanza obligatoria, sin haber desarrollado previamente unos hábitos de obediencia, colaboración y respeto, que sin duda deben inculcarse en el seno familiar y preferiblemente a edad temprana. Dichos alumnos, experimentan serios problemas de adaptación al sistema de trabajo en el aula e interfieren negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus compañeros de grupo, generando todo tipo de conflictos que el docente debe intentar resolver con la colaboración familiar.

Sin embargo, los conflictos en lugar de ser resueltos aumentan cuando padres y profesores son incapaces de ponerse de acuerdo sobre las medidas que deben adoptar para mejorar el rendimiento y comportamiento del alumno.

El primer paso es reconocer que existe un conflicto y buscar posibles soluciones que pasen por la negociación y el pacto entre el alumno, sus padres y sus profesores. Cada acción positiva o negativa debe tener una reacción en el ámbito de la vida cotidiana del alumno, reacción previamente pactada y previsible que se cumplirá sin excepción. De este modo, el alumno empezará a responsabilizarse de sus actos ya que tendrá la certeza de que existirá una respuesta positiva o negativa y desaparecerá el margen de la incertidumbre y la impunidad.

En este sentido están comenzando a desarrollarse en algunos centros los llamados “Programas de mediación”⁷ que pretenden un mejor entendimiento y cooperación entre alumnos, padres y profesores, promoviendo la comunicación y la reflexión y mejorando el clima social y personal de los centros educativos gracias a la intervención de la figura del mediador.

El mediador es una persona formada para intervenir como parte neutral en los conflictos de los centros educativos, puede ser un alumno o un profesor que no estén

⁷ Como en el IES Licenciado Francisco Cascales de Murcia, el IES Carrús de Elche o el IES Zorrilla de Valladolid.

implicados en el conflicto a resolver. Su papel es fundamentalmente el de moderador entre dos partes enfrentadas y su labor consiste en fomentar el diálogo entre las partes para que cada uno exprese respetuosamente sus impresiones y sentimientos acerca de la situación conflictiva de manera que puedan llegar a un acuerdo entre ellos.

Este es un ejemplo muy positivo de como es posible buscar soluciones y mecanismos que favorezcan el entendimiento y la colaboración entre familias, docentes y alumnos, en lugar de dejarse llevar por la siempre contraproducente descalificación que desautoriza tanto a padres como a profesores; es fundamental que ambos trabajen en colaboración por el bien del alumno para que éste desarrolle al máximo su potencial intelectual y personal.

C) El clima social y la minusvaloración del esfuerzo y los hábitos de concentración, lectura y estudio.

Si hemos hablado del impacto de la acción de las autoridades educativas a través de la legislación y del nocivo efecto de las discrepancias entre las familias y los centros educativos en cuanto a directrices metodológicas se refiere, no es menos importante reconocer que todo esto sucede en un contexto mucho más amplio: el del entremado social, que ha sido el caldo de cultivo perfecto para que se desarrollen numerosos obstáculos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, nutridos en primer lugar por la crisis de los valores.

Con el término “crisis de los valores” no pretendemos en absoluto aludir a ningún tipo de valores éticos o morales, ni a dogmatismos tradicionales, nos referimos sencillamente a los valores educativos y culturales que tanto se han disipado hasta casi desaparecer en nuestros días.

Podríamos afirmar que nuestra sociedad del consumismo ha desplazado completamente los valores educativos y culturales como la realización a través del esfuerzo, la superación, la búsqueda de la excelencia y la perfección, los hábitos de concentración, la constancia, el cultivo y admiración de la lectura, la cultura y las artes como formas elevadas del pensamiento, dejando paso a una cultura de lo fácil, lo cómodo, lo rápido y lo superficial.

Si volvemos la vista atrás vemos que el mundo y la sociedad han cambiado mucho en los últimos treinta años; no tiene sentido por tanto, intentar aplicar los métodos educativos de entonces, ya que el alumno, su entorno, sus motivaciones e incluso sus expectativas han sufrido una profunda transformación.

Nuestros alumnos no son como los alumnos de generaciones anteriores, esto es un hecho y una realidad innegable. Nuestros alumnos han sido “educados” por “Gran hermano” y la “Play Station”, han sido bombardeados desde los medios de comunicación con la supremacía del dinero y la fama obtenidos preferentemente mediante la ley del mínimo esfuerzo. En cambio, esta sociedad les ha anestesiado el desarrollo de sus cualidades creativas, conocer el valor de la superación y el placer de las cosas bien hechas, la oportunidad de profundizar más allá del mundo de la apariencia y la capacidad de desarrollar una opinión propia y crítica de cuanto les rodea.

Por tanto, consideramos esencial una recuperación del amor a la cultura, al arte, al deseo de aprender y mejorar como premisa necesaria para un renacer de la verdadera educación. Para que esto se produzca el impulso debe germinar en el seno de la comunidad docente, partiendo de un profesorado comprometido y amante de su trabajo dispuesto a luchar por la transformación de las instituciones educativas, poniendo en marcha innovadores proyectos didácticos que intenten despertar la motivación y la ilusión por una enseñanza de calidad.

D) El impacto de las nuevas tecnologías y el desfase de la metodología educativa en relación a los intereses y la realidad cotidiana del alumnado.

Otro de los retos que el siglo XXI ha planteado a los docentes es la implantación de las nuevas tecnologías como un elemento metodológico de uso cada día más demandado en el aula.

Gran parte del profesorado se sentía generacionalmente ajeno a estos nuevos sistemas que, sin embargo, configuran la realidad cotidiana del alumnado: internet, el messenger, los móviles, los blogs, etc. son recursos fundamentales para captar la atención

del alumnado ya que, lo cierto es que para ellos es mucho más cotidiano el ordenador y la televisión que la biblioteca y los libros.

Nuestros alumnos por tanto, se sienten mejor predispuestos ante un lenguaje visual y un enfoque lúdico que ante un desafío puramente intelectual. Por este motivo, es muy recomendable pedagógicamente la utilización de estos medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para proponer actividades motivadoras que nos permitan no sólo captar su atención sino promover el desarrollo de su competencia digital⁸, tan necesaria en el presente como imprescindible en el futuro.

Las aportaciones básicas que nos ofrecen las TIC son⁹, entre otras, las siguientes: a) ampliación extraordinaria de todo tipo de información en texto, imagen y sonido, considerada en un triple aspecto: almacenamiento, recuperación y manipulación; b) utilización de nuevas formas de expresión y comunicación, nuevos códigos y lenguajes y nuevas herramientas didácticas. Cabe destacar, entre otros, los siguientes: correo electrónico, páginas web específicas de cada área y programas informáticos, además de la utilización del procesador de textos (Word).

Por otra parte, es evidente que el conocimiento directo y aplicación en el aula de un conjunto de sistemas comunicativos de gran impacto social y cultural tiene una gran repercusión a corto y medio plazo en la formación del alumnado.

A continuación, siguiendo a Félix Toledano haremos mención de algunos elementos que convierten este medio tecnológico en un aliado incomparable para el desarrollo de actividades en el ámbito de Lengua Castellana y Literatura, ya que mediante él podemos realizar un estudio asistido por ordenador de contenidos conceptuales y procedimentales del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura, en aspectos relacionados con: morfosintaxis, autocorrección de ortografía, actividades de expresión escrita y realización de actividades variadas en unidades didácticas completas. También podemos llevar a cabo audiciones de textos clásicos y de autores de literatura contemporánea utilizando por ejemplo la página web www.bibliotecasvirtuales.com o en

⁸ Ver apartado B de la Fase de preparación y exploración.

⁹ Según recoge Félix Toledano Soto en el interesante artículo “Integración de las TIC e Internet en el área de Lengua y Literatura” publicado en la web <http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/toledan2.html> y consultado el 20 de febrero de 2009.

<http://www.cervantesvirtual.com> en www.los-poetas.com o en www.virtual-spain.com/literatura_espanola.html.

También resulta interesante el uso de las nuevas tecnologías para la elaboración de materiales didácticos motivadores, tales como power-point, uso de correos electrónicos o blogs, que permiten abordar de manera motivadora el tratamiento de los temas transversales y la atención a la diversidad, o la realización de actividades multi o interdisciplinarias de todo tipo. Podemos asimismo tener acceso a textos, obras y autores pertenecientes a nuestra tradición literaria y la literatura hipertextual.

De este modo, es fácil concluir que las nuevas tecnologías aportan al sistema educativo una enorme cantidad de recursos didácticos que debemos aprovechar, a pesar del esfuerzo inicial que requiere ponerse al día en el uso de todos estos medios.

Afortunadamente, gran parte del profesorado ha decidido adaptarse a la utilización de estos enriquecedores recursos tecnológicos como demuestra la enorme afluencia a la cantidad de cursos de formación promovidos desde las instituciones educativas y los sindicatos, de manera que cada día el desfase metodológico entre la realidad educativa y la realidad cotidiana del alumno es menor, aunque por supuesto hay que seguir trabajando en la esta línea.

Los últimos avances tecnológicos que están llegando a las aulas son las pizarras digitales y el uso de la plataforma MOODLE, que permite la implantación de aulas virtuales en las cuales cada profesor diseña su espacio, sus contenidos y actividades posibilitando a los alumnos entre otras cosas la realización on-line de ejercicios y actividades auto-correctivas, facilitando así tanto la labor docente como el interés del alumnado¹⁰.

Por tanto, podríamos concluir afirmando que estos múltiples factores expuestos anteriormente: las numerosas reformas legislativas del sistema educativo en un breve espacio de tiempo; el paulatino alejamiento entre las familias y los centros educativos, cuyas directrices han tendido cada vez más a la dispersión; el clima social y la minusvaloración del esfuerzo y los hábitos de concentración, lectura y estudio frente a una supremacía de lo

¹⁰ Ver apartado VII. Otras experiencias intertextuales, subapartado VII.2 Literatura y Tecnología.

rápido, fácil y cómodo, así como el impacto de las nuevas tecnologías y el desfase de la metodología educativa en relación a los intereses y la realidad cotidiana del alumnado, han afectado de forma determinante a la transformación del sistema educativo, conduciéndolo a la situación actual: una situación difícil que requiere un esfuerzo en pos de la innovación educativa y la priorización de las tareas creativas a través de la elaboración de nuevos modelos didácticos.

En el presente proyecto abordaremos la elaboración y aplicación de un modelo didáctico interdisciplinar e intertextual a partir de la interacción de la música y la literatura, basándonos en el innegable atractivo e interés cotidiano que la música suscita entre los adolescentes españoles¹¹ para promover el hábito lector y la motivación hacia las competencias literarias.

¹¹ Ver página 17 (resultado de la encuesta del CIS en la que se pregunta a los españoles acerca de sus preferencias culturales ocupando la música el primer puesto frente a la lectura que ocupa el tercer lugar) y ver el apartado D) Situación inicial del grupo de seguimiento, en el bloque IV.4.1 Fase de preparación y exploración, en el que un 87% de los alumnos encuestados respondieron “bastante” o “mucho” a la pregunta ¿Te gusta la música?.

II.2. Definición del problema

Por consiguiente, a la luz de las cuestiones analizadas en el apartado anterior, planteamos así el problema motivo de esta investigación:

¿Qué estrategias interdisciplinares e intertextuales podríamos aplicar en las aulas de Enseñanza Secundaria, para desarrollar el interés y el placer lector, estimular la creación literaria y consolidar conocimientos teóricos del área de Lengua Castellana y Literatura, promoviendo las actitudes críticas respecto a la lectura e interpretación de textos, a través de experiencias músico-literarias?.

De este problema esencial, surgen tres enfoques complementarios que configuran una única entidad integral, objeto de la presente investigación:

- A) ¿Puede la perspectiva interdisciplinar e intertextual generar un modelo didáctico de investigación en educación literaria, que fomente la motivación lectora, la producción literaria y la reflexión interpretativa de textos, desarrollando las capacidades lecto-escritoras de los alumnos de Enseñanza Secundaria?*

- B) ¿Puede la interacción músico-literaria en el aula despertar el interés y la participación del alumnado, contribuyendo a la adquisición y consolidación de los conocimientos teóricos y prácticos vinculados al área de Lengua Castellana y Literatura?*

- C) ¿Cómo podríamos diseñar, clasificar, desarrollar y evaluar la intervención didáctica a través de modelos interdisciplinares e intertextuales concretados en actividades músico-literarias?*

Esta definición y acotación del problema cristalizará en una serie de objetivos concretos que abordaremos en el siguiente apartado.

II.3. Objetivos

Los principales objetivos de este modelo didáctico de interpretación intertextual para la educación literaria en la Enseñanza Secundaria, se refieren fundamentalmente a las capacidades competenciales que se pretende desarrollar en los alumnos del nivel al que la propuesta didáctica va dirigida.

No obstante, también se procurará alcanzar una serie de objetivos encaminados exclusivamente al conocimiento y evaluación teórica del marco en el que se desarrollarán dichas experiencias educativas, por tanto, clasificaremos los objetivos en dos grandes bloques:

A) Objetivos teóricos

Son aquellos que hacen referencia a los conocimientos, al análisis de los antecedentes teóricos y metodológicos intertextuales e interdisciplinares en la educación literaria, a la evaluación de las propuestas didácticas en el seno del comparativismo entre el alumnado al que va dirigido el proyecto de investigación y, en definitiva, a la definición del marco teórico en el que se pondrá a prueba la eficacia del modelo didáctico propuesto.

Pueden destacarse los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre las teorías de la recepción literaria desde la perspectiva interdisciplinar e intertextual, como medio de fomentar la motivación y la participación activa del alumnado, mediante técnicas y actividades músico-literarias.
2. Diseñar propuestas didácticas que potencien la creación literaria de diversos géneros (poético, narrativo y descriptivo) utilizando las estrategias interdisciplinares basadas en la combinación de literatura y música en el aula.
3. Identificar los elementos fundamentales que actúan en el proceso interdisciplinar de enseñanza-aprendizaje para aplicarlos en diferentes situaciones educativas en el contexto de la Enseñanza Secundaria en el área de Lengua Castellana y Literatura.
4. Realizar una clasificación de las propuestas didácticas elaboradas según su aplicación metodológica a la enseñanza de la literatura.

5. Elaborar un modelo didáctico que integre recursos intertextuales e interdisciplinarios fundamentados en la interacción de la música y la literatura para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y de autonomía del aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria.
6. Evaluar la eficacia de las actividades propuestas mediante técnicas cualitativas y cuantitativas.
7. Analizar y valorar los resultados obtenidos aplicando el comparativismo entre el alumnado para extraer conclusiones fiables.
8. Exponer las conclusiones alcanzadas destacando las ventajas o inconvenientes de la metodología interdisciplinar frente a los tradicionales sistemas de enseñanza-aprendizaje aplicados a la educación literaria.

B) Objetivos prácticos

Son aquellos que reflejan las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que fomentaremos entre los alumnos de Enseñanza Secundaria en el área de Lengua Castellana y Literatura a través de la aplicación directa en el aula de las diversas experiencias interdisciplinarias e intertextuales diseñadas en el marco de esta investigación.

Pueden destacarse los siguientes objetivos:

1. Desarrollar interés y placer lector a través de la relación intertextual literatura/música.
2. Producir literariamente textos de diferentes géneros (descriptivos, narrativos y poéticos) a partir de estímulos musicales.
3. Aplicar enfoques interdisciplinarios a las actividades de consolidación de conocimientos teóricos de educación literaria, ya sea de manera individual o en grupo.
4. Despertar actitudes críticas y analíticas respecto a la lectura e interpretación de textos literarios.
5. Desarrollar la creatividad literaria aplicada a la producción de textos originales mediante técnicas interdisciplinarias músico-literarias.

6. Analizar textos literarios identificando recursos literarios (metáfora, símil, antítesis, personificación, etc.) analizados previamente en canciones y ser capaz de producir ejemplos de recursos literarios de invención propia.
7. Comprender la relación existente entre literatura y música como procesos artísticos comunicativos capaces de transmitir ideas y sentimientos.
8. Desarrollar el placer estético ante diferentes creaciones artísticas musicales o literarias y el respeto a las diferentes producciones propias o ajenas.
9. Estimular la participación activa y el interés en los diferentes temas y actividades propuestas en el aula.
10. Desarrollar estrategias interdisciplinarias para la comprensión y asimilación de diversos conceptos literarios a través de experiencias musicales.

Mediante estos objetivos pretendemos focalizar la investigación en sus aspectos más relevantes, sistematizando el estudio y análisis de los mismos para alcanzar una visión globalizadora e integradora de la cuestión propuesta en este proyecto de investigación educativa, así como en el modelo didáctico elaborado a partir de estos elementos fundamentales.

II.4. Hipótesis de la investigación

Después de haber identificado y acotado el problema esencial al que pretende dar respuesta nuestra investigación, y tras haber definido los objetivos concretos que desarrollaremos a lo largo de nuestra propuesta didáctica, vamos a exponer la formulación de hipótesis sobre la que trabajaremos.

Señalemos una observación previa. Según afirma F. Blázquez, la formulación de hipótesis, como posibles soluciones al problema es uno de los puntos esenciales del camino de investigación. Se podría decir que el quehacer científico se fundamenta en el cambio de unos datos “seguros”, basados en evidencias a otros datos o razonamientos sólo hipotéticos, pero que exigen imaginación y creatividad en su establecimiento y un alto rigor en su comprobación y puesta a prueba. Así pues, antes de la vías de solución al problema conviene orientar al grupo investigador hacia las diversas hipótesis de resolución que se estimen más lógicas. Y aunque algunas sean ambiguas e imprecisas, en principio, todas pueden ser de utilidad para interpretar las observaciones, los datos experimentales o la información que haya podido ser recogida. En este sentido, las hipótesis, asegura Blázquez, son las que orientan y dirigen la resolución e indican los parámetros a tener en cuenta en el proceso de investigación.

Y con estas premisas, especialmente en lo que se refiere a este trabajo, para focalizar la formulación de la hipótesis tendremos en cuenta algunas cuestiones a las que alude P. Guerrero, por referirse específicamente y de manera muy directa a nuestro ámbito de actuación: “La enseñanza de la literatura (la educación literaria) necesita del trabajo innovador que parta de algunas cuestiones de orientación prioritaria. De Mendoza (1994:43) tomamos alguna de ellas:

- La importancia de lograr una comprensión del hecho y la producción /creación literaria como algo culturalmente compartido por diversas lenguas y naciones.
- El interés de transmitir al alumnado la posible y relativa homogeneidad de algunas manifestaciones artístico-culturales que en muchos casos rebasan las fronteras lingüísticas y culturales.
- La comprensión del marco de relaciones observables que hagan más diáfano y claro el análisis y la interpretación de la producción de autores concretos, con el fin de

evidenciar aquellas relaciones estéticas, artísticas e ideológicas de las que participan diversos autores y que están reflejadas en sus obras.

- Consecuentemente, de todo ello, se lograría observar y valorar con criterios multiculturales, las peculiaridades específicas de la originalidad y novedad de determinados autores y producciones literarias.”

La importancia de estas cuestiones orientativas para la investigación en educación literaria (aunque también aplicables, por supuesto, al estudio e investigación didáctica de otras áreas artísticas), radica en su perspectiva multicultural, cuyo enfoque en nada es ajeno a la realidad educativa que hallamos actualmente en nuestras aulas de Enseñanza Secundaria.

La multiculturalidad será, por tanto, un factor que tendremos muy en cuenta para el diseño y desarrollo de nuestras propuestas didácticas músico-literarias, ya que es un elemento no sólo probadamente motivador, sino profundamente útil para estimular el respeto a otras manifestaciones culturales o artísticas y para desarrollar actitudes de interés y conocimiento de otras realidades cada día más próximas a la nuestra.

Partiendo de estas premisas, se concreta la hipótesis de trabajo para el alumnado de Enseñanza Secundaria del siguiente modo:

La utilización de técnicas interdisciplinares músico-literarias, como parte de un modelo didáctico de interpretación intertextual, aplicado a diferentes categorías competenciales de la educación literaria

- a) Incide positivamente en el desarrollo de las capacidades de producción de textos de diversos géneros, fomentando la creatividad y la originalidad como fuente de satisfacción, auto-expresión y contribuyendo a la mejora de la autoestima.*
- b) Estimula el interés por la lectura y comprensión de textos literarios de diversos géneros y autores.*
- c) Fomenta la participación activa y cooperativa en las diferentes experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la interacción en el aula, así como la valoración y el respeto de manifestaciones culturales y artísticas de distintas procedencias.*
- d) Incide en el desarrollo cultural y lingüístico del alumnado, desarrollando sus aptitudes críticas y reflexivas acerca del contenido, forma y estilo de textos y obras literarias analizadas.*

Estos son los aspectos más relevantes de la hipótesis sobre la que trabajaremos para elaborar un modelo didáctico eficaz, motivador y que fomente el aprendizaje significativo.

III. MARCO TEÓRICO

III.1 Relación Música-Lenguaje

Teniendo en cuenta que la metodología que aplicaremos para el desarrollo de nuestro proyecto didáctico se basa en la interacción entre música y literatura motivada por el interés manifiesto del alumnado de Secundaria por la música, frente a su aparente apatía ante la lectura y otras competencias literarias¹², parece ineludible abordar previamente algunos aspectos acerca de la innegable relación existente entre ambas disciplinas.

El punto de partida imprescindible para la definición del marco teórico de la presente investigación es sin duda la acotación de límites y concomitancias que pueden establecerse entre la música y el lenguaje, dado que el lenguaje es la materia prima que una vez elaborada dará como resultado la disciplina artística conocida como literatura.

Rubén López Cano, en su artículo “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje”¹³ señala que:

“Las relaciones entre la música y el lenguaje son longevas y cercanas. Ambos son objetos culturales, artefactos producidos por el hombre con poderes específicos para expresar, comunicar e interpretar el mundo. Diversas investigaciones aseguran que es muy probable que hayan tenido un origen común y que evolucionaran de forma paralela¹⁴. Lenguaje y música además son dos grandes aparatos modelizadores de las habilidades simbólicas fundamentales del ser humano. Sin duda alguna, ambos han servido de catapulta para el ascenso del homo sapiens como la especie más exitosa de los seres vivos. Y todo ello gracias a que ambos logran la expansión de los mecanismos simbólicos que, paradójicamente, nos han dotado de mejores posibilidades para apropiarnos de lo terreno. Música y lenguaje también colaboran, aunque de manera distinta, a organizar las redes neuronales del cerebro. Así mismo, la

¹² Ver el apartado D) Situación inicial del grupo de seguimiento, en el bloque IV.4.1 Fase de preparación y exploración, en el que un 87% de los alumnos encuestados respondieron “bastante” o “mucho” a la pregunta ¿Te gusta la música? Mientras que un 52% manifestaron sentirse “poco”, “casi nada” o “nada” interesados en la lectura.

¹³ LÓPEZ CANO, R., “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje”, Eufonía, Didáctica de la música 43 (Número especial sobre música y lenguaje), 2008, pp.87-99. Versión on-line: www.lopezcano.net consultado el 19 de junio de 2009.

¹⁴ Véase por ejemplo MITHEN, S. (2005): *Los neandertales cantaban rap: los orígenes de la música y el lenguaje*, Barcelona: Critica, 2007 (Nota de López Cano).

práctica de ambos trasciende los límites de la comunicación y nos permiten ejercitar habilidades cognitivas superiores que luego se plasmarán en funciones básicas como la abstracción, la proyección metafórica, el pensamiento analógico, la organización de emociones, etc.”

López Cano, recoge así algunas de las funciones esenciales que comparten música y lenguaje: la función comunicativa y la función expresiva, las cuales serán un referente constante a lo largo de nuestra investigación; más adelante hablaremos en profundidad de las diferentes consideraciones acerca de la semántica y otros aspectos relevantes en la comunicación lingüística y musical a lo largo de la historia e igualmente intentaremos abordar las diversas relaciones existentes entre texto y música en la evolución de los estilos musicales.

Por otro lado, la referencia al ejercicio de las habilidades cognitivas superiores que luego se plasmarán en funciones básicas como la abstracción, la proyección metafórica, el pensamiento analógico, la organización de emociones, etc., nos muestra algunos de los campos que podemos desarrollar mediante el diseño de actividades basadas en la combinación e interacción entre música y lenguaje.

En relación al posible origen común de música y lenguaje, Enrique Blanco en su artículo “Especulación sobre la influencia del lenguaje en el origen de la música”¹⁵ afirma que nada podemos saber sobre los orígenes de la música. No obstante, añade:

“Sin acceso al conocimiento de cómo nació la música, todo lo que podemos hacer es especular de la forma más informada posible. No dispongo de datos que demuestren que se haya dado una cultura musical en la historia que no disponga de canciones. Sí que los tengo de culturas con poco o ningún uso de instrumentos. Quizá eso apunte a la idea de que la música y lo vocal y por ende lo lingüístico estén, como mínimo, interrelacionados.

Muchas han sido las teorías al respecto. Qué la música colabora en la creación del lenguaje, que el lenguaje colabora en la creación de la música, que no tienen que ver...” (*sic*)

¹⁵ Artículo de Enrique Blanco perteneciente a la interesantísima serie de artículos del mismo autor (compositor, pedagogo y profesor del conservatorio de Amaniel) titulada *Música y lenguaje*, consultada en su blog (potdam 1747): <http://imaginarymagnitude.net/eblanco/> el 15 de marzo de 2009.

Ciertamente, la vinculación entre el lenguaje y la música procede de la más remota antigüedad, de la que por desgracia, tal como señala Enrique Blanco nos han llegado pocos datos demostrables, siendo nuestro único instrumento posible la elaboración de teorías mediante la aplicación de sistemas deductivos y especulativos.

El propio Enrique Blanco expone su particular teoría especulativa que nos parece bastante fundamentada y verosímil:

“Más afortunada puede ser la especulación sobre el desarrollo de la música. Una característica de ésta es que no ha sido concebida para transmitir contenidos concretos, por lo que la única manera de comunicarse *acerca* de ella es empleando otro canal de comunicación. Una idea tan sofisticada como el uso de una partición regular del tiempo como base de un sistema notacional, necesitaba, entre otras cosas, de la invención de la escritura para ser efectiva. Así, obviamente, en los primeros tiempos en que se intercambiase información sobre música, tuvo que ser por medio del lenguaje. Esto crearía desde el principio una fuerte dependencia entre ambos medios. De hecho, (...) en Occidente no llegamos a tener una terminología analítica autosuficiente hasta bien entrado el clasicismo, por lo que se empleaban como guía las nomenclaturas de la retórica.”

Las teorías acerca del origen común de la música y el lenguaje experimentaron un indudable auge durante el siglo XVIII, según señala Fubini en su obra *Los enciclopedistas y la música*:

“Ciertamente, no es Rousseau el primero que ha llevado a cabo un intento de explicar la naturaleza, tanto del lenguaje como de la música, remitiendo a sus orígenes comunes, poniendo entre paréntesis el concepto de imitación sustituido por el de expresión y de creación, acentuando el carácter imaginativo más que racional de la lengua poética, su carácter individual y nacional más que el universal, la inflexión musical y al tiempo poética de la expresión primitiva respecto a la convencional y racional de las civilizaciones más evolucionadas.”¹⁶

Desde luego el interés de Rousseau por el origen común de música y lenguaje no era un hecho aislado en su contexto, ni mucho menos algo que pudiera considerarse

¹⁶ FUBINI, E., *Los enciclopedistas y la música*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2002, pp. 109-110.

anecdótico sino que más bien se hallaba inmerso en una corriente que fomentaría la proliferación de estudios al respecto, como recoge Fubini:

“En los años en los que escribía su *Lettre* y en los inmediatamente posteriores –cuando reelaboraba y profundizaba en las mismas tesis en el *Essai sur l’origine des langues*-, Rousseau, ciertamente no era un precursor, ni siquiera podía sentirse aislado o incomprendido. La simiente sembrada por Dubos¹⁷ no había quedado infecunda: Condillac, en 1746, publicaba el *Essai sur l’origine des connaissances humaines*, en el que, reconectándose explícitamente con Dubos, desarrollaba el concepto de música como expresión originaria del hombre, de la que sólo se habría separado el lenguaje; mientras que Diderot, en la *Lettre sur les sourds et muets* en 1752, profundizaba en la misma problemática, contraponiendo los nexos lógicos del lenguaje a los nexos musicales y expresivos”¹⁸.

Resultan muy interesantes, sin embargo, las reflexiones de Rousseau acerca del encuentro entre música y poesía, cuya relación deja de ser planteada como relación de dependencia para definirse como relación de integración, esta integración recíproca según Rousseau tiene su base precisamente en el origen común de ambas:

“En el fondo, considerar la música estrechamente unida y dependiente del lenguaje es un lugar común en todo el XVIII, y adoptando este punto de vista, así como limitando su análisis al melodrama, Rousseau no hace sino atenerse a la tradición clásica. La novedad de su discurso consiste sobre todo en juzgar la lengua no como una entidad abstracta e inmutable, el producto de una razón eterna e igual en cualquier tiempo y lugar, sino como fiel y viva imagen del carácter de cada lugar.

Este concepto está apenas apuntado en la *Lettre*, pero será desarrollado algunos años después con mucha mayor amplitud y profundidad en el *Essai sur l’origine des langues*. Sin embargo, el motivo de interés de la *Lettre* es haber considerado sobre nuevas bases el encuentro entre música y poesía: incluso reemergiendo con frecuencia un trasfondo clasicista y racionalista, se intuye ya un nuevo tipo de relación entre estas dos artes, relación ya no de dependencia sino de integración recíproca, basada en una afinidad originaria; ya no el acercamiento de dos bloques inmóviles e incompatibles, sino la

¹⁷ Dubos había esbozado una teoría respecto al lenguaje con el fin de poner de manifiesto su origen poético y expresivo, no racional y convencional.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 110-111.

fusión de dos organismos vivos con su propia historia, una evolución que puede favorecer u obstaculizar este encuentro.”¹⁹

Quizá la aportación más innovadora de Rousseau en este sentido no se refiera al origen común de música y lenguaje, sino especialmente a su evolución ya que postula que la civilización ha propiciado un progresivo alejamiento entre el lenguaje verbal y el musical en detrimento de la expresividad de ambas:

“De hecho la civilización ha llevado a un progresivo alejamiento del lenguaje musical respecto al lenguaje verbal; este alejamiento se ha verificado con la progresiva introducción en ambos lenguajes de factores convencionales y por ello racionales, útiles por un lado, pero que obstaculizan la expresión. El lenguaje de las palabras se ha hecho duro y articulado por la necesidad de la comunicación; el musical se ha convertido de melódico en armónico, y así se ha introducido con la armonía un elemento convencional y racional; igual como la articulación ha hecho independiente al lenguaje verbal en detrimento de su expresividad, la armonía ha hecho independiente a la música, en detrimento también de su expresividad.”²⁰

Más adelante nos referiremos de nuevo a esa característica de la música de no transmitir contenidos concretos frente a la capacidad expresiva mucho más precisa del lenguaje, aquí sólo apuntaremos una breve referencia a lo que entendemos por “expresión musical”²¹.

En cuanto a las especulaciones a las que hacíamos referencia respecto a la posible influencia de la música en la creación del lenguaje y viceversa, nuevamente recogemos las hipótesis de Enrique Blanco:

¹⁹ *Ibidem*, p. 106.

²⁰ *Ibidem*, pp. 106-107.

²¹ Según el *Diccionario Harvard de la Música*, el término “expresión musical” puede tener dos significados: a) Con respecto a las obras musicales: se refiere a la representación o transmisión de algo extra-musical, bien sea una idea o emoción o algo sobre el compositor con lo cual la obra se convierte en la auto-expresión del mismo. En general el término “expresión musical” se utiliza en este sentido para distinguir entre aquella música que causa una cierta respuesta emocional en el oyente, de aquella que consideramos más abstracta o intelectual, también conocida como “música pura”. b) Con respecto a la interpretación musical: el término “expresión musical” se refiere a los efectos derivados de la ejecución musical, que no están contenidos en la notación del ritmo y la altura en las composiciones musicales, concretamente alude a los efectos que producen la dinámica, el tempo y la articulación. Conscientes de ello, los músicos han ido incluyendo a lo largo de la historia una serie de indicaciones interpretativas en sus partituras para precisarlos. Nosotros por supuesto, nos referiremos a la primera acepción, que es la que interesa comparativamente con las cualidades, recursos y capacidades expresivas del lenguaje.

“Cabén dos hipótesis como explicación, o la más razonable de que ambas tuvieran que ver:

1. La música toma prestada su forma de la de la lengua hablada, apropiándose de sus pausas, cadencias, ritmos, etc... Analogías que pueden apoyar esta idea las tenemos: en la producción occidental, que hace esto hasta el Renacimiento —y de forma esporádica hasta nuestros días—; en la tradición hindú, cuya métrica es tan fuertemente dependiente del texto que tiene un concepto *aditivo* del ritmo; y, en general, en la música vocal de cualquier cultura. Ya tendremos ocasión de abundar en este tipo de relaciones.

2. La música aparece como subproducto de una búsqueda distinta, que, siendo sonora, tiene casi por necesidad que estar ligada al lenguaje hablado. Como analogías: la comunicación en África con los tam-tams, que frecuentemente tratan de imitar el contenido silábico de lo que se pretende decir; o los divertidos juegos musicales de los *inuit* (a los que por aquí llamamos esquimales).”²²

Desde luego, ambas hipótesis están ampliamente extendidas y gozan de multitud de adeptos capaces de identificar posibles analogías en las más diversas tradiciones musicales de los más recónditos lugares de la tierra, aunque sea prácticamente imposible deslindar una hipótesis de la otra, ya que ambas beben de una misma fuente: la íntima e indiscutible relación existente entre la música y el lenguaje, cuyo origen sigue siendo muy difícil de precisar. Por el momento tendremos que continuar a la espera del hallazgo y estudio de algún resto arqueológico que dé un nuevo sentido a las tradicionales especulaciones acerca de esta cuestión.

²² Artículo “Especulación sobre la influencia del lenguaje en el origen de la música” de Enrique Blanco perteneciente a la interesantísima serie de artículos del mismo autor (compositor, pedagogo y profesor del conservatorio de Amanié) titulada *Música y lenguaje*, consultada en su blog (potsdam 1747): <http://imaginarymagnitude.net/eblanco/> el 15 de marzo de 2009.

III.1.1 Características y funciones. ¿Es la música un lenguaje?

Empezaremos abordando algunas cuestiones preliminares que explican la estrecha relación que existe entre la música y el lenguaje y por qué estas dos disciplinas son tan compatibles. En primer lugar:

¿Es la música un lenguaje? como podemos observar en la siguiente tabla, son muchas las características comunes que comparten música y lenguaje:

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

Dada esa íntima e innegable relación existente entre música y lenguaje, las teorías más extendidas intentan definir la naturaleza de dicha relación. Según expresa Eric F. Clarke en su artículo *Consideraciones sobre el lenguaje y la música*²³, existen dos tendencias investigadoras: una pretende demostrar la base común de los modos de comunicación

²³ CLARKE, E. F., “Considérations sur le langage et la musique”, artículo incluido en Mc ADAMS, S. y DELIÈGE, *La musique et les sciences cognitives*, ed. Pierre Mardaga, Liege-Bruxelles, 1989.

humanos y la universalidad de algunas características cognitivas fundamentales, mientras que la otra muestra un interés metodológico en demostrar la existencia de vínculos entre el lenguaje y la música que legitimen transferir al área musical las herramientas conceptuales y procedimentales propias de las ciencias lingüísticas.

En la primera tendencia, se enmarcan las investigaciones de John A. Sloboda quien tras realizar un estudio comparativo sobre el lenguaje y la música²⁴ (*Musique. Langage et sens*) alcanzó las siguientes conclusiones:

- a) Tanto el lenguaje como la música son características de la especie humana que parecen a la vez universales a todos los humanos y específicas de los mismos. Decir del lenguaje y de la música que son universales es decir que los seres humanos una aptitud general para adquirir una competencia lingüística y musical. Decir que el lenguaje y la música son características específicas del ser humano es algo que ha sido más contestado desde el punto de vista lingüístico que desde el punto de vista musical.
- b) El lenguaje y la música son capaces de generar un número infinito de nuevas secuencias. Al igual que los individuos son capaces de producir frases que nunca han oído antes, los compositores tienen la capacidad de escribir melodías que nadie ha producido antes. Los lenguajes de los animales, por el contrario, contienen normalmente un conjunto finito (y reducido) de emisiones que agotan el repertorio comunicacional.
- c) Los niños parecen tener una aptitud natural para aprender las reglas de la lengua y de la música. Es más o menos simultáneamente (entre un año y dos años) que se manifiestan por primera vez el hablar y el cantar espontáneos. El desarrollo del lenguaje procede por etapas intermedias para modelarse sobre la gramática adulta hacia la edad de cinco años. Los estudios demuestran que la progresión es análoga en música.
- d) Tanto para el lenguaje como para la música, el medio natural es audio-vocal. Es decir, que el lenguaje y la música son esencialmente percibidos como secuencias de sonidos producidos por movimientos vocales que crean sonidos. La más universal de todas las formas musicales es el canto, que combina íntimamente palabra y música.

²⁴ SLOBODA, J. A., *L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*, ed. Pierre Mardaga, Liege-Bruxelles, 1985, pp. 23-96.

- e) Aunque el modo audio-vocal (transmisión oral) sea primero, numerosas son las culturas que han desarrollado procedimientos de notación de la música. Si la mayor parte de los individuos adquieren la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje hablado sin tener una enseñanza específica, la lectura y la escritura deben generalmente ser enseñadas después de que una persona se haya convertido en un utilizador competente del lenguaje hablado. Numerosas culturas no poseen ningún sistema de notación, ni para el lenguaje, ni para su música. Aunque la adquisición de un grado de aculturación sea de un acceso difícil, puede modificar profundamente el funcionamiento cognitivo. Sin ella, actividades como la memorización exacta de largos pasajes o de reales composiciones, serían imposibles²⁵.
- f) En los procesos de desarrollo mental, las competencias receptivas preceden a las competencias productivas. Las formas que toman el lenguaje natural y la música natural difieren entre las distintas culturas, aunque a pesar de ello están regidas por algunas características universales.

En cuanto a la segunda tendencia investigadora, cuyo interés radica el hallar nexos que permitan aplicar al estudio de la música los procedimientos de las ciencias lingüísticas, destaca la relación que puede observarse entre las teorías de Chomsky aplicadas a la lingüística y Schenker en el campo de la música.

Chomsky, sobre cuyas teorías se sustenta toda la psicología cognitiva del lenguaje, llevó a cabo un estudio en profundidad acerca del problema de la descripción de la estructura del lenguaje (1957-1965-1968). Según Chomsky todas las lenguas naturales tienen, en un nivel profundo, la misma estructura, y esta estructura nos señala alguna cosa universal sobre la inteligencia humana. Podemos observar un cierto paralelismo con las numerosas teorías musicológicas que afirman que existen universales en la música, aunque estos universales sean más o menos discutibles²⁶. Quizá las teorías musicales más próximas a las teorías lingüísticas de Chomsky, sean como decíamos, las teorías de Schenker, quien sostiene que en un nivel profundo toda composición musical de calidad tiene el mismo tipo de estructura, y que esa estructura nos revela algo sobre la naturaleza de la intuición musical.

²⁵ Aunque es cierto que en las culturas orales existen casos de memorización sorprendente de obras literarias o musicales de gran extensión, donde la métrica es más importante que la forma léxica.

²⁶ Como es el caso de la corriente musicológica que afirma los fundamentos naturales en la tonalidad.

Igualmente interesantes son las afirmaciones de Juan José Pastor Comín, quien en su artículo titulado “El discurso musical: aproximación a una caracterización lingüística”²⁷ proponía un recorrido por algunos de los trabajos que durante la segunda mitad del siglo XX han examinado desde una perspectiva lingüística los elementos constitutivos propios del discurso musical. En dicho artículo Pastor señala:

“Hay que destacar la importancia de los trabajos que, desde una sólida justificación histórica, han adoptado los recursos procedentes de las retóricas clásico-clasicistas para afrontar el análisis de la música en el último renacimiento y primer barroco, considerando la condición textual de unas obras que se adaptan a los principios de producción y condiciones pragmáticas condicionadas por el triple imperativo horaciano: *movere, docere, delectare*. El rendimiento de las operaciones de *inventio, dispositio* y *elocutio* ha sido investigado en el discurso musical dentro del ámbito histórico citado, pero aún queda por ver la configuración de una Neo-retórica entendida en el sentido que propone García Berrio como Retórica general o ciencia de la expresividad, que integre, al igual que en la creación poética, todo el instrumental analítico y hermenéutico relativo a la creación musical. Estos planteamientos que se sostienen sobre criterios retóricos constituyen un excelente apoyo para los estudios orientados hacia una posible *Lingüística del texto musical*”.

Volviendo a la tabla comparativa de música y lenguaje, hacíamos referencia a tres componentes esenciales que parecen comunes tanto al lenguaje como a la música, nos referimos a los conceptos de fonética-sonidos, sintaxis-estructuras y semántica-significados (quizá el más discutible y polémico de los niveles).

Podemos definir la fonética siguiendo a Crystal como “Ciencia que estudia las características de los sonidos humanos, especialmente aquellos sonidos que se utilizan en el habla y que proporcionan métodos para su descripción, clasificación y transcripción”²⁸ A su vez, Quilis señala que “La fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción”²⁹. Precisamente atendiendo a estos puntos de vista se concretan las tres ramas de la fonética: fonética articuladora o fisiológica que estudia la producción de los sonidos del habla, fonética acústica que se encarga de los sonidos del habla desde la perspectiva de su

²⁷ PASTOR COMÍN, J.J., “El discurso musical: aproximación a una caracterización lingüística” en *Interlingüística*, nº 9, 1998, pp. 247-252.

²⁸ CRYSTAL, D., *Diccionario de lingüística y fonética*, ed. Octaedro, Barcelona, 2000, p. 238.

²⁹ QUILIS, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Arco-libros, Madrid, 2000, p. 9.

transmisión y fonética perceptiva o auditiva que considera los sonidos del habla desde la perspectiva de su percepción. En concreto, la fonética acústica es posiblemente la rama que más nos interesa al establecer paralelismos entre los sonidos del habla y los sonidos musicales, ya que según Yule: “Trata de las propiedades físicas del habla como onda sonora en el aire”³⁰. Si consideramos las propiedades físicas y las características que presentan los sonidos del habla como onda sonora, observaremos que responden a los parámetros de altura, intensidad, timbre y duración, coincidiendo plenamente con las cualidades del sonido musical.

En cuanto a la sintaxis, esta es definida por la Real Academia Española como “Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos”³¹. Esta idea podría trasladarse a la música ya que efectivamente, también existen una serie de reglas melódicas, rítmicas y armónicas que rigen la composición musical y el modo en que las notas se combinan coherentemente entre sí para producir estructuras musicales equivalentes a las oraciones en el lenguaje. Por tanto, podríamos hablar de la existencia de una cierta gramática musical, si bien la capacidad de estas estructuras musicales para expresar conceptos es muy discutible, lo que nos lleva al siguiente término comparativo lenguaje-música que hemos definido como semántica-significado musical.

La semántica hace referencia precisamente a la significación de las palabras (según la Real Academia Española³²), y aquí el problema es si existe la posibilidad o no de establecer una relación inequívoca entre determinados motivos musicales y significados extra-musicales concretos. Por supuesto, en este punto los investigadores discrepan y no existe una única teoría.

Juan José Pastor afirma al respecto:

“Desde Jakobson hasta hoy, las distintas formalizaciones semióticas han coincidido en esta cualidad sintáctica de la música, pero no ha habido consenso acerca de sus condiciones semánticas (Swain, 1996) y pragmáticas, lo que ha supuesto que quedara mermada la posibilidad de considerar un sistema musical como auténtico lenguaje. (...)”

³⁰ YULE, G., “Los sonidos del lenguaje”, en YULE, G., *El lenguaje*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998, p. 53.

³¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, consultado en <http://www.rae.es> el 20 de abril de 2009.

³² *Ibidem*

Aún así hubo una serie de intentos más o menos rigurosos que procuraron configurar un sistema de análisis común para aquellas obras híbridas donde texto y música convivían. Éste es el caso de los primeros trabajos de Ruwet, quien, a principios de los setenta, y antes de propugnar una gramática generativa para los textos musicales, elaboró un sistema de procedimientos fonológicos presentados tanto por las producciones verbales como musicales.”³³

Muchos autores afirman que sí es posible asociar significados concretos a la música. Algunos abogan principalmente por relacionar contenidos musicales con diferentes emociones. En este sentido, destacan las teorías de Deryck Cooke (1959) quien sugiere que los intervalos o motivos melódicos de la escala diatónica sugieren diferentes cualidades emocionales: la tercera mayor es asociada a la alegría, la quinta y octava a la neutralidad...otros autores se refieren a una semanticidad musical más amplia, atribuyendo contenidos semánticos explícitos a estructuras musicales más extensas.

Por otro lado estas teorías han sido contestadas aludiendo al innegable hecho de que existe una gran parte de la producción musical que carece por completo de significado concreto. En estas teorías profundizaremos más adelante cuando hagamos referencia al enfrentamiento teórico de los partidarios de la denominada “música absoluta” (como Hanslick, E.T.A. Hoffmann o Wagner) frente a los partidarios de la música programática. (Hegel, Berlioz, Liszt...).

Otra de las más interesantes investigaciones acerca de si existe un vínculo real entre la facultad lingüística natural y el conocimiento que forma la base de la percepción musical es la desarrollada por Lerdahl y Jackendoff en su obra *A generative Theory of Tonal Music* (1983) en la cual exponen algunas relaciones precisas entre las estructuras temporales de la música y las características prosódicas del lenguaje concluyendo que ambas participan de un origen cognitivo común, fundamentando su teoría en la lingüística generativa.

Juan José Pastor señala otros estudios aplicados al discurso musical desde la lingüística o la gramática:

“Roland Harweg incorporó el discurso musical a las coordenadas más o menos consensuadas de las distintas propuestas de gramáticas textuales, es decir, el texto

³³ PASTOR COMÍN, J.J., *op. cit.*, pp. 247-252.

musical presenta al menos la existencia de dos formas de estructuración (“profunda” y “superficial”); por otro lado, se debe considerar el integrar en él los elementos sociales, culturales y pragmáticos que determinan en diversos grados cada uno de los niveles del texto; (...) En nuestro país, González (1996-1997:191-192) ha desarrollado en música las unidades constitutivas que determinara Petöfi en cuanto a la estructuración jerárquica de la obra de arte: texto completo, unidades básicas compositivas, unidades independientes más pequeñas y elementos básicos. En función de esta jerarquía, el texto musical podría explicarse a través de un conjunto de reglas: la formación de las unidades independientes más pequeñas a partir de los elementos básicos constituiría la “microsintaxis”; la suma de reglas estructurales internas que articulan la formación de las unidades básicas compositivas se denominaría “macrosintaxis”, y, finalmente, si asistimos al estrato de las unidades compositivas estaríamos en presencia de una “sintaxis compositiva.”³⁴

En cualquier caso, el principal nexo que relaciona esencialmente a música y lenguaje es sin duda su función comunicativa, capaz de transmitir ideas y sentimientos. Algunos consideran que en ocasiones el poder comunicativo de la música va más allá de las propias palabras. Wagner afirmaba: “que la esencia de la más elevada música instrumental consiste en expresar con sonidos lo que es inefable con las palabras”³⁵.

En cierto modo, podríamos decir que los mensajes emitidos mediante el lenguaje son más precisos, pero que los emitidos mediante la música conectan más profundamente con nuestra parte emocional o instintiva y es precisamente esa capacidad la que pretendemos utilizar como recurso didáctico para promover entre nuestros alumnos el interés y la participación en el aprendizaje. La música es un estímulo muy eficaz para producir determinadas sensaciones y esta cualidad también la aprovecharemos, como veremos más adelante, para estimular la creatividad y la producción literaria del alumnado.

Por último cabe destacar que existe un género o forma musical en el que se funden la música y el lenguaje. Este género es la música vocal, es decir: las canciones. Pocos materiales existen tan versátiles y motivadores para el alumno como las canciones. También analizaremos en el apartado acerca de las aplicaciones didácticas, lo útiles y efectivas que pueden ser las canciones como base para actividades y trabajos músico-literarios.

³⁴ *Ibidem*, pp. 247-252.

³⁵ WAGNER, R., *Escritos y poemas completos*, ed. de Wolfgang Golther, Berlín y Leipzig, vol. II, p. 56.

III.1.2 Retrospectiva histórica

Para tener una visión global del marco teórico en el que se desenvolverá nuestra investigación, es preciso realizar una retrospectiva histórica que muestre la relación entre música y texto a través de las diferentes épocas hasta llegar a nuestros días, no como discurso erudito, sino con el objetivo de mostrar los distintos niveles de interacción entre música y lenguaje relevantes para el modelo didáctico que vamos a proponer.

Como ya hemos hecho referencia anteriormente a las diversas teorías existentes acerca del origen de la relación entre la música y el lenguaje, así como las posibles influencias del lenguaje en la creación de la música y viceversa, nuestra retrospectiva histórica comenzará en la época que tradicionalmente se ha considerado como origen de la civilización occidental. Por su importancia y sus aportaciones al desarrollo de nuestra cultura, esta época es sin duda la Antigüedad greco-romana.

A) Poesía y música en la antigua Grecia

El papel social de la música en la Antigüedad greco-romana no se limitaba al nivel estético como sucede predominantemente hoy en día en nuestra sociedad. La música desarrollaba un papel esencial en la cultura y la sociedad de la antigua Grecia. Sus funciones eran muy diversas y alcanzaban prácticamente todos los ámbitos de la vida griega ya fuese pública o privada. El propio Aristides Quintiliano afirma en su tratado sobre música: “Verdaderamente no hay acción entre los hombres que se realice sin música”³⁶.

Se interpretaba música en muchos acontecimientos del ciclo vital, para celebrar nacimientos, para lamentar muertes, existían cantos de bodas, canciones de trabajo destinadas principalmente a aliviar las fatigas de la agricultura, guerreros y atletas se entrenaban al son de la flauta y por supuesto, la música desempeñaba una importante función religiosa, acompañando las plegarias a los distintos dioses, los ritos místicos o iniciáticos, las celebraciones procesionales, pero también se utilizaba en festivales teatrales, en tratamientos terapéuticos y era una parte fundamental de la educación e incluso de la política.

³⁶ ARÍSTIDES QUINTILIANO, *De musica libri tres*, traducción al castellano por COLOMER, L. y GIL, B., ed. Gredos, Madrid, 1996, libro II, p. 119.

En la antigua Grecia el término música incluía también a la poesía y a la danza. De hecho, la palabra “música” se deriva del término griego “*mousiké*” que significa “arte de las Musas” y lo que entendían por “arte de las Musas” era precisamente esa fusión entre melodía, texto y movimiento que se daba en la unión de la música, la poesía y el gesto.

En Grecia, realmente se produce una íntima unión entre música y poesía que forman unidad. El ritmo del verso es flexible y no conoce los acentos de intensidad, sino que se rige por la longitud de las sílabas (largas o cortas).

El ritmo musical es libre y ajustado a la prosodia del texto, de manera que verso y música van unidos. En la época de su decadencia el verso griego se sistematizó didácticamente originando los pies métricos basados en la duración larga o corta de las sílabas y se usaban tanto en la composición del texto como de la música.

Los pies métricos fundamentales eran:

Troqueo: __U

Yambo: U__

Tríbraco: UUU

Dáctilo: __ UU

Espondeo: __ __

Anapesto: UU__

Crético: __U__

Baquio: U__ __

Jónico mayor: __ __UU

Jónico menor: UU__ __

Coriambo: __UU__

Moloso: __ __ __

(sílabo breve: U; sílabo largo: __)

En la entonación del verso existe un movimiento de elevación de la altura del sonido que abarca aproximadamente una quinta, con todo lo cual la lengua se convierte en melodía y el poeta es a la vez músico. Hasta el punto de que según Henry Lang, estas

conexiones entre lengua y música permiten afirmar que la historia de la música griega es la historia de la literatura griega.

Esta unidad conceptual que expresa el término “*mousiké*” se desintegró al final del periodo clásico al establecerse una división entre lengua (prosa) y música (principalmente música instrumental).

Las fuentes que nos informan acerca de la música en la antigua Grecia son diversas:

- La mitología griega.
- Los documentos musicales hallados.
- Las obras literarias.
- Los tratados musicales, científicos o filosóficos.
- Otros restos arqueológicos

Cada una de estas fuentes se expresa mediante un lenguaje diferente (lenguaje simbólico, matemático, musical, lógico, metafísico, artístico...etc.) o incluso mediante la combinación simultánea de varios de ellos. Esto complica considerablemente la interpretación de la información que nos aporta, ya que la fiabilidad de los datos obtenidos dependerá en gran medida de nuestra capacidad para identificar e interpretar correctamente el lenguaje en que se expresa la información.

Todo parece indicar que la música en las épocas arcaica y clásica nunca fue escrita, sino que se transmitía a través de la audición y memorización hasta al menos el s. IV a. C. Así que los documentos musicales que nos han llegado son tardíos, escasos, en un estado deplorable de conservación y en una notación alfabética compleja y algo ambigua. Lo cierto es que no sabemos exactamente cómo sonaba la música griega, pero afortunadamente conocemos bastante acerca de los fundamentos de su teoría musical a través de otras fuentes.

Hemos aludido a la mitología como fuente de información, de hecho algunos de los mitos musicales de la antigua Grecia hacen hincapié en la importancia del factor lingüístico o *logos* en la música griega.

La mitología griega es una de las más antiguas fuentes de información de que disponemos para conocer el pensamiento griego de las épocas más remotas y según Enrico Fubini: “Mitos y leyendas no deben descartarse por el hecho de ser tales, dado que constituyen uno de los medios más auténticos a través de los cuales los griegos expresaban sus concepciones musicales”³⁷

Estas narraciones míticas se transmitieron oralmente, perpetuando las tradiciones ancestrales de la época prehomérica y aún están muy presentes en el pensamiento de la época helenística. Evidentemente, el lenguaje de estas narraciones míticas era principalmente simbólico, por lo que la interpretación de los mitos generalmente no puede realizarse de una manera literal, pero aún así, es abundante la información que nos transmiten acerca del papel desempeñado por la música en la sociedad griega, su importancia, sus funciones y los efectos que se le atribuían en la cultura de la antigua Grecia.

El mito que mejor expresa la importancia del factor lingüístico en la música griega es el mito de la competición musical entre Marsias y Apolo.

Este mito musical, recogido entre otros por Píndaro o Plutarco, atribuye a Atenea la invención del *aulós*³⁸. La leyenda afirma que cuando Atenea vio reflejado su rostro en el agua y observó cómo su cara se deformaba al tocar el *aulós*, lo rechazó lanzándolo lejos. El mito de Atenea enlaza con el de Marsias, ya que, según la leyenda, cuando la diosa lanza el instrumento lejos de ella, éste cae en Frigia, donde es encontrado por Marsias

El mito narra que el sileno Marsias, maravillado por su descubrimiento del *aulós*, desafió a Apolo a una competición musical. Por supuesto, la cítara de Apolo se mostró superior (en evidente alusión a la superioridad de lo autóctono de la Hélade frente a lo extranjero de importación asiática) y Marsias, en castigo a su arrogancia, fue desollado vivo y convertido en odre.

³⁷ FUBINI, E., *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, ed. Alianza, Madrid, 1988, p.37.

³⁸ El *aulós* era un instrumento musical que estaba formado por uno o dos cilindros con agujeros y estaba provisto por una lengüeta de caña; su timbre sería parecido al de nuestro oboe. Era habitual la clasificación de los *aulós* en femeninos y masculinos en función de su tesitura.

Quizá la cuestión más interesante de este relato es la importancia del factor lingüístico en la música griega. Precisamente uno de los motivos por los que Apolo vence a Marsias, según la tradición, es debido a que Apolo canta mientras toca la lira, cosa que a Marsias le resulta imposible en su ejecución del *aulós*.

La palabra (*logos*) tenía una gran importancia en la cultura griega y de forma especial en la música, cuyo ritmo se regía por la métrica de la poesía. De hecho este es otro de los factores que determinaban la superioridad de los instrumentos de cuerda frente a los de viento.

Pero esta importancia de la palabra (*logos*) no era en absoluto exclusiva de la música: resulta igualmente llamativa su vinculación con la magia y con la curación. Según Laín Entralgo: “Bajo nombres diversos –*epodé* o <<ensalmo>>, *thelkterion* y *kelema* o <<hechizo>>, *paieon* o <<peán>>, *apórreta* o <<palabras secretas>> y *teletai* o <<ritos iniciáticos>>- la grecia arcaica usó ampliamente, frente al penoso evento de la enfermedad humana, fórmulas verbales de carácter mágico, meramente recitadas en ocasiones, cantadas casi siempre. (...) El pueblo griego – y no sólo el bajo pueblo – creyó en la magia y recurrió a ella con frecuencia, desde los tiempos prehoméricos hasta el fin de la época helenística; es decir, a lo largo de toda su historia”³⁹.

Si palabra y música eran considerados elementos de cuya asociación podía surgir un benéfico efecto curativo, no es de extrañar la importancia que la cultura griega adscribía tanto al lenguaje como a la música y muy especialmente a su combinación. En las siguientes épocas veremos a qué distintos niveles se desarrolla esta combinación entre música y lenguaje.

B) Música y texto literario en la Edad Media

Para nuestro modelo didáctico esta época es interesante en lo que se refiere al nivel sintáctico de la combinación entre música y lenguaje. Con esto no queremos afirmar que el nivel sintáctico sea el único nivel de combinación visible en la música medieval, sino que es el más evidente.

³⁹ LAÍN, P., *La curación por la palabra en la Antigüedad clásica*, rev. de Occidente, Madrid, 1958. (1ª edición en Anthropos editorial, Barcelona, 1987. 2ª edición en Anthropos editorial, Barcelona, 2005, p. 63.

A lo largo de la Edad Media se desarrollaron dos corrientes musicales de gran importancia: una corriente musical religiosa desde la que se difundiría el canto gregoriano y una corriente musical profana, ambas profundamente ligadas a la estructura y contenido del texto literario.

Según expone Juan Carlos Asensio en su obra *El canto gregoriano. Historia, liturgia, formas*: “De las múltiples formas posibles de música litúrgica, el canto gregoriano y los repertorios afines tienen en común que no sólo son música: son la unión de música y palabras. Éstas, sacadas de los libros sagrados, con el canto han recibido un revestimiento especial.”⁴⁰

De hecho en el canto gregoriano el texto es lo más importante, tanto es así, que la música no se compone simplemente para adaptarse al texto, sino que la música se extrae de las propias palabras, amoldándose a sus acentos, cadencias y la dirección aproximada de su pronunciación fonética.

Además el gregoriano es una música ligada a un texto, sin el cual no tiene sentido. Los músicos procuraban que la disposición de intervalos describiesen en la medida de lo posible el contenido del texto, haciendo coincidir el clímax melódico con la palabra más importante del texto, diseñando una línea melódica ascendente cuando se mencionaba el cielo o la gloria de dios y una línea melódica descendente cuando se aludía al pecado o a la muerte. Todo esto configurará una cierta retórica musical incipiente que culminará en el Barroco.

Existen otros factores que nos dan una idea de la importancia de la relación entre la música y el lenguaje para el desarrollo del canto gregoriano, uno de ellos es la clasificación formal de los diferentes estilos gregorianos, que se basa precisamente en la relación silábica existente entre el texto y las notas musicales, a esto nos referimos cuando aludimos a la función sintáctica en la combinación de música y lenguaje⁴¹.

⁴⁰ ASENSIO, J. C., *El canto gregoriano. Historia, liturgia, formas*, Alianza Editorial, Madrid, 2003, p.139.

⁴¹ A pesar de que los distintos estilos gregorianos se basen en la relación silábica entre texto y nota musical, el nivel de la combinación no es fonológico puesto que repercute en la organización del sintagma entero y no en diferencias de significado.

Podemos clasificar el canto gregoriano en cuatro grupos o estilos según el número de notas que coincidan con cada sílaba del texto, dichos estilos pueden aparecer en estado puro o mezclados entre sí. Richard Hoppin en su obra *La música medieval*⁴², alude a estos cuatro estilos:

- Estilo silábico: cuando cada sílaba coincide con una nota, cada nota de la melodía se corresponde con una sílaba del texto. Es habitual en los Himnos.
- Estilo salmódico: sobre una misma nota recitativa aparecen muchas sílabas del texto. Es un estilo profusamente utilizado en la salmodia y en las lecturas recitativas de la epístola y del evangelio.
- Estilo neumático: cuando cada sílaba del texto corresponde a dos o tres notas musicales.
- Estilo melismático: cuando cada sílaba del texto coincide con más de tres notas musicales. Esto es frecuente en los aleluyas, en las sílabas finales del *Kyrie*, o en el *Ite Misa est*, ya que se realizaba con la intención de ornamentar y embellecer especialmente estos textos para dar mayor solemnidad.

Dentro de la corriente musical religiosa también existía un tipo de piezas fruto de un proceso de elaboración musical, conocidas con el nombre de “Tropos”. Vamos a aludir a ellas brevemente, ya que es uno de los sistemas que aplicaremos para desarrollar una actividad poético-musical en el aula, como veremos más adelante.

Los tropos aparecen en torno al siglo IX (hacia el año 860) y consisten en la ampliación de un canto litúrgico por medio de adiciones y sustituciones, es decir, se añaden palabras a los melismas convirtiendo la melodía en silábica. Otro procedimiento consiste en insertar un texto con su propia música en un canto ya existente, o simplemente cambiar el texto de una pieza preexistente.

Jacques Chailley⁴³ clasifica los tropos en los siguientes tipos:

- Tropo de adaptación: forma esencial del tropo en la que se adapta un texto a la melodía litúrgica ya existente sin modificarla.
- Tropo de desarrollo: un antifonario de Jumièges cayó en manos de un monje de San Gall, Notker, que quiso perfeccionar el procedimiento. En lugar de colocar

⁴² HOPPIN, R., *La música medieval*, ed. Akal, Madrid, 1991, pp. 98-102.

⁴³ CHAILLEY, J., *Compendio de Musicología*, Alianza Música, Madrid, 1999 (*passim*)

simplemente las sílabas bajo las notas, Notker desarrolló las células melódicas dotándoles de nuevas cadencias y estructuras. Este fue el tropo de desarrollo o secuencia primitiva, adaptado exclusivamente al *Alleluia*. La secuencia evolucionó rápidamente y terminó por perder toda relación con el *Alleluia* inicial, convirtiéndose en un género aparte.

- Tropo de interpolación: se interpolan palabras y música nuevas en medio del canto antiguo.
- Tropo de encuadre: el tropo de interpolación dio origen al tropo de encuadre; ya que la interpolación podía colocarse al principio, al final o en medio.
- Tropo de sustitución: los tropos tomaron en algunos casos tales proporciones que vinieron a reemplazar completamente al texto primitivo, del cual no queda ni la música ni las palabras literales.

Por supuesto, nuestra propuesta didáctica con tropos no se realizará a partir de cantos litúrgicos de la Edad Media, sino sobre canciones en castellano de la actualidad, preferiblemente elegidas por los alumnos. Podemos utilizar el sistema del tropo de adaptación o incluso de sustitución, para que comiencen a escribir sus primeros poemas siguiendo la estructura métrica de una canción popular, como veremos más adelante.

En cuanto a la corriente musical profana, también estaba fuertemente ligada al texto literario. La relación texto-música era de carácter silábico y los géneros musicales, así como tipos de canciones, coinciden plenamente con los géneros literarios y tipos de poemas estróficos, cuya métrica y temática era similar, lo que sugiere que el mismo tipo de expresiones literarias podían ser declamadas, cantadas o interpretadas con acompañamiento instrumental.

Claro ejemplo de ello son los cantares de gesta, poemas épicos que comenzaron a producirse en el siglo X y que solían cantarse con acompañamiento de arpa o *vièle*. Estos cantares eran normalmente estróficos, a cada estrofa se le llamaba *laisse* y eran de longitud irregular. Los *laises* estaban generalmente constituidos por versos de diez sílabas con rima asonante, la música de esta forma exigía un material musical sencillo y capaz de adaptarse a las repeticiones, la parte musical parece haber resultado tan sencilla y fácil de memorizar que no se conserva ningún testimonio gráfico musical de ninguna *Chanson de gest*. Sin

embargo, estas no fueron las únicas piezas poético-musicales que se desarrollaron en la Edad Media.

Entre los tipos de canción trovadoresca destacan: la cansó o chanson, que es el tipo más importante según afirma Hoppin⁴⁴. Era exclusivamente una canción de amor, en la que los trovadores establecieron los convencionalismos del amor cortés, que bebía de las fuentes platónicas aunque reelaboradas por el pensamiento de la época; el sirventés es una canción de servicio para el noble en cuya corte el trovador era un sirviente, eran de temática satírica, política, etc.; la tensó era un tipo de canciones de disputa; la pastorela era un tipo de poesía en que un caballero intentaba seducir a una pastora; las canciones de alba narraban líricamente las despedidas de los amantes al amanecer; y las baladas o *dansas* son canciones de danza que invitan a disfrutar la vida y a vilipendiar a los maridos celosos. Entre ellas está una de las canciones provenzales más conocidas, la canción *Kalenda maya* (el primero de mayo), que tiene forma de estampíe.

Por último cabe mencionar un hito sin precedentes en la música de la cultura occidental. Entre los siglos IX y X se produce el nacimiento de la polifonía. La polifonía es un procedimiento musical que consiste en la ejecución simultánea de varias voces o partes musicales que suenan a la vez.

Según Hoppin⁴⁵ el nacimiento de la polifonía se debe al deseo de efectuar un embellecimiento musical de la liturgia. Comenzó siendo un acompañamiento no escrito del canto llano. Podemos afirmar que su invención es el acontecimiento más significativo de la historia de la música occidental, ya que es precisamente la organización de los sonidos verticales⁴⁶ lo que la distingue de todas las demás.

Esta polifonía se irá complicando paulatinamente, dando lugar a una menor comprensión del texto, que irá perdiendo importancia frente a la elaboración musical.

⁴⁴ HOPPIN, R., *op. cit.*, p. 284.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 203.

⁴⁶ En la música occidental se distingue un aspecto horizontal (la melodía que es la sucesión de notas en el tiempo) y un aspecto vertical (la armonía, o las notas interpretadas simultáneamente en el tiempo). La idea de horizontal y vertical es una metáfora relacionada con la disposición de las notas musicales en una partitura: verticalmente se escriben las notas que se interpretan a la vez y horizontalmente se escriben las notas que se interpretan de forma sucesiva.

C) Texto y música en el Renacimiento

Si algo caracteriza a la época renacentista en lo que a música se refiere, es sin duda el triunfo de la polifonía, proliferando las composiciones a varias voces con independencia melódica y textual. Esta independencia esconde una combinación semántica entre música y lenguaje pseudo-referencial, cuya función es en esta época de redundancia.

Podemos decir a grandes rasgos que los dos procedimientos compositivos fundamentales que caracterizan el estilo polifónico son: la homofonía y el contrapunto imitativo. Aunque cada una de estas técnicas podía resultar predominante en diferentes composiciones, lo más frecuente era la combinación de ambas en secciones sucesivas de una misma obra polifónica.

La influencia que tenía cada una de estas técnicas compositivas era determinante para la comprensión del texto literario.

La homofonía facilitaba la comprensión del texto ya que consistía en la superposición de voces (entre cuatro y ocho) que transcurrían con un diseño melódico más o menos paralelo frecuentemente asociado a un único texto para todas las voces, mientras que el contrapunto ampliaba la independencia de las líneas melódicas dificultando la comprensión del texto, ya que cada una de las voces tenía su propio desarrollo musical generalmente de carácter imitativo, y podía tener su propio texto que era cantado simultáneamente a los diferentes textos de las otras voces.

Por otro lado, las diferentes escuelas de composición, a pesar de cultivar ambos procedimientos polifónicos, se decantarán por el predominio de uno u otro dando lugar a dos estilos compositivos muy diferentes:

- La escuela franco-flamenca, que dominará el panorama musical hasta bien entrado el siglo XVI, se desarrollará en dos fases: a) una primera fase borgoñona en la que se produce el tránsito hacia el nuevo estilo del Renacimiento; y b) una segunda fase franco-flamenca (también conocida como “neerlandesa”) que se inicia hacia 1440

con Dufay y que se desarrollará a lo largo de sucesivas generaciones⁴⁷.

Esta escuela hará hincapié en el uso del contrapunto, las texturas densas, subordinando la claridad de la estructura a la exhuberancia y complejidad de la polifonía.

- La escuela italiana, que experimentará un auge a partir del siglo XVI con la elaboración del madrigal y el triunfo de las escuelas romana y veneciana que contarán con los grandes compositores Gabrieli (en Venecia primero Andrea y posteriormente su sobrino Giovanni) y Palestrina (en Roma), se inclinará por texturas claras y homofónicas, imponiendo la supremacía de la claridad de la estructura frente al uso del contrapunto.

Una referencia a parte por su importancia en la relación música-texto y por su influencia en el desarrollo de tendencias posteriores, merece el madrigal.

El madrigal renacentista, que es una composición musical constituida por secciones de imitación libre, desarrolla un estilo contrapuntístico y se considera la composición más audaz del momento, debido a la libertad que brinda al compositor, la audacia armónica que lo caracteriza y principalmente por su preocupación por la relación entre música y texto. El madrigal se basa en un texto puramente poético, y por primera vez se muestra un especial interés en ilustrar musicalmente el sentido de las palabras, originando los conocidos “madrigalismos” que consisten en una serie de recursos musicales empleados para producir efectos descriptivos y expresivos del texto literario.

En su época de esplendor (1550-1580) el estilo del madrigal es plenamente polifónico, su composición suele realizarse a cinco voces y los “madrigalismos” proliferan imitando cacareos de gallinas, tañidos de campanas, fragor de batallas, al igual que se extienden los efectos visuales que relacionan la música con el texto, como el ennegrecimiento de la partitura mediante la notación correspondiente para representar la noche, o el uso de cinco semibreves huecas para indicar “cinco perlas”⁴⁸.

⁴⁷ MICHELS, U., *Atlas de Música*, 2 vol., ed. Alianza, Madrid, 1992. Establece la división de la escuela franco-flamenca en cinco generaciones: 1ª generación (1420-1460) Dunstable, Dufay, Bichois; 2ª generación (1460-1490) Dufay, Ockeghem, Busnois; 3ª generación (1490-1520) Obrecht, Isaak, Josquin, Mouton; 4ª generación (1520-1560) Willaert, Gombert, Clemens non papa, Jannequin; 5ª generación (1560-1600) De Monte, Lasso.

⁴⁸ Ejemplos de MICHELS, U., *op. cit.*, p. 255.

Los textos utilizados por los madrigales son obras poéticas de Petrarca, Boccacio, Pietro Bembo, Ariosto y otros petrarquistas, lo cual muestra la íntima relación que existía entre poesía y música.

El desarrollo del madrigal se produce paralelamente a otro fenómeno musical renacentista conocido como “música reservata” y enmarcado en la misma corriente de impronta músico-textual. Un principio estético esencial en el arte de Renacimiento es la admiración e imitación de la naturaleza. La música, respondiendo a este principio, debe imitar referencialmente la naturaleza del texto reproduciendo su contenido emocional y expresivo con medios musicales facilitando la comprensión de los textos a través de la redundancia.

Esto originará infinidad de recursos musicales como los “madrigalismos” o los “figuralismos”, así como al nacimiento de la “música reservata”. Según el Diccionario Harvard de música resulta difícil dar un sentido preciso al término, aunque podría definirse como: “todo el espectro de técnicas aplicables a la expresión del texto, al fenómeno sociológico de la música para un público limitado y educado privadamente, y a las corrientes culturales que a veces se describen con el término *manierismo*”⁴⁹.

A raíz de esto, algunos especialistas han hablado de la existencia de una “teoría de los afectos” renacentista, muy diferente de la propia de la estética barroca (a la que nos referiremos en profundidad en el próximo apartado), ya que el Renacimiento pretende la expresión de los textos desde un ideal estético de medida y equilibrio, mientras que el Barroco buscará los afectos extremos y contrastantes.

En cualquier caso, es innegable la importancia que va adoptando paulatinamente la búsqueda artística de una combinación íntima entre los sentimientos e ideas del texto literario y su plasmación mediante la expresión musical. Este hecho alcanzará su clímax durante el Barroco, convirtiéndose esta búsqueda en el eje central de la creación musical y evidenciando un nivel de combinación entre música y lenguaje no sólo semántico-pseudo-referencial sino que basándose en este nivel también mimético-retórico, cuya función no es sencillamente redundante sino de desarrollo expresivo.

⁴⁹ *Diccionario Harvard de música*, ed. Alianza, Madrid, 1997, p. 685.

D) La retórica musical y la monodia en el Barroco

Los factores esenciales que durante el Barroco transformarán la relación música-texto son tres: la aparición y paulatina expansión de la teoría de los afectos generando una auténtica retórica musical, el desarrollo de la monodia acompañada, y el surgimiento de la ópera.

La retórica musical que emerge de la teoría de los afectos cristalizará en la *Música poética*. Según la división que establece Bukofzer sobre los tratados de música en el Barroco, “Música poética” alude a aquellos tratados que se ocupan del arte de la composición. Entre dichos tratados destaca el tratado *Musica poetica* de Joachim Burmeister (1606) en el cual se desarrolla toda una analogía entre las figuras retóricas y los elementos y técnicas musicales.

Según Bukofzer⁵⁰ la principal diferencia en cuanto a la relación música-texto que existe entre la perspectiva renacentista y barroca radica en que mientras en el Renacimiento se desarrolla una “Representación limitada de las palabras, música reservata y madrigalismo” a los cuales aludimos en el apartado anterior, en el Barroco se produce una “Representación expresiva de las palabras, el texto es el rey”. Esta afirmación nos da una idea del papel capital que ahora más que nunca desempeñará el texto en la obra musical, dando lugar a la elaboración de toda una teoría musical basada en la relación entre música y poesía, así como en la teoría de los afectos aristotélica, e incluso propiciará el nacimiento de un género de singular importancia en cuanto a la expresividad musical del texto: la ópera.

La teoría de los afectos que será el centro de la estética musical barroca tiene su origen en Aristóteles, quien en su obra *Retórica* sostiene por primera vez la existencia de diferentes estados de ánimo identificados con los nombres de amor, odio, miedo, cólera, etc. Esta teoría fue recogida y reelaborada en 1597 por Lorenzo Giacomini definiendo los afectos como un movimiento espiritual u operación de la mente en la cual ella resulta atraída o repelida por un objeto que ha conocido. Al mismo tiempo afirmaba una fe subyacente en el poder de la música, o en el deber de la misma de movilizar los afectos.

La expresión de las pasiones, afectos o movimientos del alma, será una preocupación común de filósofos, músicos y artistas en general. Uno de los tratados que

⁵⁰ BUKOFZER, M., *La música barroca: 1600-1750. De Monteverdi a Bach*, Alianza editorial, Madrid, 1987.

abordarán el estudio de esta cuestión en profundidad será *Les passions de l'âme* (1649) de René Descartes, quien distingue seis afectos: amor, odio, deseo, admiración, alegría y tristeza, los cuales resultan de las diferentes combinaciones de los cuatro humores del cuerpo: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra⁵¹, produciendo los diferentes temperamentos: sanguíneo, flemático, colérico y melancólico.

Sería Kircher en su tratado *Musurgia Universalis* (1650) quien sentaría las bases de la teoría de los afectos, estableciendo ocho: amor, dolor-llanto, alegría-exaltación, furor-indignación, compasión-lágrima, temor-aflicción, presunción-audacia, y admiración-estupor, los cuales formaban parte de tres aspectos esenciales: alegría, quietud y tristeza.

La cuestión esencial en la teoría musical del siglo XVII consistía en relacionar los diferentes afectos con diferentes elementos y técnicas musicales para lograr una expresividad total de los mismos, para lo cual se servirán finalmente de los fundamentos y recursos de la retórica.

La retórica es el arte de controlar la expresión de los conceptos; su función es dar al lenguaje eficacia para deleitar, persuadir o conmover. Estos principios así, como sus recursos estilísticos propios, fueron adaptados al campo de la música mediante la elaboración de una retórica musical. Joachim Burmeister (1564-1629) desarrollaría en su tratado *Musica poetica* (1606) una analogía entre figuras retóricas y motivos musicales. A continuación citamos algunos ejemplos:

- *Anabasis*: melodía ascendente traduciendo la idea de elevación.
- *Antítesis*: contraste u oposición de tesitura, matiz o efecto.
- *Elipse*: omisión de un elemento esencial en la línea melódica.
- *Exclamatio*: salto de sexta ascendente.

⁵¹ Hipócrates (460-377 a.C.) desarrolló su doctrina médica en torno a la teoría de los humores que se mantendría vigente hasta el Renacimiento. Según Hipócrates, los cuatro elementos (tierra, aire, agua y fuego) corresponden a su vez a cuatro humores del organismo, cuya mezcla, en distintas proporciones, origina todos los elementos biológicos. La idea de la teoría humoral surge al observar la coagulación de la sangre. Esta es la identificación que establece entre los diferentes humores, órganos y elementos: el suero es la bilis amarilla o *colé*, se localiza en el hígado y vías biliares y corresponde al fuego; la fibrina es la flema o *pituita*, se localiza en el cerebro y nervios y corresponde al elemento agua; la parte roja del coágulo o *hema* está en el corazón y en los vasos sanguíneos y se relaciona con el aire; finalmente, la parte oscura del coágulo, *melancolé ab atrabilis*, se encuentra en el bazo y estómago y corresponde a la tierra. Esta teoría daría lugar a numerosas especulaciones sobre la posible acción de la música sobre los diferentes órganos, como se observa en el tratado *De Musica* de Aristides Quintiliano e incluso en otros tratados musicales posteriores: *De Institutione Musica* de Boecio o *Institutiones* de Casiodoro.

- *Interrogatio*: fin sobre un grado no conclusivo.
- *Metabasis*: crecimiento de las voces según la imagen de la cruz.
- *Suspiratio*: silencios repetidos que fraccionan la línea melódica a la imagen del sollozo.
- *Sinonimia*: repetición de un mismo motivo sobre diferentes grados.

El empleo de esta retórica musical fue común hasta aproximadamente 1750.

Otro acontecimiento musical que incidirá determinadamente en la relación entre texto y música en el Barroco será el cultivo de la monodia acompañada como estilo preferente frente a los estilos contrapuntístico y homofónico cultivados profusamente durante el Renacimiento.

La monodia acompañada consiste en una línea melódica principal con un acompañamiento de acordes y una voz extrema inferior que será el cimiento armónico conocido como bajo continuo. Este estilo compositivo se aleja de la polifonía propia de la época anterior en la que existen varias voces superpuestas de igual importancia, lo que dificultaba considerablemente la comprensión del texto. De hecho, el objetivo principal de la monodia acompañada será la mayor claridad del texto que permita una comprensión óptima del mismo a través del predominio de una sola voz.

El origen de esta práctica parece remontarse a la *Camerata florentina*⁵² que aproximadamente hacia el año 1600 comenzó a plantear la cuestión de la melodía acompañada en su intento de recuperar y revitalizar la tragedia griega en la que se combinaba música y verso mediante unas leyes de retórica, sin que la música predominase sobre el texto.

La primera referencia teórica a este nuevo estilo aparece en la obra *Dialogo della musica antica e della musica moderna* (1581⁵³) de Vincenzo Galilei. En este tratado, la denostación de la técnica del contrapunto, así como la exaltación de la música griega

⁵² La *Camerata florentina* o *Camerata Bardi*, estaba formada por un grupo de eruditos, músicos, poetas y teóricos (Bardi padre e hijo, Peri, Caccini, Rinuccini, Galilei, Gagliano, Artusi y Doni) liderados por los condes Bardi y Corsi, que rechazaban la práctica polifónica por su ineficacia para expresar el contenido de los textos.

⁵³ En el nacimiento de la monodia la especulación teórica precedió a la implantación práctica, un suceso poco frecuente en la historia de la música.

(prácticamente desconocida en esta época) preconizaban una transformación de las relaciones entre palabra y música.

El paso definitivo en el establecimiento de la nueva teoría lo dio otro miembro de la *Camerata*, Caccini, quien en su obra *Nuove Musiche* critica el sistema polifónico y defiende la emergente monodía acompañada.

Desde luego, el cambio del predominio del estilo polifónico al de la monodía acompañada no fue un cambio abrupto, ya que existían en el Renacimiento ciertos precedentes, tales como el canto del solista con acompañamiento de laúd o vihuela. Además tanto en el Renacimiento como en el Barroco se practicaba la representación de las palabras del texto en la música, la principal diferencia consistía en que mientras en el Renacimiento la música reservata pretendía una descripción de pasiones mesuradas, elegantes y equilibradas, la música barroca preferirá una expresión de las pasiones extremas, mostrar la agitación profunda de los estados emocionales con gran intensidad afectando a los estados afectivos y emotivos del oyente mediante fuertes contrastes. Por tanto, necesitará de unos recursos musicales más ricos y elaborados que cristalizarán en la retórica musical a la que nos hemos referido anteriormente.

Por último, no podemos hablar de la importancia de la relación entre palabra y música en el Barroco sin aludir al género vocal por excelencia que surgirá en esta época: la ópera. La ópera, al igual que la monodía acompañada, tuvo su origen en el seno de la *Camerata florentina* alrededor del año 1600. Desde luego existían manifestaciones musicales anteriores que combinaban texto, música y dramatización, como el drama litúrgico medieval, el drama pastoril o el intermezzo, pero en estilo e intencionalidad están aún muy alejadas del género operístico.

El rasgo fundamental que caracteriza a la ópera y la distingue de otros géneros musicales anteriores es que en la ópera la música participa de forma activa y esencial en el drama, así como en la descripción de las emociones y sentimientos de los personajes, convirtiéndose en un vehículo expresivo insustituible donde los sentimientos de los personajes corresponderían a referentes semánticos.

La música en los albores de la ópera era, por tanto, fiel servidora de la palabra, aunque alrededor de 1630-1640 nació un nuevo estilo conocido como *Bel canto*⁵⁴ que se rebelaba ante los dictados de la poesía, estableciendo una nueva relación música-texto en la que melodía y armonía no se subordinaban a la palabra sino que buscaban una coordinación íntima entre ambas.

E) Texto y música vocal en el Clasicismo

En el Clasicismo asistimos a una renovación total de los cánones estéticos, produciéndose una recuperación de los ideales renacentistas de equilibrio y mesura frente al gusto barroco por el contraste, la tensión y la agitación. El género vocal más relevante seguirá siendo la ópera, pero su objetivo será lograr una mayor verosimilitud expresiva lo que producirá una simplificación del estilo en pos de la naturalidad y expresividad sencilla de los sentimientos, sin artificios.

La ópera clásica se cultiva en dos vertientes antagónicas: la seria y la cómica (conocida también como ópera bufa) y entre éstas se establece una diversidad estilística que culminará en un enfrentamiento entre los partidarios de ambas corrientes en la denominada “Querrela de los bufones” en 1752.

Según Michels⁵⁵ el incidente sucedió en París a raíz de la reposición en 1752 de *La serva padrona* de Pergolesi, que había sido anteriormente representada sin ninguna reacción. Sin embargo, en esta segunda ocasión el ambiente burgués estaba tan preparado y definido en sus gustos, que sólo necesitó un pretexto para decantarse por la ópera bufa (de la cual *La serva padrona* era un claro exponente). Se desencadenó así una fuerte polémica que enfrentó a los partidarios de la ópera francesa aristocrática, tradicionalista y afín a Rameau, con los partidarios de la ópera bufa italiana abanderada por los progresistas liderados por Rousseau. Esta nueva generación encontró en la ópera bufa la deseada naturalidad y la expresividad de los sentimientos en oposición a la rígida tradición.

⁵⁴ El *bel canto* es un estilo de canto tradicionalmente italiano, cuyas características fundamentales son la agilidad en la voz, el fraseo legato, la pureza del sonido y el virtuosismo técnico. No obstante, el *bel canto* barroco es un estilo profusamente ornamentado y recargado muy diferente del *bel canto* del siglo XIX.

⁵⁵ MICHELS, U., *op.cit.*, p. 379.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) es una figura esencial en el panorama musical del Clasicismo y desarrolló diversas teorías acerca de la relación entre la música y el lenguaje durante la Ilustración⁵⁶. Colaborando con Diderot en la elaboración de la *Enciclopedia* escribió varios artículos sobre música, dichos artículos serían el punto de partida de su obra posterior *Diccionario de música* de 1768. Según Rousseau la lengua francesa es inadecuada para el canto, y la música francesa, artificiosa y seria según afirma en sus *Cartas sobre la música francesa* de 1753.

Según Downs⁵⁷ tras la querrela de los bufones se hicieron patentes varias cosas: uno, que la naturaleza del drama había cambiado en toda Europa y ya no era necesario acudir exclusivamente a argumentos históricos o mitológicos; dos, que los personajes humanos en situaciones no forzadas también eran capaces de generar situaciones dramáticas y conseguir no sólo la compasión humana, sino también generar situaciones de crítica social, de acuerdo con las corrientes sociales de la época. El papel de la música en este nuevo contexto operístico estaba claramente subordinado al drama, dejando de ser importante en sí misma para estar al servicio de la descripción psicológica o anímica de los personajes o para expresar situaciones del argumento. Si existe alguien capaz de sacar el óptimo rendimiento descriptivo a la relación música-texto en la ópera, ese es indiscutiblemente Mozart.

Mozart en primer lugar fue capaz de resolver en sus obras la imbricación entre voz y orquesta de forma que se entendiese perfectamente el texto, gracias a la claridad de sus texturas y sin que la orquesta quedase reducida a un mero sostén redundante de la voz. En las óperas de Mozart música y texto cooperan de manera indisoluble. Quizá uno de los mejores ejemplos de este aspecto sea su obra *La flauta mágica*.

En *La flauta mágica* Mozart utiliza diferentes estilos musicales para describir a los diferentes personajes dotando a la obra de una profundidad y una riqueza expresiva incomparable. La obra con libreto de Schikaneder fue estrenada en Viena en 1791 y en ella los personajes son descritos mediante dos medios: el lenguaje y la música que utilizan para expresarse. Vamos a analizar brevemente esta descripción de los personajes:

⁵⁶ Revisadas en una investigación realizada por Thomas en 1995.

⁵⁷ DOWNS, P.G., *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*, ed. Akal, Madrid, 1998, p. 221

- La Reina de la noche: usa la técnica vocal típica de las arias de la ópera seria, algo pretenciosa y muy efectista, combinada con un lenguaje culto y retórico. La mezcla logra una perfecta definición del personaje.
- Sarastro: utiliza la canción estrófica con carácter de himno, estilo muy apropiado para un erudito que difunde su saber, ya que ésta era la función original de los himnos y se adecua perfectamente al personaje de Sarastro que es un líder espiritual. Su lenguaje es claro y directo aunque no exento de un cierto misticismo.
- Pamina y Tamino: cantan en el lenguaje del *Singspiel*, un género de gran expresividad y emotividad propias de los amantes, su texto rezuma poesía y lirismo, como podría esperarse de dos enamorados.
- Papageno: se expresa mediante la canción popular, simple, alegre y algo pícara, como el propio personaje.

De este modo observamos la maestría de Mozart al desarrollar una asombrosa caracterización textual y musical de los personajes, haciendo gala en todo momento de la naturalidad y verosimilitud que destacábamos como los rasgos más buscados y valorados en la ópera durante el Clasicismo.

F) Interdependencia música-texto vs. música absoluta en el Romanticismo

Está claro que la palabra Romanticismo surgió para designar a un fenómeno literario que se expandiría y aplicaría más tarde al resto de las artes, incluida la música. El término se aplicó en primer lugar a un grupo de escritores alemanes como Goethe o Schiller que desarrollaron su labor literaria en torno a 1795-1816. Este vocablo pasaría a Francia en el siglo XIX, aproximadamente en 1824 para designar a otro grupo de escritores cuya figura más representativa era Víctor Hugo. Los historiadores de la literatura incluirían más tarde en el Romanticismo a señalados autores ingleses como Lord Byron, Keats o Shelley por la afinidad de rasgos estilísticos que presentaban. No obstante, el Romanticismo mostró diferentes particularidades según el país en el que se desarrollase.

Según Fubini:

“La voz Romanticismo es un término muy polivalente en el nivel semántico. No siempre coincidieron entre sí los significados que adquirió en uno y en otro país de

Europa en su momento de vigencia. Concretamente el modelo alemán de Romanticismo, que daba la primacía a un gran anhelo de infinitud, era bien diferente de aquel otro -de rasgos muy difíciles de definir por ser más vagos- que se había configurado en Francia y en Italia, especialmente en Lombardía, en el que se mezclaban los recuerdos provenientes de la Revolución francesa, de las empresas napoleónicas y del catolicismo de Manzoni, con los amplios residuos que habían quedado del sensismo iluminista”⁵⁸.

Sin embargo, también existen unos rasgos comunes que permiten definir al Romanticismo, según Chailley, como “la revancha de lo irracional, de la sensibilidad, de los sentimientos sobre la razón, de la hipérbole sobre lo comedido, del movimiento sobre el equilibrio, del individuo sobre la sociedad”⁵⁹.

Bajo estas premisas es fácil comprender la revalorización que experimentará la música como arte durante el siglo XIX. De hecho durante el Romanticismo, la música será objeto de estudio y especulación teórica, filosófica y estética, por parte de grandes pensadores, filósofos, literatos y compositores que la encumbrarán como arte absoluto, según se extrae de las siguientes afirmaciones⁶⁰:

- Beethoven: “En la música vive una substancia eterna, infinita, que no es del todo aprehensible”.
- E.T.A. Hoffmann: “La música es la más romántica de todas las artes, puesto que tiene por objeto lo infinito”.
- Wagner. “La música tiene un acceso directo a la esencia de las cosas”.
- Hegel: “La música es revelación del Absoluto bajo la forma del sentimiento”.
- Schopenhauer: “El compositor revela la esencia íntima del mundo mediante un lenguaje que su razón no entiende”.

Por tanto, la música por primera vez en la historia conquista su autonomía y se disipa la idea de que debe estar subordinada al texto. Por un lado la música empieza a considerarse como un arte asemántico, que no expresa contenidos conceptuales (como el lenguaje) sino pseudo-referencialmente emocionales. Por otro lado, la relación música-texto se aglutina en dos tendencias: una, la propia de las formas vocales (*Lied* y ópera) en que literatura y música se convierten en una realidad indisociable, los textos escogidos son

⁵⁸ FUBINI, E., *op.cit.*, p. 297.

⁵⁹ CHAILLEY, J., *Cours d'histoire de la musique*, ed. Alphonse Leduc, París, 1983, Tome III-XIXe siècle.

⁶⁰ Véase FUBINI, E., *op.cit.*, 1988, pp. 268, 273, 278, 279, 307 y ss.

de gran calidad literaria (obras de Goethe, Schiller, Heine, Shakespeare, Puschkin, Víctor Hugo, Walter Scott...) y se adaptan a la música en una relación de interdependencia profunda e íntima sin precedentes. La otra tendencia será la propia de las formas instrumentales, en torno a las cuales surge la teoría de la música absoluta o pura que prescinde por completo del soporte textual. No obstante encontraremos el singular caso de la música programática, que se servirá de un programa extra-musical como veremos en la obra de Berlioz o Liszt.

Como decíamos, las principales formas vocales del Romanticismo son el *Lied* y la ópera. En ellas triunfó el ideal romántico de la fusión entre las artes combinando música, literatura y drama de manera indisociable y esencial en su búsqueda de la expresión de ese algo intangible que iba más allá de las palabras.

El término *Lied* en alemán significa canción y aludía a múltiples manifestaciones artísticas: a las canciones medievales de los trovadores, a un estilo de poemas estróficos y en el siglo XIX comienza a utilizarse para designar a un tipo de pieza musical culta compuesta sobre un poema literario cuyo sentido es ilustrado musicalmente por el compositor. El *Lied* se caracterizaba por una melodía cercana a la canción popular capaz de expresar el significado del texto, dotada a su vez de un acompañamiento con frecuencia descriptivo. Probablemente el auge del *Lied* vino precedido por un auge de la poesía lírica en el contexto del Romanticismo, proporcionando a los compositores excelentes textos de una gran calidad literaria y una singular naturaleza musical que los hacía muy proclives a ser musicalizados.

Existieron grandes compositores de *Lieder*: Hiller, Graun, Schulz, Reichard, Schumann, pero entre todos destaca la figura de Schubert, quien escribió unos seiscientos *Lieder* entre 1814 y 1828. Schubert musicalizó poemas de Goethe, Schiller y Müller, mostrando una inigualable habilidad para profundizar en las sensaciones y sentimientos, para recrear las impresiones generadas por el poema, así como un talento admirable para entretejer acompañamientos descriptivos mediante motivos musicales recurrentes.

En cuanto a la ópera en el Romanticismo, se convierte en un género extendidísimo y muy demandado, quizá debido a que sus temas y protagonistas son un producto de la sociedad de su tiempo y un reflejo de la misma. Según Marschall, existen ciertos temas

característicos como la rebeldía del héroe ante el poder político, la liberación de un amor desesperado y la tensión que experimenta el hombre sometido al poder combinado de la naturaleza, la superstición y la religión, y la mujer y su dualidad de carácter. Igualmente hace hincapié en la unión íntima entre literatura y música que se produce en el siglo XIX, a la que nos referíamos anteriormente, señalando que la interdependencia entre texto y música tanto en lo prosódico como en lo semántico será condición indispensable de la nueva ópera.

Por último, en cuanto a la tendencia propia de las formas instrumentales, mencionábamos que la emancipación de la música instrumental respecto a los dictados del texto tendrá su clímax en el siglo XIX, debido en parte a que la subjetividad romántica encontró en la música instrumental un vehículo de expresión más allá de los límites de lo lingüístico, declarándose arte autónomo, reivindicando su poder sobre lo irracional y constituyéndose en expresión suprema de lo inefable. Así expresaba E.T.A. Hoffmann su idea de que el lenguaje era en cierto modo un “añadido exterior” del que la música debía emanciparse: “Cuando se habla de la música como un arte autónomo, debemos referirnos siempre sólo a la música instrumental, la cual, desdeñando toda ayuda, toda mezcolanza con otro arte, expresa con pureza y sólo en sí misma lo propio del arte y dilucida su ser”⁶¹.

La historia del término “música absoluta”⁶² refiriéndose a una música pura, alejada de significados o contenidos conceptuales y por tanto superior y absolutamente ajena al factor lingüístico o semántico, según Dalhaus, no procede como se ha afirmado tantas veces de Eduard Hanslik, sino de Richard Wagner, quien aseguraba: “que la esencia de la más elevada música instrumental consiste en expresar con sonidos lo que es inefable con las palabras”⁶³ motivo por el cual podía ser considerada un arte superior al literario. Esta idea sería posteriormente recogida y popularizada por Hanslick, quien llegó a afirmar: “Lo que la música instrumental no puede, no puede decirlo jamás la música; así pues, sólo ella representa el arte musical puro, absoluto”⁶⁴.

Por el contrario, dentro de la música instrumental se desarrolló paralelamente una corriente conocida como “música programática” que contradiciendo los principios de la

⁶¹ HOFFMANN, E.T.A., *Escritos sobre música*, ed. de Friedrich Schnapp, Munich, 1963, p.34.

⁶² DALHAUS, C., *La Idea de la Música Absoluta*, ed. Idea Books, Barcelona, 1999, p. 22.

⁶³ WAGNER, R., *op.cit.*, p. 56.

⁶⁴ HANSLICK, E., *De lo bello musical*, Leipzig, 1854, reed. Darmstadt, 1965, p.20.

música absoluta, se sirvió de programas extra-musicales, preferentemente literarios⁶⁵. Es el caso de la *Sinfonía Fantástica* de Berlioz (1830) y de los poemas sinfónicos de Liszt.

Héctor Berlioz gran amante de la música y la literatura, admirador ferviente de Beethoven y Shakespeare, conjugó en su producción musical la fusión entre la música y la literatura que se materializó en su obra programática más célebre: la *Sinfonía Fantástica*.

Su sinfonía estaba basada en un programa extra-musical literario que fue facilitado al público a la entrada del concierto en una octavilla, el cual narraba la delirante historia de un joven artista enamorado que sufre una serie de visiones producidas por el opio, en las que siempre está presente su amada. La existencia del programa sirve para dar cohesión a la obra, a la vez que su contenido es fuente de múltiples referencias y descripciones musicales, por ejemplo: el segundo movimiento es un vals y la acción transcurre en un baile, o cuando el artista sueña con su propia muerte hay una alusión musical al *Dies irae*, secuencia propia de la Misa de difuntos.

En cuanto a Liszt, aplicó a sus obras instrumentales las teorías expuestas por Hegel, el cual en su *Estética* afirmaba que todas las artes eran semejantes en su contenido, animando a los compositores a incluir elementos literarios dentro de su música. Liszt compuso bajo estas premisas algunas obras excepcionales originando un nuevo género musical: el poema sinfónico.

Los elementos literarios podían ser diversos para la producción de poemas sinfónicos: podía tratarse de un guión, podía tratarse de un texto usado a modo de inspiración, podía describirse musicalmente un paisaje, una idea, una leyenda, podía usarse una narración, etc. Todos estos sistemas pueden servirnos de inspiración para desarrollar interesantes actividades músico-literarias para Educación Secundaria.

Liszt compuso un total de doce poemas sinfónicos de lo más variopintos, entre ellos destacan: *Los Preludios*, *Hamlet*, *Años de peregrinación* y *Mažępa*.

⁶⁵ Aunque también los hubo inspirados en las artes plásticas, como por ejemplo la Suite *Cuadros de una exposición* de Mussorgski, quien llevó a cabo la descripción musical en 1874 de una exhibición de pinturas del arquitecto Hartmann

Así pues, podemos destacar como rasgo fundamental del Romanticismo la fuerte interdependencia música-texto presente en las formas musicales vocales como el *Lied* y la ópera, así como en la música instrumental programática, frente a la negación de esta relación mantenida por la música absoluta, o música instrumental ajena al factor lingüístico.

G) Lenguaje y música en los siglos XX y XXI

Durante los siglos XX y XXI la relación entre música y lenguaje viene marcada por las múltiples tendencias estéticas que se desarrollan dando lugar a una diversificación total de los estilos. En primer lugar se produce una profunda división entre música culta y música popular (esta última experimentará un auge como consecuencia del impulso que recibirá por parte de los nacionalismos musicales que revalorizarán los materiales folclóricos y los recursos de las canciones populares a partir de finales del siglo XIX).

En la música culta, la música y el lenguaje se complican paulatinamente dando lugar a interesantes e innovadoras técnicas vocales como el *Sprechgesang* ideado por Arnold Schönberg al que nos referiremos más adelante, mientras que en la música popular, la música y el lenguaje se simplifican a medida que avanza el siglo XX, produciéndose no obstante una enorme diversificación de los estilos como pop, rock, punk, rap, reggy, etc.

A continuación, realizaremos una breve panorámica de la evolución que experimenta la música desde finales del XIX, porque consideramos que es imposible comprender la situación actual de la música y el lenguaje, sin tener en cuenta fenómenos tan trascendentales como el surgimiento de los nacionalismos musicales o el expresionismo que daría lugar a la ruptura con la tonalidad, que era hasta el momento el sistema que regía la composición en toda la música occidental.

El Romanticismo del siglo XIX experimentó una evolución estilística profundamente ligada a la situación histórico-política que vivía el viejo continente. De este modo, surgieron los estilos nacionalistas⁶⁶ como resultado de la intensa búsqueda de

⁶⁶ Según el *Diccionario Harvard de música*, el nacionalismo musical es definido como “La utilización en la música culta de materiales que tienen un carácter identificablemente nacional o regional. Puede tratarse de auténtica música folclórica, melodías o ritmos que simplemente recuerdan a la música folclórica, y elementos musicales no programáticos tomados del folclore, los mitos o la literatura nacionales”, *op. cit.*, pp. 690-691.

identidad nacional y de la exaltación patriótica de algunos países considerados tradicionalmente periféricos en lo que a cultura y música se refiere: Rusia, Hungría, Checoslovaquia, Finlandia, Noruega, España, Inglaterra y Estados Unidos asistirán a un florecimiento de su folclore, sus tradiciones y sus leyendas que configurarán sus particulares estilos nacionales, plasmados magistralmente en las obras de Balakirev, Cui, Borodin, Mussorgski y Rimski- Korsakov en Rusia; Bartók y Kodaly en Hungría; Smetana, Dvorák y Janáček en Checoslovaquia; Sibelius en Finlandia; Grieg en Noruega; Albéniz, Granados y Falla en España; Elgar, Vaughan y Holst en Inglaterra; Ives, Gershwin y Copland en Estados Unidos.

Estos estilos nacionalistas se prolongaron hasta comienzos del siglo XX, convergiendo con multitud de estilos musicales diversos que coexistieron durante las dos primeras décadas del siglo. Esta diversidad estilística ponía de manifiesto la búsqueda de una nueva sensibilidad artística, la necesidad de nuevos vehículos de expresión en una época convulsa, decadente y cambiante que desembocaría en la Primera Guerra Mundial.

En este contexto, nace una corriente estética que dejará una impronta indeleble en la historia de la música: el expresionismo.

El movimiento artístico conocido como expresionismo será un fenómeno multidisciplinar que se desarrollará en el ámbito de las artes plásticas, la literatura y la música, cuyo objetivo esencial será expresar la angustia vital del ser humano, sus impulsos inconscientes, sus pasiones más violentas y sus instintos más primitivos, con una clara influencia de las teorías psicoanalíticas freudianas que estaban en boga. Su origen aparece ligado a dos grupos alemanes: *Die Brücke* y *Der Blaue Reiter*. Entre las filas de este último se aglutinan en torno a 1911 artistas como los pintores Kandinsky, Kokoschka y Franz Marc, los poetas Stefan George o Richard Dehmel y los músicos Schönberg, Alban Berg y Anton Webern. Todos ellos presentan un rasgo común en sus respectivas disciplinas: los lenguajes artísticos distorsionan la realidad mediante diferentes recursos que pretenden expresar emociones exacerbadas, la constante búsqueda de una hiperexpresividad que incida especialmente en la tensión, el dolor, lo macabro y lo grotesco, en una deformación sistemática de la lógica, lo que excluye toda función referencial.

Consideramos que Arnold Schönberg merece un tratamiento aparte dentro del expresionismo, no sólo por ser un innovador trascendental para la historia de la música, sino por su interés en teorizar acerca de diversas cuestiones musicales, entre ellas las relaciones entre la música y el lenguaje, tema sobre el que escribió interesantes artículos que merece la pena conocer pormenorizadamente y a los que haremos referencia más adelante.

Como decíamos, el pionero del expresionismo musical y padre de la atonalidad⁶⁷ fue Arnold Schönberg (1874-1951) quien tras una breve época post-romántica a la que pertenecen sus obras: *Noche transfigurada*, *Pelleas und Melisande* y *Gurrelieder*, de las cuales las dos primeras son obras instrumentales programáticas (inspiradas en obras de Richard Dehmel y Maerterlinck respectivamente) y la tercera una cantata con orquesta, en las cuales observamos el interés de Schönberg por las obras vinculadas a un texto literario; hacia 1909 comienza a experimentar un profundo cambio estilístico que dará lugar a su etapa atonal-expresionista. Su primera obra de esta etapa será precisamente *El libro de los jardines colgantes* Op. 15 (1908) obra constituida por quince canciones compuestas a partir de poesías expresionistas de Stefan George. De esta misma época es su monodrama *Erwartung* (*La espera*, 1909) compuesto sobre un texto de Marie Pappenheim; pero su obra más interesante, calificada por muchos autores como un hito para la música del siglo XX será *Pierrot Lunaire* Op. 21 (1912) que es la musicalización de veintiún poemas surrealistas de Albert Giraud (traducidos al alemán) para recitante femenina y ocho instrumentos. Esta obra introduce un tipo de línea vocal a medio camino entre la declamación y el canto⁶⁸, cuya entonación, de altura aproximada, servirá para ilustrar los aspectos más introspectivos, delirantes, macabros y psicoanalíticos del expresionismo.

La preocupación de Schönberg por la relación entre música y texto quedó patente no sólo en su profusa utilización de obras literarias como base para algunas de sus más célebres composiciones musicales, sino que él mismo abordó el tema en algunos de sus artículos que fueron reunidos junto a otros escritos suyos bajo el título de *El estilo y la idea*⁶⁹.

⁶⁷ La atonalidad o atonalismo propugnado por Schönberg consiste en un sistema compositivo que niega categóricamente los principios fundamentales del sistema tonal: niega la atracción y supremacía de la tónica, la diferenciación y jerarquía de los grados, la supremacía de la consonancia, las leyes cadenciales y las relaciones funcionales entre los acordes. En cambio postula: la abolición de la polaridad tonal, la equivalencia de los doce semitonos de la escala cromática y ante todo la emancipación de la disonancia.

⁶⁸ Schönberg lo denominó *Sprechstimme* o *Sprechgesang* que significa voz parlante o recitado-entonado.

⁶⁹ SCHÖNBERG, A., *El estilo y la idea*, ed. Idea Books, Barcelona, 2005.

En uno de sus artículos titulado “La afinidad con el texto”⁷⁰ afirmaba:

“Son relativamente pocas las personas capaces de comprender, en términos puramente musicales, lo que la música expresa. El suponer que una pieza de música debe acumular imágenes de una u otra especie y que si estas faltan la pieza no ha sido entendida o carece de valor, es algo tan extendido como solamente puede serlo lo falso y lo vulgar. Nadie espera tal cosa de cualquier otro arte, sino que se contenta con los efectos de sus elementos; aunque bien es verdad que en las demás artes el tema material, el objeto representado, se ofrece por sí mismo automáticamente al limitado poder de comprensión del intelectualmente mediocre. Puesto que la música como tal, carece de tema material, hay quienes buscan a través de sus efectos la belleza de la forma exclusivamente, y otros, procedimientos poéticos”

Este pensamiento pertenece a una etapa temprana en la que el compositor creía profundamente en la autonomía artística de la música, independientemente de sus relaciones interdisciplinarias con otras artes como la literatura, las cuales servían únicamente como apoyo para aquellos que no lograban comprender la música en sí, además de soporte o inspiración para el compositor, aspecto en el que profundizaremos más adelante.

Otra muestra de la idea de Schönberg respecto a la superioridad casi metafísica de la música como arte supremo de la expresión la encontramos en este fragmento:

“Hasta Schopenhauer, que empieza diciendo algo realmente exhaustivo acerca de la esencia de la música en este maravilloso pensamiento: <<El compositor revela la esencia íntima del mundo y expresa la sabiduría más profunda en un lenguaje que su razón no comprende; exactamente igual que una médium hace revelaciones sobre cosas de las que no tiene ni idea cuando despierta>>, hasta él se extravía luego, cuando trata de traducir a nuestra terminología los detalles de ese lenguaje que la razón no comprende. Para él, sin embargo, debe estar claro que en esa traducción a la terminología del lenguaje humano –que es abstracción, reducción a lo reconocible– lo esencial, el lenguaje del mundo –que quizá haya de permanecer incomprensible y perceptible tan solo– se pierde.”⁷¹

⁷⁰ *Ibidem*, p. 25.

⁷¹ *Ibidem*, p. 25.

Si en los fragmentos anteriores Schönberg teorizaba filosóficamente acerca de la capacidad expresiva de la música con independencia respecto al lenguaje poético, aquí analiza su experiencia desde el punto de vista del oyente:

“Hace algunos años quedé profundamente asombrado al descubrir en varias canciones de Schubert que conocía muy bien, que yo no tenía la menor idea de lo que sucedía en los poemas en que estaban basadas. Pero cuando hube leído los poemas saqué la conclusión de que con ello nada había conseguido para aumentar la comprensión de las canciones, ya que no me hicieron cambiar en lo más mínimo mi concepción sobre la interpretación musical. Por el contrario, parecía que, sin conocer el poema, yo había captado el contenido –el contenido real– y quizá de manera aun más profunda que si me hubiera aferrado a la simple superficialidad de los pensamientos expresados por palabras”⁷²

Otro interesante argumento es el que expone basándose en su propia práctica compositiva, dado que él mismo compuso numerosísimas obras inspiradas en textos literarios:

“inspirado por el sonido de las primeras palabras del texto, yo había compuesto muchas de mis canciones de un tirón hasta el final, sin preocuparme lo más mínimo por seguir el acontecer poético y sin adaptarme a él siquiera durante el éxtasis de mi labor. Solamente días después pensé en volver la vista atrás para percatarme de lo que había del contenido poético en mi composición. Quedó entonces de manifiesto, para mi asombro, que nunca podía yo hacer mayor justicia al poeta que cuando, guiado por mi primer contacto directo con el sonido del principio, adivinaba todo lo que era obvio que tenía que seguir inevitablemente de acuerdo con aquel tono.

Por tanto, llegó a estar claro para mí que la obra de arte es, como cualquier otro organismo completo, tan homogénea en su composición que en cada pequeño detalle revela su esencia más íntima y verdadera. Al separar cualquier parte del cuerpo humano, siempre brota lo mismo: sangre. Al escuchar un verso de un poema, un compás de una composición, estamos en disposición de comprender el todo (...) Y así, yo había comprendido completamente las canciones de Schubert a la vez que sus poemas, solamente por la música, y los poemas de Stefan George solamente por su

⁷² *Ibidem*, p. 27.

sonido, y en tal grado de perfección, que difícilmente podría lograrse mediante síntesis y análisis y que desde luego estos no superarían⁷³

Quizá uno de los textos más significativos en cuanto a la íntima relación existente entre la música y el texto es este, en el cual Schönberg critica aquellos que pretenden encontrar un paralelismo superficial, casi narrativo, entre la música y el texto poético, mientras que el verdadero vínculo, según Schönberg es de una naturaleza mucho más profunda e intangible:

“en toda música compuesta sobre poesía, la exactitud en la reproducción de los acontecimientos es tan ajena a la valoración artística como lo es el parecido que tenga un cuadro con el modelo; después de todo, nadie ha de poder comprobar este parecido después de cien años, en tanto que el efecto artístico permanecerá inalterable (...) Percibido esto, es también fácil de comprender que la correspondencia externa entre la música y el texto, como se muestra en declamación, tiempo y dinámica, tiene muy poco que ver con la correspondencia interna (...) Las aparentes divergencias superficiales pueden ser la necesaria consecuencia de un paralelismo en nivel más importante⁷⁴

A pesar de que durante gran parte de su vida, Schönberg defendió como hemos visto, la superioridad comunicativa y expresiva de la música frente a las palabras, en sus últimos años comprendió la importancia de que música y texto se complementasen el uno al otro, llegando a admitir que la música debía realzar el contenido de los textos, tal y como se extrae de su artículo titulado “Mía es la culpa” en el cual Schönberg afirmaba:

“había por entonces (en la época posterior a la Primera Guerra Mundial) canciones, ballets, óperas y oratorios en los que el objetivo del compositor consistía en una total aversión hacia lo que en el texto se exponía. ¡Qué absurdo! ¿Con qué finalidad se le pone música a un texto? (...) no existirían canciones, óperas ni oratorios si no se añadiese música que realzara la expresión de los textos. Además, ¿cómo se puede tener la seguridad de que esta música no ha de expresar algo provocado por el texto?⁷⁵

⁷³ *Ibidem*, pp. 27-28.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 28.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 189.

Es importante tener en cuenta que paralelamente al desarrollo de la música culta durante los siglos XX y XXI, se produce un enorme auge y expansión de la música popular, que se mantiene distante respecto a las complejas técnicas compositivas empleadas por Schönberg y sus sucesores, así como de sus profundas elucubraciones acerca de la naturaleza filosófica de la relación entre música y texto. Podemos afirmar que en la vertiente moderna de la música de los últimos siglos, la relación entre música y lenguaje se simplifica considerablemente, pero este hecho dependerá en gran medida del estilo o la corriente musical a la que aludamos, dado que si algo caracteriza esta época es la diversificación de los estilos musicales en lo que a música popular se refiere.

Por consiguiente, consideramos oportuno realizar un breve recorrido por los diferentes estilos musicales populares para analizar la relación entre música y texto en cada uno de ellos, determinando cual de estos elementos prevalece en cada corriente musical.

En primer lugar, debemos señalar que las raíces de la música popular que a partir de los años cincuenta se expandirían por todos los continentes tienen su origen y gran parte de sus influencias en los estilos musicales que se desarrollaron en Estados Unidos a partir de la fusión musical de elementos de las culturas africana y europea, especialmente del blues. Los esclavos africanos llevaron consigo sus tradiciones musicales que se mezclaron con los estilos musicales europeos propios de los colonos, dando lugar a interesantes estilos y géneros musicales, como por ejemplo las *work songs* (canciones de trabajo) y los espirituales.

Como decíamos una de las primeras manifestaciones de esta nueva cultura musical negra son las canciones durante el trabajo, en las cuales en principio el texto no es lo importante, sino el ritmo, ya que cuando este se acelera, se acelera también el trabajo. Según Colin Cripps:

“Las canciones de trabajo se inventaron para ayudar a sobrellevar el aburrimiento de faenas duras y monótonas. Tenían una pulsación regular que se adaptaba al ritmo de las tareas. En las canteras, o en las cuadrillas que construían carreteras, gran parte del trabajo se realizaba manejando picos, martillos y palas que seguían un ritmo constante. Los cantos de trabajo se adaptaban a la velocidad de los martillos y eran liderados por

un miembro de la cuadrilla, al que después se unían los demás. Ésta es una forma de cantar canciones típicamente africana»⁷⁶.

Otro género fruto de la mezcla de elementos musicales africanos (como la polirritmia, la síncopa y los patrones de llamada-respuesta) y elementos musicales europeos (como las melodías de los himnos) fueron los espirituales, también conocidos como música gospel. Estos espirituales eran cantos religiosos en los que la música servía de vehículo al fervor religioso de los negros quienes alimentaban su esperanza de una vida ultraterrena mejor y quizá de una posible liberación como la del pueblo de Israel. Evidentemente, en estos cantos el texto cobraba una importancia simbólica, singular y trascendente, mientras que la parte musical era un mero embellecimiento externo del contenido.

Sin embargo, si algún estilo musical de origen afro-americano marcó definitivamente el curso de las corrientes musicales de la música popular, éste fue sin duda el blues. Colin Cripps afirma:

“Otro estilo de música negra de principios de siglo fue el blues. Se trataba de una música popular que surgió de la misma mezcla de ideas africanas y europeas que habían dado lugar a los cantos de trabajo y a los espirituales. Como éstos, el blues contaba los sentimientos, temores y esperanzas de los cantantes, pero lo hacía de una forma más personal.”⁷⁷

En cuanto a la temática y carácter de los textos añade:

“Las letras de estos blues son simples, honestas, profundamente sentidas y tienen que ver con la vida del cantante. Ciertas palabras tienen un doble sentido de naturaleza sexual. Algunas letras tratan de la pobreza, otras de la religión y del pecado, y otras de los lugares en los que el cantante ha estado o a los que quisiera ir.”⁷⁸

Por tanto, en el blues encontramos por primera vez al intérprete compositor que canta acerca de sus sentimientos e intereses, en ocasiones denunciando injusticias sociales, cantando a la tristeza, la pobreza o el desamor, temas que serán frecuentemente revisitados desde entonces. El canto profundiza en su esencia poética y gana en lirismo. El blues fue el

⁷⁶ CRIPPS, C., *La música popular en el siglo XX*, ed. Akal, Madrid, 2001, p. 8.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 15.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 19.

género musical que abrió la puerta a la revolución de la música popular de masas que estaba a punto de producirse, y precisamente esta revolución la supondría la aparición y desarrollo de otro género muy deudor y heredero de las estructuras del blues: el rock'n'roll. Según Colin Cripps:

“Cuando comenzó en 1954, el rock'n'roll fue un *shock* total, una explosión de poder, un ultraje y, sin embargo, su desarrollo era predecible. Estados Unidos, al igual que el mundo occidental, se sentía optimista ya que había acabado la Segunda Guerra Mundial. Por primera vez los “teenagers” (palabra que se inventó en los años 50 y que significa adolescentes, es decir jóvenes de entre 13 y 19 años) tenían dinero para gastar y empezaban a buscar su identidad como grupo, algo en lo que basar sus modas, algo que fuese “suyo”, algo excitante. ¡El rock'n'roll era todas esas cosas!

El rock'n'roll era especial porque unificaba las numerosas y diferentes tendencias de la música popular. Alcanzó su máxima popularidad en 1955-1956, aunque hacía tiempo que existía música con muchos de sus ingredientes.”⁷⁹

Por tanto, podríamos afirmar que el rock'n'roll fue importante para la historia de la música no sólo como estilo musical (dado que en general aglutinaba características de estilos preexistentes y por tanto no era especialmente innovador en ese sentido), sino especialmente como fenómeno de masas.

En esta corriente musical resultaron igualmente decisivas no sólo la parte musical sino también la estética y los textos de las canciones que fueron esenciales para empatizar con las preocupaciones juveniles y crear una identidad generacional como no había existido hasta el momento. En cuanto a la actualización de los contenidos de las letras de las canciones Chuck Berry desempeñó un papel fundamental, tal y como Cripps señala:

“Uno de los primeros cantantes negros de rock'n'roll que alcanzó el éxito a nivel nacional fue Chuck Berry, quien, además, dio al rock'n'roll muchas de sus letras “de adolescente”. Cantaba con estilo y humor acerca de las cosas por las que los adolescentes se interesaban y por primera vez creó una música que era de ellos y de nadie más. Cantaba sobre “conducir coches” con “mi chica en el asiento de al lado”, sobre el amor entre los jóvenes, los autocines, el vestir a la moda, divertirse.”⁸⁰

⁷⁹ *Ibidem*, p. 42.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 43.

En este estilo musical el texto adquiere nuevamente relevancia aunque no por su profundidad ni su lirismo, sino por su capacidad de generar un fenómeno de empatía admiración e identificación multitudinaria, dando lugar a un incipiente negocio discográfico basado en la popularidad y rentabilidad del artista como producto, que perdura hasta nuestros días.

No obstante este inédito fenómeno de masas declinó progresivamente debido a diversas circunstancias cediendo el paso a otros estilos que también habrían de perdurar hasta la actualidad. Colin Cripps⁸¹ describe así el auge y declive del rock'n'roll:

“Cuando el rock'n'roll llegó por primera vez a tener una audiencia de masas, en 1955, la reacción fue increíble y de histeria. Las estrellas del rock'n'roll eran aclamadas y acosadas, y los padres pensaban que la música corrompía a sus hijos. En la televisión se hacían campañas en contra del rock'n'roll, y los predicadores enseñaban que esta música era una manifestación del mal.

En poco tiempo, una serie de catástrofes precipitaron el final del rock'n'roll, y en el espacio de dos años todos los intérpretes importantes fueron puestos “fuera de combate”⁸²

Según Cripps, las compañías de discos y las emisoras de radio querían algo más seguro y respetable, y así, de 1958 a 1963 tuvimos la era del “teen idol” (ídolo de los adolescentes) y con dicha imagen surgió otro estilo musical ampliamente difundido y perdurable (a la par que rentable): el pop adolescente.

El pop adolescente fue la respuesta comercial a las demandas de una sociedad juvenil que deseaba divertirse y enamorarse sin otras preocupaciones existenciales, por tanto sin ánimo de rebelarse contra lo establecido, y cuyas únicas aspiraciones vitales y musicales eran la búsqueda de la diversión, alejada del peligro, la protesta y los problemas.

⁸¹ *Ibidem*, p. 45.

⁸² En 1957 Little Richard dejó el rock'n'roll para convertirse en predicador; en 1958 Elvis Presley se alistó en el ejército y Jerry Lee Lewis produjo un gran escándalo al casarse con una menor, mientras que Chuck Berry fue encarcelado por violar las leyes de inmigración; en 1959 Buddy Holly y Ritchie Valens se mataron en un accidente de avión y ese mismo año Alan Freed el pinchadiscos que en gran medida había vendido el rock'n'roll a América fue declarado culpable de haber aceptado sobornos para poner determinados discos.

En este estilo musical, el texto perdía importancia, dado que trataba en general de temas superficiales, mientras que la parte musical era fundamental ya que debía enganchar al oyente con su estilo ligero, alegre yailable, para lograr el éxito comercial.

No obstante, tanto el texto como la propia música de las canciones fue evolucionando paralelamente a la situación social y política, convirtiéndose en los años sesenta en un eficaz vehículo de expresión del descontento social naciendo así la canción protesta y un nuevo género musical: el folk. Algunos artistas como Joan Baez y Bob Dylan comenzaron a criticar en sus letras las injusticias sociales desencadenando entre otras cosas un movimiento antibelicista contra la guerra de Vietnam. De nuevo la importancia del texto eclipsaba la parte instrumental, lo esencial era lo que se decía, no cómo se decía.

En esta época proliferaron otros estilos fruto de diversas influencias, como el folk-rock o el rock psicodélico inspirado por el consumo de LSD. Esta diversificación estilística aumentó durante la década de los setenta, según Cripps:

“A principios de los años 70, el pop comenzó a dividirse en diferentes estilos, cada uno con sus propios seguidores incondicionales y con su propia forma de desarrollar los temas de los años 60. Una cosa que compartieron muchos de los estilos fue el sentido de la extravagancia, con los fans idealizando a sus héroes. Los conciertos de rock se convirtieron en acontecimientos a gran escala, y de gran ostentación, que se celebraban en enormes salas de concierto, arenas o estadios deportivos.”⁸³

Entre estos estilos espectaculares y con multitud de seguidores destacan el heavy rock, basado en el virtuosismo instrumental (especialmente de la guitarra, cuyos solos se expanden y aceleran) y en letras de temática mística, mítica o fantástica con abundantes referencias a obras literarias; o el glitter rock que desapareció alrededor de 1975 dando paso a otros estilos.

Quizá el estilo más original y rompedor de la segunda mitad de los setenta sea el punk. Y con él, el texto recuperó su supremacía sobre el virtuosismo instrumental. Colin Cripps afirma:

“A medida que la música de rock se volvía más artificial, y las entradas para los conciertos cada vez más caras, con superestrellas que cantaban canciones que tenían

⁸³ *Ibidem*, p. 71.

poco que ver con la vida de los adolescentes en las calles y con la recesión económica que empezaba a hacerse notar, debería haber sido muy obvio que se avecinaba un cambio. Pero, cuando este cambio llegó finalmente en 1976, cogió a todo el mundo por sorpresa. La explosión del punk, al igual que la llegada del rock'n'roll y la de los Beatles cambió la música pop.

El punk puso en palabras los sentimientos de los jóvenes corrientes. Las letras expresaban el disgusto con la sociedad de la que formaban parte. Adoptando una línea anarquista, el punk decía que los gobiernos eran muy corruptos y que la gente debía gobernarse a sí misma; que la cultura de plástico de la tele era aburrida y que los jóvenes estaban aburridos; que la sociedad debía ser destruida; que las condiciones de la vivienda de la clase trabajadora eran inaceptables; que el desempleo significaba que los jóvenes de la clase trabajadora no tenían ningún futuro; que la autoridad era fascista; que la guerra era criminalmente estúpida. El punk decía todas estas cosas cruda y simplemente. Eran los sucesores de la idea de canción protesta que se remontaba a Guthrie y antes, pero expresada de una forma nueva, venenosa y directa.”⁸⁴

Con este estilo convivirían entre otros el new wave que fue en cierto modo una vuelta a la música pop especialmente en lo que a los textos se refiere, aunque con una parte musical más elaborada. El reggae, la música disco y el funk, fueron las ramas principales de la música negra en los años setenta. Según Cripps el sonido Tamla Motown⁸⁵ se transformó en disco⁸⁶, el sonido soul⁸⁷ se convirtió en funk⁸⁸, y llegaron nuevos sonidos de Jamaica en la forma de reggae y ska⁸⁹. El reggae es la música propia de los rastafaris de Jamaica, Cripps afirma:

“Los Rastas creen que algún día la gente negra regresará a su tierra prometida, el país de Etiopía en África. También creen en la paz, el amor y la fraternidad, y fuman

⁸⁴ *Ibidem*, pp. 74-75.

⁸⁵ Tamla Motown era una compañía de discos fundada en Detroit en 1960, en la cual directivos, artistas, compositores y productores eran todos de color. Desarrollaron un sonido distintivo que alcanzó mucho éxito e hicieron avanzar la canción pop de forma revolucionaria, caracterizándose por un estiloailable y pegadizo.

⁸⁶ El estilo musical denominado disco comenzó alrededor de 1974, era propio de las discotecas y los bares de las grandes ciudades y su mayor rasgo era el carácterailable del ritmo.

⁸⁷ La música soul tenía fuertes influencias del gospel (espirituales) y del Rhythm and Blues, fue promocionada por la casa de discos Stax de Memphis que produjo grabaciones sencillas pero con mucha fuerza.

⁸⁸ La música funk es deudora de numerosas influencias, entre ellas el soul, el jazz, el rock y el blues; se caracteriza fundamentalmente por el sonido “sucio” y el ritmo sincopado.

⁸⁹ El ska es un estilo musical que nació en la capital de Jamaica (Kingston) y más tarde llegó al Reino Unido con los inmigrantes afroantillanos, siendo adoptado por los cabezas rapadas (*skinheads*). Se caracterizaba por ser una mezcla de Rhythm and blues con ritmos de la música popular jamaicana.

marihuana (cannabis), a la que consideran una “hierba sagrada”. Las canciones de reggae comenzaron reflejando estas cosas, así como la lucha contra la injusticia y la civilización occidental corrupta (llamada Babilonia por los Rastas), que la sociedad industrial blanca, con su competencia exagerada y su corrupción representa.”⁹⁰

La música reggae adquirió un fuerte componente político, así como de denuncia y protesta, por lo que el texto prevalecía sobre la música que por lo general se basaba en patrones muy sencillos, esta sencillez musical contribuyó a la enorme difusión de este género.

Por último podemos afirmar que estos estilos musicales populares continúan evolucionando y fusionándose desde el siglo XX hasta la actualidad dando lugar a numerosas tendencias como el rap, el house, la música indie, el tecno, etc.; aún perdura igualmente su carácter de fenómeno de masas, mientras que la música culta contemporánea ha ido convirtiéndose paulatinamente en un fenómeno minoritario, probablemente debido a su complejidad. Por este motivo, las canciones populares propias de la música moderna, sean quizá un medio sumamente eficaz para atraer la atención de nuestros alumnos sobre el uso del lenguaje y la producción de textos mediante técnicas interdisciplinarias e intertextuales, analizando parámetros de combinación sintáctica, semántica y retórica entre música y lenguaje, como los anteriormente referidos (contenido de las letras, importancia del texto y adaptación a la música, diversidad de estilos, diferentes medios para la expresión de ideas, recursos literarios, alusiones y referencias a otros textos, etc.)

En el siguiente apartado, analizaremos los conceptos de interdisciplinariedad e intertextualidad, mencionando los antecedentes teóricos y prácticos que han desarrollado sus propuestas en estos ámbitos.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 84.

III.2 Interdisciplinariedad e intertextualidad

Para completar el marco teórico de esta investigación, es esencial hacer referencia a los antecedentes metodológicos que existen en el campo de la interdisciplinariedad y especialmente de la intertextualidad, ámbito en el que se desarrollarán los elementos constitutivos del modelo didáctico y el cual servirá de contexto integrador para el diseño de las actividades músico-literarias propuestas.

Diseñar propuestas didácticas viables basadas en técnicas interdisciplinarias e intertextuales no es una labor sencilla, ya que requiere en primer lugar el conocimiento profundo de las disciplinas que se van a combinar, así como la selección adecuada de los recursos y materiales más apropiados para la interacción teniendo en cuenta las características del alumnado y los objetivos previstos, no obstante, las actividades realizadas bajo estas premisas en el campo de la educación literaria suelen resultar muy enriquecedoras culturalmente por su impronta globalizadora e integradora de los diferentes conocimientos y destrezas de los alumnos, así como por su desarrollo de las múltiples cualidades reflexivas, artísticas y creativas que entran en funcionamiento de manera interactiva y participativa en dicho contexto. Pedro Guerrero afirma al respecto:

“Dado que la didáctica de la literatura se ocupa de estudiar los factores que intervienen en los procesos de recepción con el objetivo de optimizar la comunicación literaria, la reflexión sobre este trasvase de temas y lenguajes resulta ser del mayor interés didáctico. La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación que viene recogida en los diseños curriculares, y que a todas luces es necesaria por razones no sólo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumnado hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad.”⁹¹

Entre los múltiples valores cuyo desarrollo es propiciado por la acción interdisciplinar, destacan los señalados por María Teresa Caro Valverde en su Tesis

⁹¹ GUERRERO RUIZ, P., *op.cit.*, p. 51.

Doctoral titulada *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*⁹² haciendo hincapié en su dimensión educativa Caro Valverde afirma:

“La interdisciplinariedad no sólo atañe a una dimensión hermenéutica sino ante todo educativa y moral, pues contribuye a desarrollar valores individuales tan importantes como el afán de saber, de superación, apertura, autonomía, constancia, creatividad, crítica, curiosidad, esfuerzo, flexibilidad, humildad, iniciativa, laboriosidad, libertad, magnanimidad, optimismo, orden, paciencia, prudencia y responsabilidad; y valores sociales como la generosidad, colaboración, comprensión, igualdad, justicia, lealtad, participación, pluralismo, respeto, tolerancia y solidaridad.”

En cuanto a la idoneidad de las técnicas interdisciplinares para la educación actual y las ventajas de este sistema de saberes integrados y no segregados, Caro Valverde añade:

“Nuestra sociedad demanda hoy más que nunca salir de la enseñanza escolástica de asignaturas fragmentadas. Y, como indica J. Delval, <<La salida de esta situación hay que buscarla en prestar más atención al modo como se construyen los conocimientos, a facilitar que los escolares se entrenen los procesos de comprensión y no en los resultados adquiridos. Las enseñanzas han de ser integradas, interdisciplinarias>>⁹³. La actividad de indagación interdisciplinaria, al estimular una diversidad de formas de pensamiento, aumenta las posibilidades de efectuar conexiones creativas capaces de generar con facilidad muchas ideas y de emplear diferentes perspectivas a fin de examinar si una idea es central para la producción creativa. Se precisa, pues, formar creadores, y no sólo gestores, del conocimiento a través de una educación hospitalaria, integradora de saberes en solidaridad con el otro al que necesito y ayudo en busca de un proyecto común.”⁹⁴

III.2.1 Precisiones terminológicas

Antes de realizar una breve retrospectiva de la trayectoria educativa de las experiencias interdisciplinares e intertextuales, consideramos pertinente realizar una breve aclaración terminológica en referencia a los conceptos esenciales que manejaremos en

⁹² CARO VALVERDE, M. T., *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2006.

⁹³ DELVAL, J., *Los fines de la educación*, ed. Siglo XXI, Madrid, 1990, p. 62.

⁹⁴ CARO VALVERDE, M. T., *op.cit.*, p. 126.

adelante, a saber, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada, transdisciplinariedad, intertextualidad, transtextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad.

Entendemos por interdisciplinariedad la ciencia que comprende aquellos estudios u otras actividades que se realizan mediante la cooperación de varias disciplinas⁹⁵, su origen didáctico según Gusdorf⁹⁶ se retrotrae a los sofistas griegos y en la actualidad es una de las líneas educativas que está suscitando un creciente interés debido a su espíritu integrador y globalizador tan acorde con los tiempos que vivimos y que condicionarán el futuro del conocimiento y la sociedad de nuestros alumnos. Según Caro Valverde:

“En el año 1970, a raíz de un seminario celebrado en Niza sobre la interdisciplinariedad, bajo el patrocinio del Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza, representantes de diversos lugares y Universidades pusieron de manifiesto el mal endémico que afectaba a los planes de estudio universitarios y expusieron las experiencias innovadoras que en sus respectivos países y centros se venían desarrollando. Acudieron intelectuales de veintiún países, entre quienes podemos citar a Leo Apostel, Guy Berger, Guy Michaud, Marcel Boisot, Eric Jantsch, Jean Piaget, etc.

Testimonio del encuentro es el importante trabajo detentado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico con el título *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, publicado en París hacia 1972, por mediación del Centro para la Investigación e Innovación de la enseñanza.

En este trabajo se compara la Universidad tradicional con la moderna: la primera transmite una enseñanza abstracta, de saber antiguo, hierático y repetido, que demuestra la aceptación pasiva de unas parcelas académicas del saber, y que favorece el aislamiento y la competición; mientras que la segunda apuesta por una enseñanza viviente, de saber hacer concreto, renovado y descubridor que demuestra una reflexión epistemológica y crítica permanente, y que favorece la actividad e investigación colectivas reestructuradoras del conjunto institucional en conexión con la realidad social.”⁹⁷

⁹⁵ Piaget definió la interdisciplinariedad como intercambios enriquecedores entre disciplinas. PIAGET, J., “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias” en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, p. 153.

⁹⁶ GUSDORF, G., *Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria*, en L. Apostel y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, ed. Tecnos-UNESCO, Madrid, 1983, p.32.

⁹⁷ CARO VALVERDE, M. T., *op.cit.*, p. 137.

Desde luego, sería deseable que este espíritu educativo se expandiese desde las enseñanzas universitarias hasta las aún tradicionales y segmentadas enseñanzas Primarias y Secundarias, proceso que va siendo lentamente promovido por el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que abogan por una necesaria modernización de los sistemas educativos de las enseñanzas obligatorias, acorde con las demandas educativas de la sociedad actual.

En cuanto a los conceptos de multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada y transdisciplinariedad seguiremos las definiciones enunciadas por Jantsch⁹⁸:

1. Multidisciplinariedad: Yuxtaposición de materias diferentes.
2. Pluridisciplinariedad: Yuxtaposición de disciplinas cercanas.
3. Disciplinariedad cruzada: La materia importante determina lo que tienen que asumir las demás disciplinas.
4. Interdisciplinariedad: Voluntad de crear un marco común de interdependencia entre las áreas, que facilita las transferencias de aprendizaje. Ello aumenta la motivación por el aprendizaje (...)
5. Transdisciplinariedad: Cooperación para construir un sistema total o macrodisciplina.

El concepto intertextualidad procede de las teorías de Bajtin. Según Pedro Guerrero:

“Bajtin (1975-1989) en los años veinte habló de <<dialogismo>> para referirse a la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Estas relaciones las denomina intertextuales o dialógicas. La noción de intertextualidad es difundida por Genette (1983) y Kristeva (1969) al defender la idea de que ningún texto se justifica por sí sólo, comienza y acaba en sí mismo, sino que es más bien el eslabón de una

⁹⁸ JANTSCH, E., “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación”, en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, pp.110-144.

larga cadena de textos que le precedieron a los que debe su existencia y que a la vez será el origen de otros que le han de suceder.”⁹⁹

En realidad, (tal y como apunta Guerrero en otro lugar de la obra citada¹⁰⁰) fue Julia Kristeva quien creó el término *intertextualidad*; Kristeva siguiendo las teorías de Chomsky afirmó:

“Las diferentes secuencias (o códigos) de una estructura textual precisa como otras tantas <<transforms>> de secuencias (de códigos) tomados de otros textos... El método transformacional nos lleva por tanto a situar la estructura literaria en el conjunto social considerado como un conjunto textual. Llamaremos *intertextualidad* a esta interacción textual que se produce en el interior de un único texto. Para el sujeto cognoscente, la intertextualidad es una noción que será el indicio de cómo un texto lee la historia y se inserta en ella. El modo concreto de realización de la intertextualidad en un texto preciso dará la característica mayor (“social”, “estética”) de una estructura textual.”

En cuanto a las diferentes transtextualidades, nos ceñiremos a las definiciones enunciadas por Gerard Genette, quien en su obra *Palimpsestos*¹⁰¹ expone: “Transtextualidad: todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” concretando después las siguientes clases según recoge y comenta Guerrero¹⁰²:

“1. Intertextualidad: del concepto bajtiniano de <<diálogo>>, <<nosotros no podemos vernos enteros, necesitamos del otro para completar la noción de nosotros mismos>>; textos en textos, textos sobre textos y textos que condicionan a otros textos: Co-presencia entre dos o más textos; cita (explícita o literal); plagio (literal, no declarada); alusión (la percepción plena supone la percepción de su relación con otro). La Intertextualidad puede verse como <<factor de deconstrucción>> (Kristeva, Barthes, Derrida): superposición o intersección de un material a un mismo tiempo leído o escrito, es decir, reescrito.

2. Paratextualidad (elementos anexos al texto en sí: el marco de un cuadro, portada de un libro; entrevistas, testimonios...): Relación de un texto con un paratexto o pre-texto (borradores, esquemas, proyectos del autor...).

⁹⁹ GUERRERO RUIZ, P., *op. cit.*, p. 53.

¹⁰⁰ *Ibidem.*, p. 42.

¹⁰¹ GENETTE, G., *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*, ed. Taurus, Madrid, 1989.

¹⁰² GUERRERO, P., *op. cit.*, p. 52.

3. Metatextualidad (textos que hablan de otros textos, con relación crítica como paradigma): la crítica de textos.
4. Hipertextualidad (supone la existencia de un texto –hipotexto- en función del cual se estructura otro texto –hipertexto-): Relación de un texto A (hipotexto) con otro B (hipertexto) del cual deriva por transformación o por imitación pero no por comentario.
5. Architextualidad (los elementos analógicos formales que adscriben un texto o un género o movimiento): Relación de un texto con la categoría a la que pertenece: tipo de discurso (modo de enunciación o género literario).”

Entre los estudios más recientes e interesantes en el campo de la intertextualidad en nuestro país destacan las obras de Mendoza Fillola: *Literatura comparada e intertextualidad*¹⁰³, “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”¹⁰⁴, así como *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*¹⁰⁵. En relación al desarrollo de proyectos didácticos para la educación literaria basados en procesos intertextuales e interdisciplinares Caro Valverde señala:

“En España contamos con las destacadas investigaciones de Antonio Mendoza Fillola, quien ha utilizado el concepto para desarrollar un metodología analítica de la literatura comparada con otras artes. Como él, también Pedro Guerrero Ruiz y yo misma¹⁰⁶ la practicamos porque permite –en palabras de Mendoza- <<poner en relación diversas modalidades textuales y diversos tipos de creación que comparten aspectos comunes>>¹⁰⁷ y porque <<se da en todo tipo de modalidad discursiva no sólo la literaria>>¹⁰⁸.

Desde un enfoque hermenéutico, Antonio Mendoza ha extraído el concepto de <<intertexto lector>> para los estudios de Literatura Comparada donde la textualidad literaria muestra su carácter multicultural e interdisciplinar por efecto de la transversalidad comunicativa de todos sus componentes.”¹⁰⁹

¹⁰³ MENDOZA FILLOLA, A., *Literatura comparada e intertextualidad*, ed. La Muralla, Madrid, 1994.

¹⁰⁴ MENDOZA FILLOLA, A., “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”, En Actas del Simposio de la SEDLL, Universidad de Coruña, A Coruña, 1994.

¹⁰⁵ MENDOZA FILLOLA, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.

¹⁰⁶ CARO VALVERDE, M. T., *La escritura del otro*, Universidad de Murcia, Murcia, 1996.

¹⁰⁷ MENDOZA FILLOLA, A., *La educación literaria*, ed. Aljibe, Málaga, 2004, p. 201.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 202.

¹⁰⁹ CARO VALVERDE, M. T., *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2006, p.136.

Una vez realizadas las anteriores aclaraciones terminológicas, nos hallamos en disposición de abordar la exposición de una breve retrospectiva de la trayectoria educativa de las experiencias interdisciplinares a partir del siglo XX.

III.2.2 Breve retrospectiva de la trayectoria educativa interdisciplinar

Consideramos importante señalar que no es el objetivo de la presente investigación recoger una exhaustiva genealogía de las experiencias interdisciplinares que se han desarrollado en el ámbito educativo hasta el momento, creemos que esa labor ya ha sido excelentemente realizada por Georges Gusdorf¹¹⁰ y más recientemente por Caro Valverde¹¹¹ a cuyos trabajos de investigación remitimos a quienes deseen profundizar más en dicha materia.

Por nuestra parte, en la breve trayectoria que a continuación exponemos, únicamente pretendemos aludir a aquellas figuras de obligada referencia ya que han sido pioneros en el desarrollo de proyectos educativos interdisciplinares, cuyo espíritu ha inspirado el presente proyecto.

Por consiguiente, hemos optado por centrarnos en los verdaderos artífices de la didáctica interdisciplinar que se desarrolla propiamente a partir del siglo XX; aunque a través de la historia podamos detectar ciertas inclinaciones educativas encaminadas hacia los saberes integrados, como es el caso de las doctrinas pedagógicas de la antigua Grecia, el humanismo renacentista o los esfuerzos enciclopédicos del Siglo de las Luces por realizar un compendio integrador de todas las disciplinas conocidas, no obstante, la verdadera revolución interdisciplinar en el campo de la enseñanza no se produjo hasta el siglo XX, durante el cual, una serie de pedagogos innovadores empezaron a replantearse los criterios de la enseñanza fragmentaria tradicional haciendo tambalearse las teorías educativas desde sus cimientos y propugnando una revalorización de la enseñanza activa, creativa, participativa e interdisciplinar en el aula. Entre estos pedagogos el pionero sin duda será John Dewey.

¹¹⁰ GUSDORF, G., *op. cit.*, p.32.

¹¹¹ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*

A) John Dewey: del pragmatismo pedagógico a la interconexión educativa

A este pensador y pedagogo estadounidense (Burlington, 1859-Nueva York, 1952) le debemos los primeros esfuerzos por aplicar el pragmatismo a la pedagogía. Según afirma Caro Valverde:

“Con sus teorías y acciones aquilatadas a lo largo de veinte años de estudio de filosofía, didáctica, escritura y servicio social, arremetió contra aquellos centros de enseñanza que obligan a trabajar al alumnado con una excesiva compartimentación de asignaturas, y su pernicioso <<sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o en la autoridad>>¹¹². Sin duda fue un precursor de los ideales educativos actuales cuando postulaba a principios del siglo XX que: <<la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior>>¹¹³ y denunciaba que los contenidos del currículo escolar aparecen con frecuencia descontextualizados, alejados de <<la vida>> -el mundo existencial del alumnado-, y en consecuencia traicionan la auténtica razón de ser de la institución escolar: preparar a los ciudadanos y ciudadanas para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de una manera justa, responsable y solidaria.”¹¹⁴

Podríamos afirmar que John Dewey fue un visionario capaz de trasladar a sus teorías y prácticas pedagógicas todo un sustrato filosófico y un posicionamiento existencial en pos de la integración, la defensa de la individualidad, el trabajo colaborativo y de equipo, generando un ambiente educativo abierto, creativo, solidario e interdisciplinar alejado de los planteamientos autoritarios, segregadores y fragmentarios característicos de la enseñanza de su época. Por tanto, John Dewey fue un pedagogo adelantado a su tiempo, rompedor e inspirador de las nuevas corrientes educativas que, si bien tardarían en cristalizar en la organización y metodología de las enseñanzas más generalizadas, fueron la semilla que florecería no sólo en la práctica educativa de sus continuadores sino impregnando incluso las posteriores reformas legislativas en materia de enseñanza, de las cuales podríamos considerar heredero a nuestro propio Currículo¹¹⁵.

¹¹² DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, ed. Paidós, Barcelona, 1989, p. 159.

¹¹³ DEWEY, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, ed. Losada, Buenos Aires, 1967, p. 55.

¹¹⁴ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 130.

¹¹⁵ Desde luego este espíritu parece presente en nuestro actual Currículo, ya que en el Preámbulo de nuestra vigente L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación, de 3 de mayo) la cual ha fijado en su título I, capítulo III, las características básicas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se afirma: “El

En lo que se refiere al presente proyecto, hemos pretendido recoger y continuar el acercamiento de la práctica educativa a la realidad cotidiana y los intereses del alumnado, propugnado por Dewey, así como su ideal de promover un ambiente educativo abierto, creativo, solidario e interdisciplinar.

B) Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés

Médico y pedagogo belga (Renaix, 1871-Uccle, 1932), creó un método basado fundamentalmente en la integración de la vida anímica del niño, que percibe el todo antes que las partes; en un programa de “ideas asociadas” y “centros de interés” frente a la separación tradicional de materias, y, en fin, en el ambiente de libertad y autodisciplina que debería reinar en los centros de enseñanza.

Los “centros de interés” expuestos por Decroly en su método didáctico¹¹⁶ fueron los siguientes:

1. Ha de existir una idea eje que unifique y dé sentido a la globalidad.
2. Se ha de partir de un contacto con la vida cotidiana para estimular al niño con un trabajo espontáneo y continuado.
3. Ha de conectar con la vida social de modo legal y solidario.
4. Ha de promover el desarrollo integral de la individualidad infantil.

Estas premisas didácticas de ninguna manera nos resultan ajenas a la práctica actual de la docencia, ya que nuestra actual filosofía pedagógica es en la mayoría de casos muy deudora de las teorías de Decroly. Aunque posiblemente sean numerosos los docentes que desconozcan el origen de estos principios didácticos, por fortuna, son aún más numerosos

servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.”

¹¹⁶ DECROLY, O.; BOON, G., *Iniciación general al método Decroly*, ed. Losada, Buenos Aires, 1968, p. 13. Queremos destacar que los “centros de interés” más importantes para nuestro proyecto son especialmente el 2 y el 3.

aquellos que de manera consciente o intuitiva trasladan estos preceptos a su práctica cotidiana en las aulas.

C) Darío Antiseri: trabajo colaborativo, pensamiento global y solidaridad

Entre los modelos interdisciplinares que han influido en nuestra investigación, quizá el más idealista y solidario sea el propuesto por Darío Antiseri, quien considera la interdisciplinariedad como un modo de pensamiento global, a la vez que un método de trabajo basado en la colaboración y la armonía. Caro Valverde afirma al respecto¹¹⁷:

“En la historia de Occidente, la racionalización ha multiplicado las perspectivas y ha conseguido que las <<cosas>> sean objetos múltiples de otras tantas disciplinas. Y con la fragmentación el especialista se vuelve ciego al conjunto de la realidad. Se hace entonces necesario perseguir la reunificación del saber, para lo cual Antiseri formula unos principios fundamentales:

La interdisciplinariedad presupone cada una de las disciplinas. La interdisciplinariedad precisa de la intervención de disciplinas claramente estructuradas en sus axiomas, en sus procedimientos de objetivación, en sus protocolos, en sus técnicas y en sus instrumentos. Pensemos en la orquestación y sus componentes.

Cada experto ha de salir de sí mismo y no considerar su punto de vista como el único válido, atento a causas reales.

En el mundo de la enseñanza, Antiseri defiende la interdisciplinariedad como imperativo ético practicable a partir de los <<centros de interés>> decrolyanos: Muchachos y profesores se interesan por un problema por los motivos más dispares (ej. la violencia, el divorcio, etc.). Atendiendo a ellos la escuela se convertiría felizmente en <<centro productor y difusor de “una gramática de lectura” del mundo en que vivimos>>.”¹¹⁸

Aunque algunas de las afirmaciones de Antiseri puedan ser tachadas de un cierto idealismo ingenuo teniendo en cuenta la a menudo imperfecta y soberbia naturaleza humana, nada más alejado de la realidad, sus postulados se sostienen sobre principios que deberían regir no sólo en las escuelas y otros centros académicos, sino en cualquier trabajo

¹¹⁷ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 138.

¹¹⁸ ANTISERI, D., *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*, ed. Adara, La Coruña, 1972, p. 54. Tomado de CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 138.

o conflicto que requiera de un esfuerzo conjunto o grupal para ser solventado, ya que la colaboración y la solidaridad no son necesarias sino imprescindibles para la supervivencia y el desarrollo social y cultural del ser humano. Por supuesto, estos principios deberían no únicamente enseñarse, sino aplicarse especialmente en los centros educativos, puesto que no hay mejor sistema para enseñar que el propio ejemplo.

D) Guy Palmade: codisciplinarización e interacción como actitud vital

Otra figura paradigmática en el desarrollo de proyectos educativos interdisciplinares es Guy Palmade, quien además de teorizar fundamentadamente acerca de las dificultades y obstáculos que jalonan el desarrollo de cualquier proyecto interdisciplinar, enunció su teoría de la “codisciplinarización” basada en la capacidad interdisciplinar de generar nuevos conceptos y métodos de trabajo, mientras prevalecen los aspectos específicos de cada una de las disciplinas que interactúan. En referencia a los obstáculos del trabajo interdisciplinar a los que aludíamos, Caro Valverde señala:

“Por el hecho de implicar trabajo en equipo de diversas disciplinas para desarrollar la interacción, no es raro que tropiece en la experiencia grupal con particularismos, caciquismos, rigidez de las estructuras mentales, peso de la rutina, celos por parte de los conformismos con respecto a la innovación...; obstáculos que salen al paso de la acción interdisciplinar como manifestaciones de una resistencia epistemológica más profunda que Palmade localiza en dos facetas:

1. La “conglomeración” de disciplinas y las teorías conservadoras que les corresponden.

Las disciplinas reúnen teorías y técnicas de orígenes diversos sin interrogarse nunca verdaderamente sobre sus relaciones y las presentan implícitamente como unidad. Las teorías-doctrinas se imponen como una totalidad que no podría ponerse en duda: se asegura encerrándose en sí misma, excluyendo los problemas en que pueda surgir el interrogante. La disciplina muy a menudo no dice los problemas, y así conglera su saber en el silencio de la apatía teórica. Además, la profusión de razonamientos y datos hace más difícil mostrar los errores que en ellos se encuentran. La profusión, pues, un papel defensivo para propagar ideologías.

La instalación aparente de la teoría a nivel de lo general sirve, de hecho, para introducir y cubrir un cuerpo de concepciones restringido y tendencioso hacia el imperialismo.

2.La falta de realismo de las teorías las aboca a adversidades epistemológicas entre sí basadas en astucias argumentales y en la inconsciencia perentoria de sus características.

La unidad de las teorías-doctrinas es aparente: encubre posiciones divergentes y grupos de presión competitivos. Por ejemplo aduce que “la doctrina “estructural-lingüística” reproduce en parte en su encarnación social el mismo sistema autoritario y jerarquizado, la misma cooptación rígida, que las disciplinas que se desarrollan en las instituciones académica”¹¹⁹. En su opinión, esta teoría se aparta de la realidad cuando desatiende a la conducta y es cooperante con el conservadurismo y la privatización propios del neocapitalismo burgués.

En definitiva, Palmade diagnostica que a través del compactado, el englobamiento, el deslizamiento complementario, la imagen abusiva, la profusión compuesta... las ideologías modernas ofrecen una falsa imagen del hombre y se presentan como teorías ya constituidas de lo que debería ser el conocimiento interdisciplinar, volviendo entonces su desarrollo difícil o imposible.”¹²⁰

A pesar de la conciencia que demuestra acerca de las dificultades que entraña el proceso interdisciplinar, no podemos considerar a Palmade un pesimista, sino un luchador consciente de la complejidad inherente a la labor a la que se enfrenta, pero en todo caso convencido de que el esfuerzo merece la pena. Por tanto, no es de extrañar que Palmade considerase la interdisciplinariedad algo que va más allá del mero proceso o conocimiento compartido entre disciplinas o colaboradores, sino que lo considerase como una actitud vital, de ahí su afirmación: “la interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive”¹²¹.

¹¹⁹ PALMADE, G., *Interdisciplinariedad e ideologías*, Ed. Narcea, Madrid, 1979, p. 164.

¹²⁰ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 140.

¹²¹ PALMADE, G., *op. cit.*, p.17.

E) J. T. Klein: descripción de las fases del proceso interdisciplinar

Quizá uno de los más relevantes investigadores que han aportado una completa e interesante teoría acerca de las fases del proceso interdisciplinar sea J. T. Klein¹²² quien analizó en profundidad el diseño de la intervención interdisciplinar concretando paso a paso las exigencias metodológicas de cualquier estudio que pretenda de manera rigurosa y eficaz organizar y secuenciar el trabajo en el marco de un proyecto interdisciplinar.

Estas indicaciones nos han resultado de sumo interés a la hora de planificar el actual proyecto de investigación. Las fases de trabajo que expone Klein son las siguientes:

Fase de trabajo 1:

- Definir el problema.
- Determinar los conocimientos necesarios.
- Desarrollar un marco integrador y las cuestiones de investigación.

Fase de trabajo 2:

- Especificar los estudios concretos que van a emprenderse.
- Reunir los conocimientos actuales y buscar nueva información.
- Resolver los conflictos entre las diferentes disciplinas implicadas tratando de trabajar con un vocabulario común y en equipo.
- Construir y mantener la comunicación con técnicas integradoras (encuentros y puestas en común, interacciones frecuentes, etc.).

Fase de trabajo 3:

- Cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adaptabilidad.
- Integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo coherente y relevante.
- Ratificar o no la solución o respuesta que se ofrece.
- Decidir sobre el futuro de la tarea, así como acerca del equipo de trabajo.

¹²² KLEIN, J. T., *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*, Wayne State University Press, Detroit, 1990.

F) Pedro Guerrero: intertextualidad, literatura y bellas artes. El modelo ekfrástico.

Una de las figuras cuyas investigaciones y propuestas didácticas en el campo de la interdisciplinariedad han inspirado y constituido el punto de partida del presente modelo didáctico, ha sido sin lugar a dudas Pedro Guerrero.

Sus aportaciones en el campo de la educación literaria se sustentan en la combinación de intertextualidad, literatura y bellas artes, que cristalizan en su modelo ekfrástico, un modelo didáctico basado en el empleo del comparativismo ekfrástico, como modelo intertextual, interpretado en unidades de análisis categorizadas, y relacionado con las teorías de la recepción lectora¹²³.

La ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte, y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual, fomentando el desarrollo lector, promoviendo la cooperación y la complicidad del receptor en las relaciones intercomunicativas textuales, aplicando propuestas integradoras de la literatura y otras artes basadas en la comunicación interpretativo-imaginaria y en la formación integral de las personas.

Entre las numerosas propuestas didácticas que expone Pedro Guerrero, adaptadas a grupos lectores de las distintas etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato y alumnado de Magisterio) destacan técnicas que fomentan la comprensión y la interpretación textual del alumnado a través de la grafomotricidad escritora e icónico-plástica recreadas, el análisis de textos ekfrásticos donde las metáforas y las sinestesias sean el modelo de transmisión de la abstracción o concreción visual entre el sistema literario y otros sistemas representativos e imaginativos, y la aplicación de enfoques intertextuales mediante la recreación lectora y la mejora de la interpretación textual, para que el alumnado sepa descubrir las relaciones entre literatura y otras artes, como forma de interdisciplinariedad, en las que quedan globalizados no sólo los objetivos formativos sino una verdadera educación artístico-cultural.

¹²³ GUERRERO RUIZ, P., *op. cit.*, p. 32.

En realidad en el comparativismo ekfrástico nos hallamos ante una intertextualidad instrumental, ya que lo que se produce es la búsqueda de elementos pictóricos en un texto literario, así como la posible interpretación ekfrástica del mismo, con el fin de llegar a una comprensión más profunda del hecho artístico y del disfrute estético favoreciendo la creación plástica y literaria.

IV. MARCO METODOLÓGICO

IV.1 Orientación creativa multidisciplinar

Respecto a los aspectos metodológicos, consideramos en primer lugar que la presente investigación es interdisciplinar por definición, dado que el modelo didáctico propuesto se fundamenta en la cooperación de dos disciplinas artísticas Literatura y Música, de cuya simbiosis se pretende un efecto potenciador del aprendizaje y del desarrollo de la educación literaria, favorecido por técnicas procedimentales de interpretación intertextual, en las cuales el alumno sea constructor y artífice de su propio aprendizaje significativo.

Este papel del alumno como protagonista y parte activa en su proceso educativo, parte de una concepción creativa y multidisciplinar¹²⁴ de la educación literaria para la Educación Secundaria, así como del óptimo aprovechamiento de los diversos recursos y materiales intertextuales que ambas disciplinas (literatura y música) nos ofrecen¹²⁵.

Según la definición aportada por Jantsch¹²⁶ entendemos por Multidisciplinariedad la yuxtaposición de materias diferentes. Esta yuxtaposición en nuestro modelo didáctico se materializará en la utilización, elaboración, recreación, manejo, disfrute, análisis, crítica reflexiva y comentario realizados a través de las diferentes actividades intertextuales derivadas de materiales combinados de las dos disciplinas a las que hemos aludido.

Es necesario que el sistema educativo y especialmente el cuerpo docente e investigador que lo conforma, intente dar respuesta en la medida de lo posible a las necesidades y demandas educativas de la sociedad actual. Caro Valverde afirma: “Se puede constatar que son escasas las iniciativas de colaboración interdisciplinar en el mundo de la educación, y aún más escasas son las iniciativas de colaboración intercurricular e interdisciplinar entre niveles educativos de Educación Primaria y Secundaria”¹²⁷ a lo que añade: “Y todavía más escasas son las publicaciones sobre metodología didáctica de la

¹²⁴ Véase apartado III.2 Interdisciplinariedad e intertextualidad.

¹²⁵ Véase apartado III.1 Relación música-lenguaje.

¹²⁶ JANTSCH, E., “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación”, en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, pp.110-144.

¹²⁷ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 25.

creación literaria interdisciplinar. (...) faltan monografías sistemáticas que ayuden a solventar la problemática necesidad de abrir los currículos docentes a proyectos conjuntos donde interactúen disciplinas”¹²⁸ y continúa:

“todo ello revierte en un problema más profundo: 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 y creativo de los estudiantes y su motivación personal hacia el estudio como tal”¹²⁹

Desde luego suscribimos rotundamente las afirmaciones de Caro Valverde y esperamos aportar nuestro pequeño granito de arena con la presente investigación en el camino de la difusión e implantación de las prácticas interdisciplinares y las técnicas intertextuales en el ámbito de la educación literaria, para favorecer el desarrollo creativo, cultural y multidisciplinar de nuestros alumnos.

Por tanto, consideramos la orientación creativa multidisciplinar, una exigencia derivada de la esencia misma de la investigación, dado que nuestra propuesta emerge del condicionamiento de la propia interpretación intertextual, en la que el alumno es productor y participa en la reinterpretación y recepción del texto, a la vez que desarrolla su personal producción literaria a partir de la co-presencia, superposición, lectura, interpretación y reescritura de los textos literarios o musicales propuestos.

IV.2 Fundamentación y diseño de la investigación.

La presente investigación contextualizada en el ámbito de la educación literaria persigue, como señalábamos anteriormente, el desarrollo de los hábitos lectores y de las capacidades de asimilación, comprensión y producción literaria de los alumnos de Enseñanza Secundaria a través de un modelo didáctico de interpretación lecto-literaria basado en la interacción disciplinar de música y literatura, promovida por el diseño y la aplicación pedagógica de esta investigación-acción en el campo de la intertextualidad.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 26.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 26.

Para realizar un análisis en profundidad de los parámetros que configuran la fundamentación de la investigación, seguiremos la clasificación propuesta por Sierra Bravo (1985)¹³⁰ quien señala los siguientes aspectos a los que una investigación puede hacer referencia: finalidad, alcance temporal, profundidad, amplitud, fuentes, carácter, objeto, ambiente en que tiene lugar y estudios a que da lugar.

A) Finalidad

Según Sierra Bravo la finalidad de una investigación puede ser de dos tipos: básica o aplicada, desde esta perspectiva podemos considerar la finalidad de la presente investigación netamente clasificable dentro de la tipología aplicada, especialmente teniendo en cuenta las afirmaciones de Pedro Guerrero respecto a dicha finalidad que son en todo punto transferibles a nuestra investigación:

“De la división (básica y aplicada), la “finalidad” que nos interesa es la aplicada, denominada también activa o dinámica, ya que es la que busca solucionar problemas más que la de formular teorías, se refiere a resultados inmediatos y se halla interesada en el perfeccionamiento de los individuos implicados en el perfeccionamiento de la investigación (Best, 1970: 13). Prever, o predecir, y actuar, es decir, aprehender enfoques didácticos, en nuestro caso, y llevarlos a cabo en las aulas está estrechamente vinculado a la investigación aplicada.”¹³¹

Precisamente, a este carácter pragmático hacíamos referencia explícita en el apartado correspondiente a los objetivos¹³², al señalar los objetivos prácticos como línea prioritaria de esta investigación, dado que aluden directamente a las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que se pretende fomentar entre los alumnos de Enseñanza Secundaria, siendo ésta la verdadera y última razón de ser del presente proyecto.

De poco o nada serviría diseñar un modelo didáctico cuya finalidad no fuese ser puesto a prueba, experimentado y aplicado en la realidad educativa cotidiana de las aulas, ya que de otro modo sería inútil valorar la eficacia de sus propuestas y verificar sus logros en el contexto para el que fue diseñado, en este caso la educación literaria. Por tanto, nos

¹³⁰ SIERRA BRAVO, R., *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*, Paraninfo, Madrid, 1985.

¹³¹ GUERRERO, P., *op. cit.*, p. 111.

¹³² Ver apartado II.3 Objetivos, p. 26 y ss.

afirmamos en la consideración la finalidad de esta investigación de naturaleza aplicada, según la clasificación de Sierra Bravo.

B) Alcance temporal

En cuanto al alcance temporal, siguiendo a Visauta¹³³, la investigación puede referirse a un momento temporal determinado en el desarrollo y evolución de un fenómeno, o puede extenderse a una sucesión de momentos temporales. La primera recibe el nombre de seccional, sincrónica o estudio perpendicular (representa un corte, en una situación y en un momento dado); la segunda se denomina longitudinal, transversal o diacrónica (permite estudiar la evolución del fenómeno en el período de tiempo fijado). Los estudios longitudinales se llaman también de panel si se observan siempre los mismos sujetos; y de tendencia, si son diferentes. También pueden ser retrospectivos o prospectivos, según que los momentos que se estudian se refieran al pasado (retrospectivos) o al presente y futuro (prospectivos).

Según estos parámetros, podemos definir el alcance temporal de la presente investigación como estudio longitudinal, transversal y diacrónico, ya que analizaremos la evolución del fenómeno, en este caso la implantación del modelo didáctico y los efectos del mismo para la educación literaria, en un periodo de tiempo fijado.

Por otro lado, nuestro estudio longitudinal puede ser considerado de panel, ya que observaremos siempre a los mismos sujetos, es decir, a determinados grupos de alumnos de Enseñanza Secundaria, cuyo desarrollo lecto-literario será el objeto de nuestra investigación y análisis.

En cuanto al carácter retrospectivo o prospectivo del estudio, el proyecto se desarrollará con un carácter principalmente prospectivo, especialmente en sus aspectos prácticos, ya que la investigación se centrará en el presente y futuro de la educación literaria y cómo nuestra acción pedagógica puede modificar estas pautas para beneficio del desarrollo de las cualidades y capacidades de nuestros alumnos. No obstante, en el plano teórico, debemos realizar un breve análisis retrospectivo de los aspectos fundamentales de la relación entre música y lenguaje como condicionantes de la actual situación de la que

¹³³ VISAUTA, B., *Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos*, PPU, Barcelona, 1989.

partiremos para elaborar nuestras propuestas didácticas músico-literarias, así como una breve retrospectiva de los antecedentes que existen en el campo de la interdisciplinariedad y de la intertextualidad, ya que nos proporcionarán valiosa información sobre la práctica y el diseño de proyectos en dicho ámbito.

C) Profundidad

Si consideramos que la profundidad de la investigación puede ser descriptiva, si tiene como objeto central la medición de una variable en una población definida; explicativa, si se encarga de medir variables y profundizar en las estructuras de las relaciones del fenómeno a investigar; o exploratoria, si pretende realizar una primera aproximación a un fenómeno que después se aborda con mayor profundidad, podemos afirmar que nuestra investigación en relación a la profundidad del estudio es fundamentalmente descriptiva y exploratoria.

Es descriptiva porque el objeto central de la medición de la variable se produce en una población definida: los grupos de Enseñanza Secundaria seleccionados a tal efecto y es exploratoria porque pretende realizar una aproximación a los problemas fundamentales de la educación literaria en el ámbito de la Enseñanza Secundaria, para intentar más adelante profundizar en la cuestión proponiendo posibles soluciones a través de la interpretación y análisis de los datos obtenidos a través de las distintas variables y respuestas generadas en el propio seno de la investigación durante la aplicación experimental del proyecto didáctico.

D) Amplitud

Respecto a la amplitud, entendemos que se puede clasificar en microsociológica o macrosociológica. Una investigación de amplitud microsociológica se caracteriza por estudiar los fenómenos que se intentan esclarecer o investigar en grupos reducidos, sin pretensión de generalizar los resultados de las mismas a grupos más amplios o a poblaciones; en cambio, una investigación de amplitud macrosociológica, realiza sus estudios en grupos muy amplios de población que sean representativos de la misma o en toda la población, de manera que los resultados obtenidos se puedan considerar válidos para todo el conjunto poblacional.

La presente investigación responde a una amplitud microsociológica, ya que los fenómenos objeto de estudio se observarán en grupos reducidos y en ningún caso los resultados obtenidos serán extrapolables a toda la población, sino que harán referencia exclusivamente al ámbito educativo específico al que el proyecto va destinado, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura y concretamente en los niveles de Enseñanza Secundaria precisados en el diseño de la propia investigación.

E) Fuentes

Siguiendo nuevamente a Visauta¹³⁴, en relación a las fuentes se pueden distinguir las investigaciones sociales según se apoyen en datos primarios (datos recogidos por las personas investigadoras, a través de una o más técnicas de recogida de datos) o secundarios (datos recogidos por otras personas, en otras investigaciones diferentes a la nuestra y que podrían perseguir diferentes objetivos).

Nuestra investigación se apoyará exclusivamente en datos primarios recogidos antes, durante y después del desarrollo del modelo didáctico a través de diversas técnicas de recogida de datos, para ser posteriormente clasificados y analizados.

F) Carácter

Según su carácter una investigación puede ser fundamentalmente cualitativa y cuantitativa. Pedro Guerrero afirma:

“El binomio cualitativo/cuantitativo dentro de las ciencias sociales y sus representantes vienen manteniendo estas corrientes radicalmente en contra, en la incitación de que la cuantitativa asigna números a las observaciones cualitativas, mientras que la sociología cualitativa da cuenta de las observaciones que realiza en el lenguaje, que casi nunca, asigna números a esas observaciones; esa diferencia denota grandes diferencias en cuanto a procedimientos para realizar la investigación sociológica (Schwartz y Jacobs, 1995). Estos autores identifican a los métodos cuantitativos con la ciencia positivista, debido a la recolección de datos a través de medios rigurosos y confiables que someten a prueba hipótesis empíricas en una forma lógica y consistente; mientras que a los métodos cualitativos los consideran para tener

¹³⁴ VISAUTA, B., *Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos*, PPU, Barcelona, 1989.

acceso a los motivos, los significados, las emociones y otros aspectos subjetivos de la vida de los individuos y de los grupos (A. Silva y L. Edna, 2002). En este sentido el objetivo del análisis cualitativo determinaba la presencia o ausencia, entre otras, de interpretación de significados, mientras que el análisis cuantitativo busca encontrar las variaciones cuantificables. Sin embargo, en la actualidad el estudio cualitativo no es excluyente del estudio cuantitativo y viceversa, ni tampoco como caminos que conducen a una meta, sino como dimensiones que, aunque dicotómicas, no por eso son irreconciliables para producir un conocimiento de la realidad social (A. Silva y L. Edna, 2000). (...) El debate, por lo tanto, no se resuelve hablando de cualitativo *versus* cuantitativo.»¹³⁵

Desde este punto de vista, si bien nuestra investigación será fundamentalmente de carácter cualitativo, no por ello excluimos la utilización de sistemas cuantitativos o estadísticos que nos ayuden a la interpretación de los datos obtenidos. Siguiendo a Visauta, podríamos considerar que la investigación es cualitativa porque no pretende encontrar una muestra que sirva a la investigación teórica definitivamente, sino que, mediante la observación y los cuestionarios, pretende indagar la interpretación de los participantes en la práctica educativa, para auxiliar al profesorado, pero también para despertar en el alumnado motivación a través de estrategias heurísticas.

Orlando Mella¹³⁶ explica los cuatro procesos cognitivos que, según J. Morse, son inherentes a todo método cualitativo: comprensión, sintetización, teoretización y recontextualización. Procesos que merecen nuestra atención en virtud de la óptima aplicación del método cualitativo y que a continuación recogemos detalladamente:

1. **Comprensión.** Es la búsqueda y aprendizaje sobre todo lo que debe conocerse acerca del objeto de estudio. La comprensión es alcanzada cuando el investigador tiene suficiente información que le permita una completa descripción, detallada y coherente. Cuando ya es poco lo que se puede aprender, cuando el entrevistador ha escuchado todo lo que hay que escuchar, observando todo lo que hay que observar, entonces se alcanza la saturación y la comprensión está completa.
2. **Sintetización.** Sintetizar es la convergencia de varios relatos, experiencias o casos, para describir un modelo típico compuesto. Representa la habilidad del investigador para reunir varios relatos o casos con el objetivo de describir los modelos típicos o

¹³⁵ *Ibidem*, pp.104-106.

¹³⁶ MELLA, O., *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*, En <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>. consultado el 25 de junio de 2009.

respuestas de grupo. Empieza cuando el investigador obtiene una visión global del objeto de estudio. Es un proceso de aprendizaje, de búsqueda activa de información. Los relatos son seleccionados primero a través de un informante y después del próximo, hasta que el relato es modelado y los modelos de variación de relato son evidentes. Al sintetizar la investigación se da cuenta de qué puntos de yuxtaposición o factores críticos son significativos y entonces es capaz de explicar la variación de datos.

3. Teoretización. En la investigación cualitativa la teoría es desarrollada desde la comprensión y síntesis de datos, y no como una estructura o esquema a partir del cual éstos son clasificados. La teoría da estructura a los datos cualitativos. La teoría es obtenida a través de un proceso activo, continuo y riguroso de ver los datos como un puzzle. Teoretización es el desarrollo constante y la manipulación de esquemas teóricos hasta que el mejor esquema teórico es desarrollado. La solución final es la teoría que provee el mejor, más comprehensivo, coherente y más simple modelo. Teoretización es el proceso de construcción de explicaciones alternativas y de mantenerlas confrontando los datos, hasta que se obtiene la que explica los datos de manera más simple. Hasta que los procesos de comprensión “maduran” los datos, y el investigador es capaz de sintetizar, el investigador debe quedar abierto a modos alternativos de sortear los datos, a explicaciones alternativas y a teorías alternativas.
4. Recontextualización. Es el desarrollo de la teoría emergente de manera tal que la teoría sea aplicable a otros contextos. La teoría establecida recontextualiza los nuevos descubrimientos entregando un contexto donde se ajustan los nuevos descubrimientos, y así avanza la disciplina.

Estos procesos cognitivos, serán tenidos en cuenta, por tanto, durante el diseño, desarrollo y evaluación del modelo didáctico que conforma la parte esencial de nuestro proyecto de investigación.

G) Objeto

El objeto al que hace referencia esta investigación es la educación literaria, perteneciendo concretamente al ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura y enmarcada, por tanto, en el área de las Ciencias Sociales, motivo por el cual nos serviremos

de los instrumentos y recursos propios de las investigaciones de las Ciencias Sociales en lo que a recogida y análisis de datos se refiere.

H) Ambiente en que tiene lugar

En relación al ambiente en que tiene lugar, es decir, el marco social en el que se inserta el proyecto, Visauta establece dos categorías: de campo, ambiente natural y de laboratorio, espacio cerrado y controlado.

En referencia a las investigaciones didácticas desarrolladas en el aula, Visauta sostiene:

“aunque pudiera parecer de laboratorio puesto que la clase es un lugar cerrado, sin embargo los participantes del estudio no tienen control en sus actuaciones, sino que gozan de libertad en la elección de sus operaciones; es un marco de campo, ya que la investigación se realiza mediante la observación de determinados fenómenos propuestos a individuos en donde se registran las interpretaciones de datos literarios y de la que se obtiene información.”¹³⁷

Por tanto no podemos más que suscribir sus palabras y considerar nuestra propia investigación desarrollada en marco de campo o ambiente natural.

I) Tipo de estudios a que da lugar

Existen múltiples modalidades de estudios fruto de los diversos tipos de investigaciones, Sierra Bravo en la obra anteriormente citada¹³⁸ hace referencia a numerosas categorías como: estudios pilotos (derivados de investigaciones que preceden a encuestas sociales, con el fin de perfeccionar las técnicas empleadas), monografías (estudios sociológicos descriptivos sobre temas particulares), informes sociales (más amplios que las monografías), el método de casos (estudios biográficos, haciendo referencia al proceso vital: persona, familia, institución, etc.), encuestas (investigaciones sometidas a la población y que recogen múltiples datos), sondeos de opinión (tipo especial de encuesta que desea

¹³⁷ VISAUTA, B., *op. cit.*, pp. 44-49.

¹³⁸ SIERRA BRAVO, R., *op. cit.*

obtener una especial información), estudios de replicación (consistentes en realizar investigaciones ya hechas anteriormente, en contextos nuevos), etc.

Quizá en lo concerniente a la presente investigación y en relación al tipo de estudios a que da lugar, dado que el proyecto se encuentra contextualizado entre los estudios de tipo didáctico-literario, lo más apropiado sea considerarla dentro del conjunto de estudios educativos que tienen su base en la práctica docente, especialmente en el área de la innovación didáctica y en la interpretación lecto-literaria, aspectos en los que profundizaremos en los siguientes apartados.

IV.2.1 Una investigación-acción en el campo de la intertextualidad

La investigación educativa puede afrontarse desde tres perspectivas metodológicas: la empírico-analítica, la humanístico-interpretativa y la orientada a la práctica educativa, que a su vez puede ser investigación evaluativa o investigación-acción¹³⁹.

Siguiendo a Mc Kernan podemos afirmar que la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. En este sentido, podemos considerar el presente proyecto dentro de los márgenes de la investigación acción, ya que su estructura de trabajo se rige por dichas directrices.

Respecto al desarrollo de la investigación-acción en el contexto educativo y escolar, Pedro Guerrero afirma:

“La investigación-acción se centra en la investigación de la práctica docente, intentando mejorarla, resolviendo problemas, ya que, en palabras de Latorre (97), su intención es la de cambiar y mejorar la práctica docente, elabora un plan manejable e

¹³⁹ Suele considerarse a German Kurt Lerwin como el padre de este método.

implica a otros a compartir la experiencia con un propósito de colaboración, al tiempo que describe la acción que hay que emprender, persistiendo en la observación que hay que evaluar. En este sentido, dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar.¹⁴⁰

Todas estas ventajas han sido tenidas en cuenta en el diseño de nuestra investigación-acción. Coincidimos tanto con Guerrero como con Latorre en la enorme cantidad de posibilidades exploratorias que ofrece el entorno educativo y lo necesario que es el desarrollo de proyectos del tipo investigación-acción que permitan evolucionar y mejorar la práctica docente, en palabras de Pedro Guerrero:

“el educador, al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, da clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y también para transformarla.”¹⁴¹

Procuraremos, por tanto, aprovechar el contexto investigador privilegiado del que disponemos los docentes, derivado de nuestra labor cotidiana, con la esperanza de que nuestras investigaciones reviertan en una mejora práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje para beneficio tanto de alumnos como de profesores.

Por otro lado consideramos uno de los elementos esenciales de la fundamentación de este proyecto didáctico, su diseño como una investigación-acción en el campo de la intertextualidad. Uno de los pilares que sustentan nuestro modelo didáctico se basa precisamente en el análisis y desarrollo del intertexto lector y la competencia literaria a través de las actividades interdisciplinarias propuestas, que generan una interesante y

¹⁴⁰ GUERRERO RUIZ, P., *op. cit.*, p. 99.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 101.

significativa ampliación del intertexto, lo que favorece a su vez, un aprendizaje basado en la recepción crítica y en la participación activa y creativa del alumno.

Según Mendoza Fillola¹⁴² la finalidad del análisis didáctico del intertexto lector corresponde con las implicaciones que pueden derivar en las distintas facetas de la recepción lectora:

- Formar para la recepción, como proceso paralelo al desarrollo del hábito lector.
- Estimular la participación receptiva y analítica de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.
- Formar para la apreciación crítica de los valores estéticos (estilísticos, artísticos, culturales...) y de valores culturales, aportando razones y juicios apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario...).
- Desarrollar y consolidar el conocimiento de los saberes de la competencia literaria y también para dar cauce a la creatividad del individuo.

Cualquier texto mantiene la presencia de otros textos, modelos reproducidos o transformados. Está insertado en el devenir de la cultura. Y es el intertexto el que logra que las habilidades lectoras activen los conocimientos. Es fundamental en la acción educativa que los niveles de lecturabilidad no se estanquen, sino que se vayan aumentando en la proporción debida. Pero no podemos olvidar que en la mediación del profesorado es el alumnado el que pone en su propio servicio los estímulos lecto-culturales a través de su propio intertexto; pero es el profesorado quien tiene que llevar a cabo esa interacción en el proceso educativo: fomentando problemas, interpretando esos problemas y analizando los mismos en resultados finales desde una investigación en la acción educativa.

Finalmente, debemos aludir a las observaciones de Pedro Guerrero en cuanto al proceso de la investigación-acción en el marco educativo, ya que plantea una serie de pautas que resultan enormemente útiles para el desarrollo de la investigación. En este sentido, Guerrero señala:

¹⁴² MENDOZA FILLOLA, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.

“la investigación-acción no es sólo herramienta para realizar la actividad, sino que también es un proceso de aprendizaje colectivo, por ello hemos hecho referencia siempre a la interactividad y al cooperativismo en el aprendizaje. Los pasos que siguen (extraídos de Pentti Routio, modificados para la presente investigación) sería el que configuraría las hipótesis de interactividad que siguen (...):

- 1) La acción del grupo es el punto de partida. La investigación-acción no es posible sólo sobre suposiciones teóricas: Por ello se hacen grupos y se planifican las actividades que resuelven nuestro problema y subproblemas iniciales.
- 2) Evaluación de los resultados de la acción. ¿Cuál es el propósito original de la acción? ¿Se está cumpliendo? ¿Hay algunos inconvenientes?: todas estas interrogantes se mantienen consultadas en todo momento, para no “salir” del propósito inicial de la investigación, hacer que se cumpla y observar los inconvenientes (...)
- 3) Reflexión sobre la finalidad y abstracción con el fin de construir un modelo teórico de la actividad, incluyendo las funciones más interesantes y los puntos débiles si los hay (...)
- 4) Planificar las funciones y los cambios como modo de acción. El modelo teórico debiera proporcionar fundamentos para nuevas actuaciones.”¹⁴³

Estas pautas serán muy observadas en el diseño y desarrollo de la presente investigación-acción en el campo de la intertextualidad.

¹⁴³ GUERRERO, P., *op. cit.*, p. 114.

IV.2.2 Innovación didáctica de interpretación lecto-literaria

En referencia a las aportaciones que nuestro modelo didáctico podría realizar en el ámbito de la Educación Secundaria y más concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, el interés prioritario del presente proyecto se centra en el desarrollo de la competencia literaria en general y la competencia lectora en particular, proponiendo un grado de innovación didáctica previsto en el campo de la interpretación lecto-literaria. Según Pedro Guerrero:

“Una de las cuestiones más complejas de la educación literaria es saber distinguir los estímulos que hacen reaccionar en las personas hacia el gusto por el hecho literario, por la literatura. Por eso no podemos hablar de “enseñar literatura”, sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se llegue a conseguir una educación literaria eficaz que repercuta en el gusto e interés por la lectura. (...) si la estética de la percepción conlleva estímulos personales en los que participa la recepción lectora y el lector es el principal implicado en la construcción de la valoración literaria ¿qué tipo de alternativas se pueden proponer para lograr una educación literaria y, cómo desarrollar habilidades lectoras que vayan consolidando experiencias lectoras y ampliando la competencia literaria? Nuestra tarea debiera consistir en motivar la formación de lectores competentes que puedan acceder a los significados de los textos, preparar al lector para la capacitación receptora y para el interés estético, esto es: ayudar en la construcción de los instrumentos que conduzcan a lo que se denomina placer lector.”¹⁴⁴

Desde luego nuestra investigación pretende desarrollar nuevas estrategias de formación que fomenten el placer por la lectura partiendo de uno de los elementos más cercanos y que suscitan más interés entre nuestros alumnos: la música. De este modo pretendemos propiciar un acercamiento a diferentes textos y manifestaciones literarias y artísticas, favoreciendo una comprensión lectora eficaz, un placer estético y una consolidación de las habilidades literarias productivas y receptoras de nuestros alumnos.

Por tanto, es nuestro deseo proponer alternativas para una educación literaria motivadora, integradora, participativa e interdisciplinar que promueva la comprensión e

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 73.

interpretación del fenómeno literario en un contexto cultural amplio, creativo, crítico y reflexivo, a través de la música y su interacción con la literatura.

IV.3 Escenario, agrupamientos, ordenación del espacio, recursos humanos y materiales

El escenario en el que se desarrolla nuestra investigación es el Instituto de Educación Secundaria J. Martínez Ruiz “Azorín” de Yecla (Murcia) centro en el que imparto clase de Lengua Castellana y Literatura desde el año 2008. Las actividades del modelo didáctico han sido aplicadas en diversos grupos de distintos niveles, existiendo un seguimiento bianual de la evolución y desarrollo de las competencias lectoras y literarias de los alumnos que se refleja en los datos arrojados por los diferentes cuestionarios, así como los derivados de la observación directa de los grupos.

En cuanto a los agrupamientos y la ordenación del espacio han sido variables y flexibles dependiendo de la naturaleza de la actividad propuesta, siendo los agrupamientos más frecuentes en pareja y por pequeños grupos, aunque sin excluir el trabajo individual y en gran grupo.

El trabajo en grupo de un modo activo y dinámico es uno de los principios básicos en los que se sustentan los métodos activos de pedagogía. Por eso el trabajo en pequeños grupos es el predominante en mi investigación. Las actividades grupales permiten que los alumnos se ayuden entre sí cooperando de manera solidaria, adquieran responsabilidad y autonomía en el reparto de funciones y la realización de tareas y desarrollen hábitos de respeto y trabajo en equipo, además de fomentar las habilidades sociales y la integración.

Además del trabajo en el aula, también hemos planificado actividades en otros espacios como la sala plumer, el salón de actos, la biblioteca o el patio, para adaptarnos a las necesidades materiales y espaciales de cada experiencia didáctica propuesta.

Los recursos humanos empleados, en general se han limitado a mi trabajo personal, aunque he contado con la colaboración de profesores de diferentes departamentos como

Ildefonso Alonso del Departamento de Música, Macarena Puche del Departamento de Artes Plásticas o Delia Jiménez del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, para el desarrollo de diferentes actividades interdisciplinares, mi agradecimiento a todos ellos por su excelente predisposición e intervención en las experiencias didácticas.

Finalmente, en cuanto a los materiales y otros recursos didácticos debemos señalar que junto a los habitualmente utilizados en el área de Lengua Castellana y Literatura (libros de texto, diccionarios, prensa escrita y digital, materiales didácticos impresos, ordenador portátil, cañón proyector...) hemos utilizado otros materiales como reproductor de CD y Mp3, transparencias para retroproyector, vídeo portátil, numerosas audiciones de diferentes géneros, textos de canciones, películas y sitios web, entre otros recursos didácticos, utilizando preferentemente los más motivadores y cercanos a la realidad cotidiana y a los intereses del alumnado.

IV.4 Fases

Hemos considerado oportuno que el proceso de aplicación de esta investigación-acción educativa se realice en cuatro fases fundamentales: en primer lugar una fase de preparación y exploración que servirá a modo de acercamiento, planificación del proyecto y adquisición de conocimientos previos; en segundo lugar, una fase de intervención que supondrá la realización del trabajo de campo y la aplicación del modelo didáctico, así como la recogida de datos y la sistematización del análisis de los datos obtenidos mediante su clasificación y categorización; en tercer lugar, una fase de resultados y de interpretación de los mismos; finalmente, una fase de elaboración del informe del trabajo de investigación y prospectiva investigadora, que culminará en la exposición de las conclusiones alcanzadas acerca de la fiabilidad y credibilidad del proyecto¹⁴⁵.

A continuación abordaremos cada una de las fases en profundidad.

¹⁴⁵ Esta última fase corresponderá al apartado V de la presente investigación: Valoración y prospectiva investigadora y al apartado VI. Conclusiones.

IV.4.1 Fase de preparación y exploración de la investigación

A) Estado de la cuestión

En primer lugar vamos a contextualizar la situación de la que partimos antes de la puesta en marcha del proyecto educativo. La fase de preparación y exploración como planteamiento del problema de investigación exige una serie de reflexiones que contribuyan a analizar la situación de origen y a trazar un plan de trabajo inicial, entre estas reflexiones preliminares que nos cuestionamos antes de realizar la investigación-acción educativa destacan las siguientes:

- **¿Cómo se concretó el problema de la investigación?** El problema de la investigación recogido en el título del presente proyecto: *Literatura y Música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*, surgió de la necesidad de plantear alternativas para una educación literaria más motivadora y eficaz basada en la exploración intertextual de la recepción y producción literaria del alumnado de Educación Secundaria, partiendo del diseño de estrategias interdisciplinares¹⁴⁶ que permitiesen desarrollar las competencias literarias desde la perspectiva de la creación-participación, frente a la perspectiva tradicional de la recepción-asimilación.
- **¿Desde qué marco teórico se desarrollará la investigación?** El marco teórico que servirá de punto de partida para el desarrollo de la investigación se vertebrará en torno a dos ejes fundamentales: la importancia de las relaciones entre música y texto como fuente de comprensión y creación literaria¹⁴⁷ y los fundamentos de la intertextualidad e interdisciplinariedad¹⁴⁸ como metodologías pedagógicas capaces de desarrollar la interacción educativa de manera motivadora, globalizada y significativa.

¹⁴⁶ Ver apartado II.2 Definición del problema y II.3 Objetivos.

¹⁴⁷ Ver apartado III.1 Relación música-lenguaje.

¹⁴⁸ Ver apartado III.2 Interdisciplinariedad e intertextualidad.

- **¿Cuál es el paradigma u objeto de la investigación cualitativa?** El paradigma esencial de esta investigación cualitativa¹⁴⁹ es la utilización de técnicas interdisciplinarias músico-literarias, como parte de un modelo de interpretación intertextual, aplicado a diferentes categorías competenciales de la educación literaria de manera que éste incida positivamente en el aprendizaje significativo de los diferentes aspectos de la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura en el nivel de Educación Secundaria.

- **¿Cuáles son las experiencias personales o profesionales que han inspirado el proyecto?** El presente proyecto ha sido inspirado tanto por mis experiencias personales como profesionales en el campo de la educación literaria. Desde luego, mi experiencia profesional me movió a la búsqueda de nuevos planteamientos didácticos que contribuyesen a un perfeccionamiento de mi propia práctica docente en el campo de la enseñanza de la Lengua Castellana y su Literatura, probablemente a raíz de la observación continuada de la situación de desmotivación y desinterés que numerosos alumnos mostraban ante los contenidos de nuestra bella materia. Esto me llevó a reflexionar acerca de sus intereses cotidianos y cuál podría ser la vía para conectar más directamente con su realidad para poder activar así sus capacidades creativas y receptoras, mejorando su participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, mi experiencia personal como musicóloga me llevó a imaginar una posible acción conjunta en la que los textos de las canciones y más tarde las audiciones, sirvieran como excusa para profundizar en la teoría de la recepción literaria y potenciasen la producción y comprensión de textos por parte del alumnado de Educación Secundaria. Estas ideas, finalmente, se materializaron en el objeto de la presente investigación.

- **¿Cuál es su relevancia o interés educativo?** El interés educativo del proyecto, no es otro que la posibilidad de ofrecer una nueva vía a la educación literaria, aportando actividades y planteamientos que puedan facilitar la labor docente en el área de Lengua Castellana y Literatura,

¹⁴⁹ Como ya afirmamos anteriormente, el carácter esencialmente cualitativo de la presente investigación no excluye en absoluto la utilización de algunas técnicas cuantitativas como la estadística, siempre que sean beneficiosas para esclarecer el análisis de los datos obtenidos en el marco de la investigación.

mejorando el interés, rendimiento y participación de los alumnos de Educación Secundaria, lo cual puede revertir en un óptimo desarrollo de sus capacidades reflexivas, expresivas, críticas y analíticas, mejorando no sólo su comprensión lectora y sus cualidades literarias, sino sus competencias, habilidades y destrezas intelectuales y culturales, capacitándolos para una positiva adaptación al medio social de manera solidaria, responsable y productiva en el presente y en el futuro.

B) Conexión curricular

En cuanto a la conexión curricular, queremos señalar que el presente proyecto se enmarca en el sistema legislativo que regula la práctica educativa en nuestro país. Por tanto, el punto de partida para desarrollar nuestra investigación es establecer el marco legal cuyas pautas constituyen la base de nuestro sistema educativo, al tiempo que determinan las directrices que deben inspirar y guiar la práctica docente.

En primer lugar, debemos aludir a la Constitución Española de 1978, la cual, en su artículo 27 establece el principio educativo que dará origen a las posteriores Leyes Educativas. En segundo lugar, tendremos en cuenta la LOE (Ley Orgánica de Educación) 2/2006 de 3 de mayo, la cual ha fijado en su título I, capítulo III, las características básicas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; dicha ley se concreta en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y también nos atenderemos a lo dispuesto en el 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. Por último, para concretar la práctica docente seguiremos las directrices especificadas en la Orden de 25 de septiembre de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por otro lado, tendremos en cuenta las afirmaciones de Caro Valverde, quien señala:

“Sthenhouse define el proyecto curricular como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca

abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Añádase que, siendo las propuestas curriculares totalmente abiertas y entendiendo la adecuación del mismo a las características del alumnado, quedan las iniciativas educativas de innovación e investigación-acción en el aula también abiertas para que, con carácter procedimental, se puedan adaptar los enfoques de la intertextualidad desde una metodología interdisciplinar y transversalizada por el modelo didáctico de lectoescritura.»¹⁵⁰

De este modo, no resulta contradictorio en absoluto trabajar dentro de los criterios establecidos por la legislación educativa manteniendo, no obstante, la libertad creativa en los procedimientos que permita la innovación didáctica aplicada a los contenidos señalados por el currículo vigente.

Así pues, nos ceñiremos en todo momento a las disposiciones de la legislación educativa en vigor en lo relativo a los objetivos y contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria, prestando una especial atención al desarrollo de las competencias básicas. La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico.

Las competencias básicas son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

- 1) Competencia en comunicación lingüística.
- 2) Competencia matemática.
- 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4) Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5) Competencia social y ciudadana.

¹⁵⁰ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 104.

- 6) Competencia cultural y artística.
- 7) Competencia para aprender a aprender.
- 8) Autonomía e iniciativa personal.

Consideramos fundamental la contribución de la materia de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas. Es interesante señalar que, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de manera competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada se transfieren y aplican al aprendizaje de otras y contribuyen, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y a escribir para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.

Por otra parte, aprender a usar la lengua también contribuye a aprender a analizar ya resolver problemas, confeccionar planes y emprender procesos de decisión; por ello la adquisición de habilidades lingüísticas favorece la iniciativa personal y la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

La materia contribuye al tratamiento de la información y la competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de la información relevante, de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, la utilización de internet.

Además, el aprendizaje de la lengua, concebido como el desarrollo de la competencia comunicativa, contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida ésta como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. Por otra parte, la educación lingüística permite constatar la variedad de los usos de la lengua, la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas.

Por último, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia cultural y artística, entendida como la aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de las preocupaciones esenciales del ser humano.

Por tanto, procuraremos contribuir a través de nuestro modelo didáctico al desarrollo competencial de nuestros alumnos, de manera que, tal y como afirmábamos puedan lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

C) Desarrollo de conocimientos previos

Para iniciar el desarrollo y adquisición de conocimientos previos acerca de el campo en el que se va a implantar el modelo didáctico, realizaremos un sondeo previo mediante cuestionarios y entrevistas personales para concretar la situación de partida.

Una vez recogidos los datos, procederemos a su análisis para realizar una contextualización pormenorizada del punto de partida de la investigación.

A continuación exponemos las cuestiones planteadas a los alumnos que tomarán parte en el desarrollo de la investigación-acción.

Les plantearemos preguntas concretas tipolíkert (es decir la respuesta se obtiene mediante una escala de valoración del 1 al 5: 1 nada, 2 casi nada, 3 poco, 4 bastante y 5 mucho).

En primer lugar, realizaremos un sondeo previo entre los alumnos a través del siguiente cuestionario sobre sus hábitos de lectura y otros aspectos relacionados con las competencias literarias

PREGUNTA	1 (nada)	2 (casi nada)	3 (poco)	4 (bastante)	5 (mucho)
1) ¿Te gusta leer relatos?					
2) ¿Te gusta leer poesía?					
3) ¿Te gusta leer teatro?					
4) ¿Te gusta el cine?					
5) ¿Te gusta la música?					
6) ¿Te gusta la lectura?					
7) ¿Te gusta el deporte?					
8) ¿Te gusta escribir narraciones?					
9) ¿Te gusta escribir poesía?					
10) ¿Te gusta escribir teatro?					
11) ¿Te resulta interesante la asignatura de Lengua Castellana y literatura?					
12) ¿Te resultan atractivas las actividades de esta materia?					
13) ¿Te resulta fácil asimilar los contenidos?					
14) ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?					

15) ¿Te gustaría realizar actividades músico-literarias?					
16) ¿Te consideras creativo?					
17) ¿Te gusta participar activamente en las clases?					
18) ¿Te gusta realizar trabajos en grupo?					
19) ¿Te gusta realizar trabajos individuales?					
20) A continuación puedes añadir cualquier observación o dato que consideres oportuno acerca de tus aficiones, intereses o tu opinión acerca de la asignatura (lo que más te gusta, lo que menos, etc.).					

Este cuestionario deberán responderlo nuevamente al finalizar la implantación del modelo didáctico para comprobar si se han producido cambios y determinar cuál ha sido la evolución de los alumnos en este área.

D) Situación inicial del grupo de seguimiento

Antes de proceder a la aplicación del modelo didáctico, es importante conocer en profundidad y describir pormenorizadamente las características del grupo de seguimiento, así como su situación inicial.

El grupo de seguimiento está formado por un total de cincuenta y cuatro alumnos, cuya evolución académica en el área de Lengua Castellana y Literatura será observada a lo largo de dos cursos escolares, es decir, mientras cursan 1º y 2º de ESO.

El número de alumnos del grupo de seguimiento ha sido determinado siguiendo un criterio de fiabilidad, procurando que la muestra sea lo más representativa posible, para lo cual hemos aplicado la intervención didáctica en dos grupos muy diversos: un grupo de treinta alumnos de Secundaria que presentan nivel académico, motivación, comportamiento y otras características dentro de los niveles habituales (según será descrito detalladamente más adelante) y otro grupo de veinticuatro alumnos, cuya reducción en la ratio responde a las características del grupo, ya que es un grupo muy heterogéneo que incluye alumnos de integración, ACNEE y un alumno diagnosticado de altas competencias.

Consideramos interesante para que la muestra fuese lo más representativa posible, que los alumnos del grupo de seguimiento presentasen las características más variadas, diversas y heterogéneas, ya que según nuestra experiencia profesional, las actividades que funcionan con un grupo concreto, no siempre funcionan en otros grupos de diferentes características, por tanto para que los resultados obtenidos sean objetivos y fiables deben ser aplicados y observados en un contexto general que incluya individuos con diferentes capacidades y motivaciones, por lo que hemos procurado que la intervención didáctica no se realice en un grupo de seguimiento ideal, sino real.

Respecto al grupo de treinta alumnos anteriormente descrito con un nivel académico, motivación, comportamiento y otras características dentro de los niveles habituales, queremos precisar qué es lo que consideramos “dentro de los niveles habituales”.

En primer lugar, es importante señalar, que de los treinta alumnos que constituyen el grupo, sólo veintiocho han sido encuestados y observados de manera continua, ya que dos alumnos han presentado un comportamiento absentista reiterado desde el inicio del curso, asistiendo a clase de manera irregular y participando de forma puntual en las actividades propuestas, como reflejaremos y analizaremos a lo largo de la investigación.

De los veintiocho alumnos restantes, seis eran repetidores y ya habían cursado sin éxito 1º de ESO el año anterior por lo que su motivación era bastante baja o inexistente. Afortunadamente, de este grupo solamente dos alumnos podrían ser considerados conflictivos presentando frecuentemente conductas disruptivas (desobediencia, interrupción del desarrollo de la clase, faltas de respeto a profesores y compañeros, deterioro del material y mobiliario del centro...) es interesante señalar que su conducta fue mejorando paulatinamente hasta integrarse con casi total normalidad en el desarrollo de las clases.

En cuanto a los veintidós alumnos que cursaban por primera vez 1º de ESO, en general presentaban un comportamiento y predisposición muy favorable al aprendizaje, un nivel académico adecuado (exceptuando cinco alumnos de nivel bastante inferior a la media pero sin dificultades de aprendizaje diagnosticadas), destacando al menos cinco alumnos con capacidades sobresalientes en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Respecto al grupo de ratio reducida, estaba formado por veinticuatro alumnos de los cuales uno pertenecía al grupo de integración (retraso curricular de más de dos cursos, situación de desfavorecimiento social y económico, pertenencia a étnia minoritaria...), otro presentaba altas competencias especialmente en el área sociolingüística, dos estaban diagnosticados como ACNEE (alumnos con necesidades educativas especiales), tres repetían curso y los demás eran un grupo de nivel académico medio-alto con bastante buen comportamiento y predisposición al aprendizaje.

Por tanto, el grupo de seguimiento está formado por un total de cincuenta y cuatro alumnos con diferentes características, competencias, intereses y nivel académico. Por último señalar que entre estos alumnos existe un número considerable de inmigrantes de diferentes orígenes (principalmente sudamericanos y árabes) lo cual, desde mi punto de vista no ha incidido en modo alguno en el desarrollo de la presente investigación.

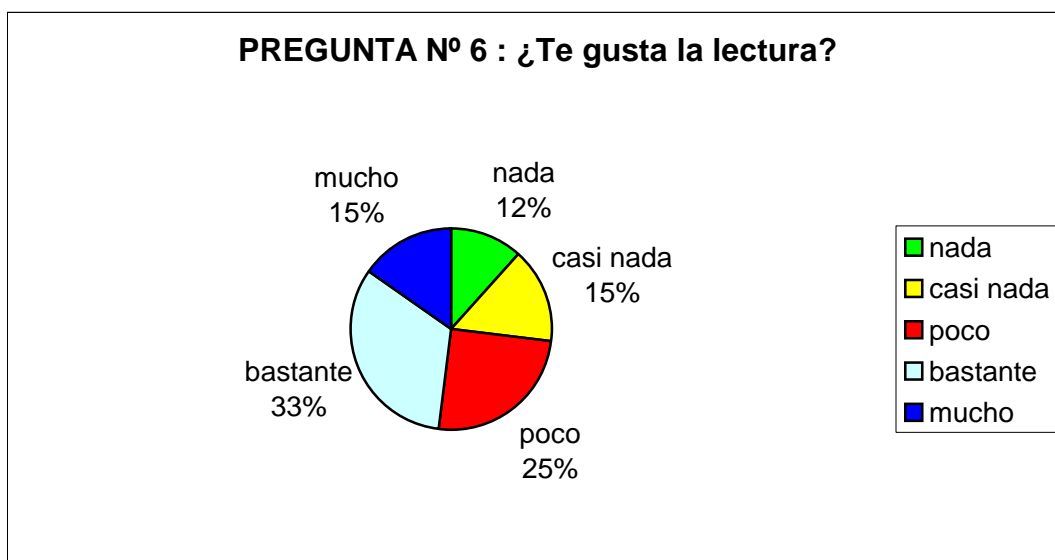
Una vez definidas las características del grupo de seguimiento, pasaremos a exponer la situación inicial de partida a la luz de los datos obtenidos mediante las encuestas para el desarrollo de conocimientos previos.

Después de encuestar a los alumnos del grupo de seguimiento acerca de sus hábitos lectores y otras competencias literarias, así como respecto a sus intereses y aficiones, consideramos que los datos más significativos para nuestra investigación son los siguientes¹⁵¹:

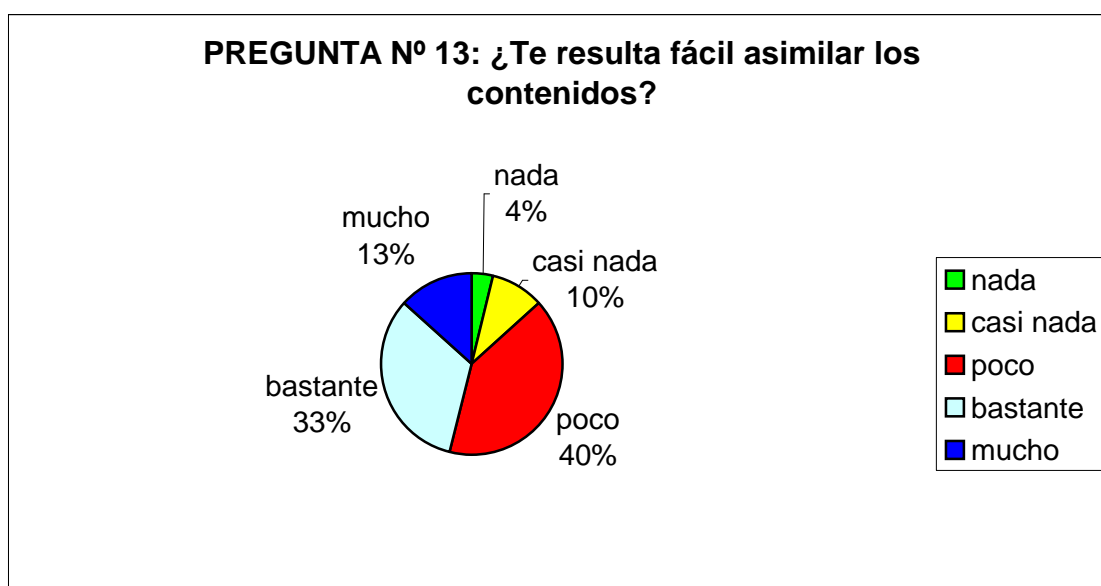


Un 87% de los alumnos encuestados respondieron bastante o mucho a la pregunta 5: ¿Te gusta la música? Bastante (29%) y mucho (58%); mientras que un 0% respondió nada o casi nada. Esto demuestra el interés que la música suscita entre los adolescentes y el enorme factor motivador que implica para ellos.

¹⁵¹ En el apartado de anexos incluimos todos los gráficos con los datos estadísticos de todas las respuestas al cuestionario, aunque aquí sólo comentemos las más relevantes.

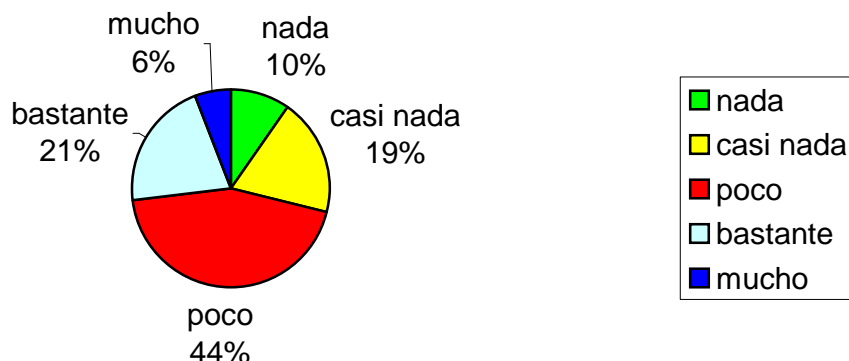


En cuanto a la pregunta 6: ¿Te gusta la lectura? Sólo un 15% respondió mucho, frente al 58% que afirmaba que le gustaba mucho la música. Mientras que un 52% respondió poco, casi nada o nada. Lo cual sitúa a la lectura entre las aficiones minoritarias entre los adolescentes y plantea a los docentes el desafío de desarrollar alternativas educativas que promuevan el interés lector entre los alumnos.



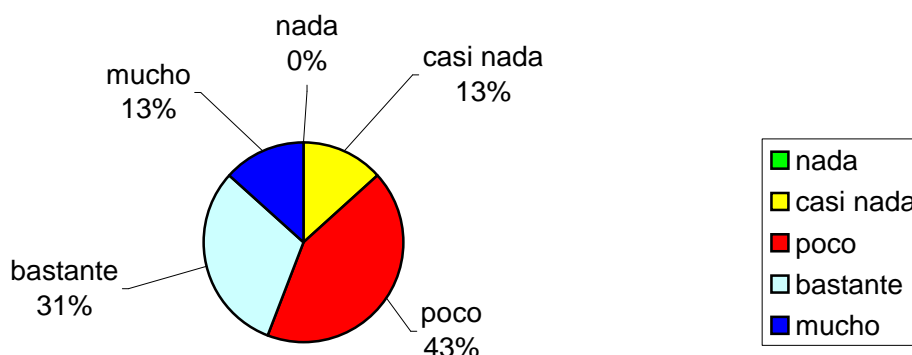
Respecto a la dificultad a la hora de asimilar contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura, un 54% de los alumnos encuestados manifestó que le resultaba poco, casi nada o nada fácil asimilar los contenidos, lo que indica la necesidad de diseñar nuevas estrategias que faciliten el aprendizaje, comprensión y asimilación de los contenidos teóricos de nuestra materia.

PREGUNTA Nº 14: ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?



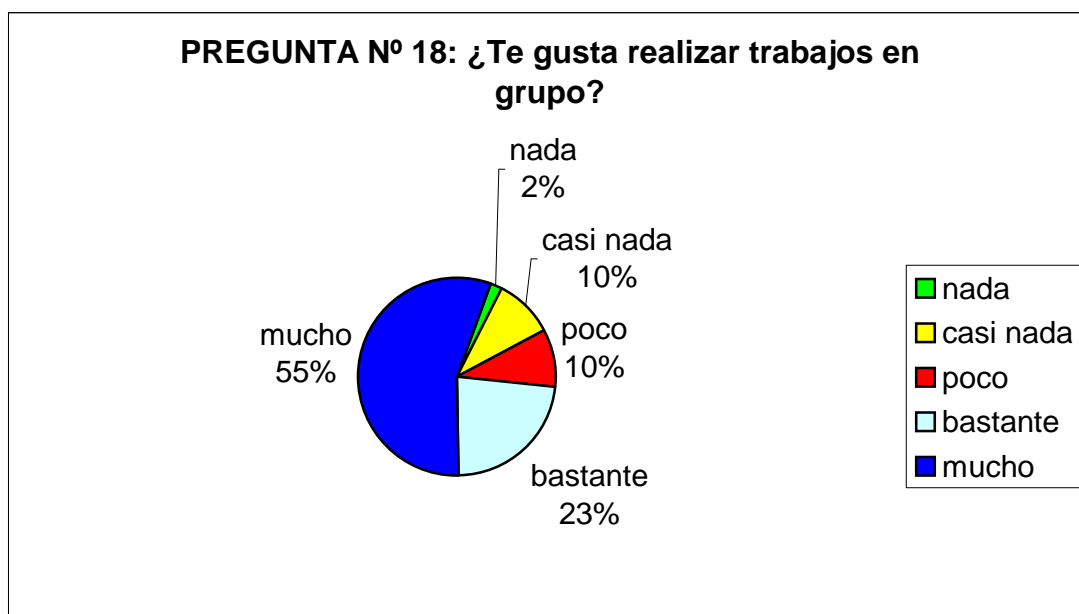
Si resulta preocupante la asimilación de los contenidos teóricos, aún mayor debe ser nuestra preocupación por el desarrollo de las habilidades prácticas en lo que a las competencias literarias de nuestros alumnos se refiere, ya que a la pregunta 14: ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros? Un 73% del alumnado encuestado respondió poco, casi nada o nada.

PREGUNTA Nº 16: ¿Te consideras creativo?



En cuanto a la valoración de la propia creatividad de nuestros alumnos, es lamentable comprobar que un 56% se consideran poco o casi nada creativos, por lo que

consideramos esencial el énfasis en desarrollar esta cualidad tan útil y necesaria no sólo para el área de Lengua Castellana y Literatura sino para afrontar la vida y sus retos diarios.



En el ámbito metodológico nos gustaría señalar que a un 78% le gusta bastante o mucho realizar trabajos en equipo, sistema de trabajo que emplearemos con frecuencia para fomentar la participación, la motivación y el desarrollo del trabajo solidario y en colaboración.

IV.4.2 Fase de intervención: el modelo didáctico

A continuación abordaremos las posibles intervenciones didácticas músico-literarias que hemos diseñado para su aplicación en el primer ciclo de Educación Secundaria con el fin de incidir positivamente en el desarrollo de las capacidades de producción de textos de diversos géneros, fomentando la creatividad y la originalidad como fuente de satisfacción y auto-expresión para nuestros alumnos, promoviendo la participación activa y cooperativa en las diferentes experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la interacción en el aula, así como la valoración y el respeto de manifestaciones culturales y artísticas de distintas procedencias, incidiendo en el desarrollo lingüístico y cultural del alumnado, desarrollando sus aptitudes críticas y reflexivas acerca del contenido, forma y estilo de obras o fragmentos literarios analizados¹⁵².

Hemos agrupado las actividades según su aplicación a la enseñanza de la Literatura, resultando los siguientes bloques operativos:

- 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.

A) Intervención en producción literaria

Uno de los principales problemas de los alumnos de Secundaria es que en ocasiones muestran una actitud pasiva, poco creativa y carente de imaginación. Por este motivo, muchos desdeñan las actividades que requieren algo de esfuerzo intelectual y creativo como son las actividades que consisten escribir diferentes tipos de textos, ya sean

¹⁵² Ver apartados II.3 Objetivos y II.4 Hipótesis de la investigación.

descriptivos, narrativos o poéticos, ya que se sienten incapaces de elaborar algo propio y original.

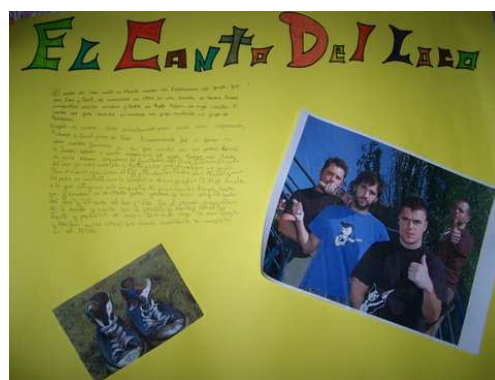
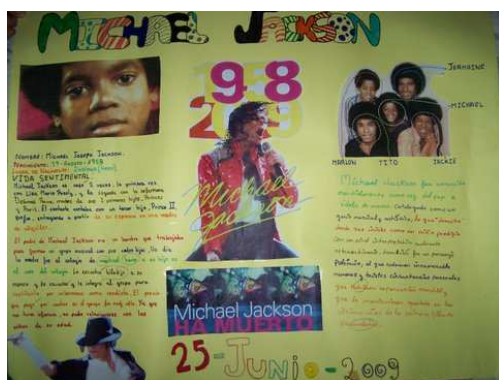
Para desarrollar este tipo de actividades, la música desempeña un papel estimulante incomparable. A continuación detallamos algunas propuestas didácticas:

- A.1) Audición de un fragmento musical como inspiración: es un sistema muy sencillo, aplicable en gran cantidad de actividades de diversa naturaleza¹⁵³. Para empezar se explican las características o elementos del texto que los alumnos deben elaborar (ya sea descriptivo, narrativo, poético...) y se les propone la audición de un fragmento musical para que se inspiren en él. Así desaparece el bloqueo habitual de ver el folio en blanco y surgen las ideas en un ambiente mucho más relajado, ya que la música contribuye a crear una concentración que es muy necesaria para elaborar cualquier tipo de producción literaria.
- A.2) La técnica del “Tropo”: “tropar” en términos musicales consiste en añadir algo nuevo y diferente a una obra musical ya existente, esta reelaboración puede ser musical o textual. Nosotros utilizamos la técnica de “tropar” canciones para que empiecen a elaborar sus primeros poemas. Simplemente se trata de proponerles canciones conocidas, o dejar que ellos mismos las escojan, para cambiarles la letra y escribir un texto completamente diferente sobre la misma estructura métrica. Este trabajo, además de que les divierte enormemente, les acerca de manera intuitiva a la creación poética, más adelante se les explica la métrica, la rima y se pueden analizar o recitar sus propios versos, de manera que el aprendizaje es mucho más experiencial y significativo.
- A.3) Producción de textos expositivos: una práctica muy recomendable a la hora de encomendarle a los alumnos la realización de trabajos que requieran de su investigación y posterior exposición ante la clase es, que la temática de dichos trabajos sea de su interés y lo más cercana posible a su realidad cotidiana y sus gustos (tal y como propugnaban John Dewey y Ovide Decroly¹⁵⁴) siguiendo esta línea pedagógica encomendamos a los alumnos de 1º de ESO el siguiente trabajo.

¹⁵³ Más adelante veremos diversas variantes de este sistema en los apartados correspondientes al relato musical, las descripciones sonoras y en Intervenciones literarias con canciones.

¹⁵⁴ Ver apartados III.2.2 A) John Dewey: del pragmatismo pedagógico a la interconexión educativa y III.2.2 B) Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés.

Debían realizar una exposición oral (cuyas características y elementos habíamos explicado en clase) buscando, clasificando y elaborando la información acerca de su cantante o grupo de música favorito, para después hacer una presentación oral en clase ante sus compañeros. Los alumnos se mostraron bastante entusiasmados con el trabajo que finalmente realizaron en pequeños grupos, elaborando incluso materiales de apoyo como carteles, fotografías, esquemas, etc. La implicación y participación en el proyecto fue generalizada y resultó muy enriquecedora para todos¹⁵⁵.



- A.4) Producción de textos argumentativos: otro ejemplo de intervención en producción literaria determinada por los intereses musicales de los alumnos es el trabajo que elaboraron los alumnos de 2º de ESO en relación a los textos argumentativos. En principio, los alumnos se mostraban reticentes a la producción de textos argumentativos aduciendo que no entendían bien este tipo de textos y que por tanto se sentían incapaces de producirlos ellos mismos aportando argumentos convincentes y aplicando los recursos persuasivos del lenguaje, así que, partiendo de los intereses y la realidad cotidiana del alumnado, el trabajo propuesto fue el siguiente: cada alumno debía elegir su disco favorito y escribir un texto intentando convencerme para que me lo comprase. El trabajo debía incorporar también un breve texto bien descriptivo o bien expositivo-explicativo acerca del disco en cuestión explicando el estilo musical al que pertenecía y las sensaciones que este

¹⁵⁵ Efectivamente, la actividad resultó muy enriquecedora para todos incluida yo, ya que tuve la oportunidad de conocer los gustos musicales de mis alumnos e infinidad de grupos y cantantes que no suelo escuchar y que me proporcionaron materiales (sonoros y escritos) para diseñar posteriores actividades que pudieran interesarles.

tipo de música le producían al oyente, así como las mejores situaciones para oírlo.

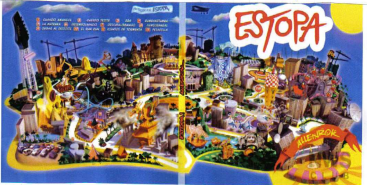
9 **DESCRIPTIVO**
ESTOPA ALLEN-ROCK

Estopa es un grupo español de pop-rock. Está formado por dos hermanos, José y David, tocan la guitarra acústica y uno de ellos canta (David).

Los hermanos Muris nacieron en Lloret de Mar (Barcelona). Ahora son uno de los grupos más importantes del panorama español.

El grupo Estopa se creó en 1999. Su primer disco fue "La raja de tu falda". En 2001 hicieron el disco "Destraigis" y en el 2002 "Más Destraigis". En 2004 sacaron "La calle va os trajo" y "Encuentro de energía". Vendieron en total 2.700.000 copias.

En 2005 sacaron "Voces de Ultratumba" y en 2009 sacaron "Allen-rock".



RECOMENDACIÓN MUSICAL
EL CANTO DEL LOCO

-TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO

El nuevo disco de El Canto del Loco se llama Personas, es de tipo musical pop-rock y se publicó el 1 de abril de 2008. Es su quinto disco y su single es "Cien años", en el álbum se habla de las cosas cotidianas y que según los cantantes supone una madurez de la banda. Este disco se llevó 40 Platinos Orobos y 5 premios "40 Principales 2008" por haber sido el disco más vendido del año 2008 en España. Este grupo se formó en 1997, gracias a Iñaki González.

COMPONENTES DEL GRUPO:

- Dani Martín: Voz
- David Gámez: Guitarras y Coros
- Cristina Ruiz: Bajo
- Carlos Ismael: Batería

Antiguos miembros:

- Iñaki González: Tocaba la guitarra, abandonó el grupo en 2003.
- Sandro Velázquez: Tocaba la batería, abandonó el grupo en 2009.

Esto previsto que para Navidad este grupo publique 2 nuevos discos.

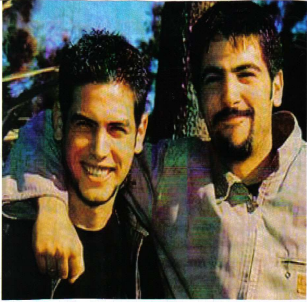
- 1) Ayudo a la gente prescrito a "El Canto del Loco" con el nombre "Nuevo espíritu de ti."
- 2) Por mí y por todos mis compañeros... y por mí el primero.

- Por último, expusieron los trabajos en clase, haciendo una puesta en común y reconociendo ellos mismos quienes esgrimían argumentos más convincentes y por qué. La participación y motivación de los alumnos en el trabajo fue muy significativa, sencillamente debido a que el tema de los discos y la música moderna les resulta muy cercano e interesante y de este modo logramos que la producción literaria de textos argumentativos y descriptivos les resulte una tarea deseable.

ARGUMENTATIVO

Te aconsejo comprar el disco de Estopa llamado "Allen-Rock" para escucharlo en el coche cuando vayas a Huelva de Segovia y para cuando tengas las piernas porque sus canciones son muy animadas. No es muy caro vale 23 €. Aunque también te lo puedes bajar de internet, pero siempre de forma legal, es decir pagando (te por canción).

Y porque Estopa es uno de los grupos más importantes del panorama español.



Esperamos que te guste y te lo compres.

-TEXTO ARGUMENTATIVO

Es un disco de música pop-rock, con unos temas muy reales porque los letras de las canciones hablan de cosas que te pueden pasar a ti en cualquier momento de tu vida. Los componentes tocan muy bien los instrumentos y tienen un sonido muy acústico. La gente debería comprarlo porque es número uno de ventas en 2008, esto quiere decir que ya lo tiene mucha gente, entonces será que les gusta mucho. Si no lo tienes, ¡anímate y cómpralo! porque es la música del momento.

B) Intervención de motivación para introducir un nuevo tema o concepto

Como hemos comentado anteriormente otro de los grandes problemas de la Enseñanza Obligatoria es la falta de interés y motivación hacia los contenidos propuestos. Este tipo de actividades de motivación musical ayudan a vencer el rechazo inicial al plantear los temas desde una perspectiva diferente e inesperada para el alumno (la sorpresa es la mitad de la victoria). En esta línea se pueden aplicar las siguientes propuestas didácticas:

- B.1) Introducción de un tema mediante un fragmento musical: esta propuesta consiste en buscar una pieza musical que describa una determinada época literaria que pretendamos explicar, por ejemplo una sinfonía de Beethoven de su época más romántica, apasionada y tormentosa. Se les propone esa audición y mientras la escuchan deben escribir en un papel qué ideas o sentimientos les sugiere o a qué momentos y escenarios asociarían esa música. Probablemente en la puesta en común posterior surjan muchos o todos los conceptos fundamentales del Romanticismo. Para realizar esta actividad introductoria no es necesario recurrir siempre a la música clásica, sino que también es muy recomendable servirse de bandas sonoras de películas o incluso música moderna, dependiendo siempre del tema o idea que se pretenda abordar posteriormente.

- B.2) Introducción de un concepto mediante una audición musical: el desarrollo de este tipo de actividad suele ser muy versátil, por ejemplo podemos emplearlo para introducir el concepto de dialectalismo poniendo una audición de un cantante andaluz o extremeño y llamando la atención de los alumnos acerca de su pronunciación o sus expresiones, probablemente esta forma eminentemente práctica de abordar el concepto les facilite su comprensión y aumente significativamente su interés hacia el tema tratado. También podemos proponer una audición de una canción basada en un poema de un autor que se vaya a estudiar o explicar a continuación y comentar las ideas y el contenido de la canción, es una manera de que conecten con el tema más profundamente que si dijésemos: “abrid el libro por la página 56” la predisposición en el primer caso es mucho más positiva y eficaz.

C) Intervención para la consolidación de los contenidos teóricos

Son fundamentales para comprobar si se ha producido el aprendizaje adecuado después de una explicación y generalmente son actividades que los alumnos realizarán por su cuenta. El interés de la parte musical se debe a que este factor atractivo puede estimularles a realizar el trabajo, como ya hemos comprobado en otras ocasiones. Entre estas intervenciones destacan por ejemplo las siguientes:

- C.1) Los dialectos de España a través de sus canciones: un trabajo interesante es el de los dialectos de España (andaluz, extremeño...etc.) a través de las letras de sus canciones. Consiste en buscar canciones de autores de esa procedencia y copiar en una mitad de la hoja la letra original y en la otra mitad la letra tal y como la pronuncia el cantante. A continuación hacer un breve análisis de esas particularidades lingüísticas¹⁵⁶. A los alumnos les resulta mucho más sencillo comprender y recordar estos dialectalismos si los asocian a un cantante a quien han escuchado con frecuencia y cuyas canciones han analizado reconociendo de forma práctica todos los rasgos que han estudiado teóricamente.
- C.2) Audición-adivinanza: también es interesante poner en clase audiciones de canciones en las lenguas oficiales de España y que intenten identificar cuál es por su sonido, familiarizándose así con las diferentes lenguas de nuestro país.
- C.3) Trabajo comparativo entre el castellano y otras lenguas y dialectos a través de las canciones: la idea anterior sirvió como base para diseñar un trabajo que los alumnos de 2º de ESO realizaron en pequeños grupos y consistió en que cada grupo eligió una lengua oficial de España y tras realizar una búsqueda en Internet de canciones en dicha lengua, escogieron una canción sobre la que trabajar (buscando la letra en su lengua oficial y su traducción al castellano, explicando por qué habían escogido esa canción y exponiendo una breve referencia al cantante o grupo autor del tema) después presentaron el trabajo en formato power-point en clase para que todos los alumnos pudiesen escuchar la audición, leer el texto y ver imágenes relacionadas con la canción y su autor¹⁵⁷. Fue una experiencia muy

¹⁵⁶ Ver ejemplos en Anexo V

¹⁵⁷ Ver ejemplos en Anexo V

enriquecedora cultural y personalmente, a la vez que permitió a los alumnos trabajar simultáneamente contenidos de la asignatura de lengua, desarrollar su competencia digital, su capacidad investigadora y su habilidad para el tratamiento de las distintas fuentes y formatos empleados, además la actividad les resultó muy interesante y motivadora, realizando y presentando el trabajo el 100% de los alumnos (hecho lamentablemente no muy habitual).

- C.4) Pequeña antología de leyendas y mitos musicales: esta intervención de carácter musical para la consolidación de contenidos teóricos, consistió en la elaboración de un trabajo de investigación acerca de las leyendas y mitos musicales. Fue realizada por los alumnos de 1º de ESO después de dedicar varias sesiones a la definición, explicación y comentario de las leyendas y los mitos más célebres. Finalmente, les propuse la recopilación colectiva de una pequeña antología sobre leyendas y mitos musicales. Divididos en pequeños grupos buscaron información en Internet acerca del tema propuesto, después redactaron el mito o la leyenda que habían escogido y por último hicimos una bella exposición y recopilación en clase de todos sus trabajos. De este modo, no sólo afianzaron y reforzaron los conocimientos acerca de los mitos y las leyendas, sino que se enriquecieron culturalmente, comparando y comentando las similitudes y diferencias entre los mitos de diferentes lugares. A continuación mostramos algunos fragmentos pertenecientes a nuestra pequeña antología.



D) Interpretación de textos literarios y no literarios

Con frecuencia podemos observar que efectivamente, nuestros alumnos sí que leen, lo que sucede es que no leen textos literarios como a nosotros nos gustaría. Llegué a esta conclusión un día que sondeaba a mis alumnos para comprobar sus hábitos lectores y les

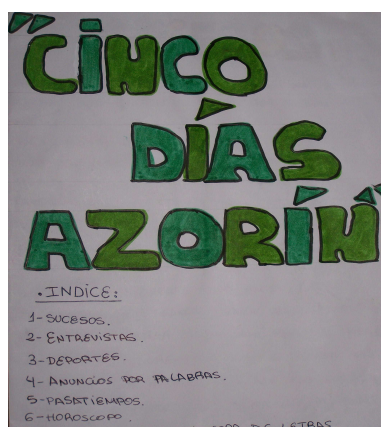
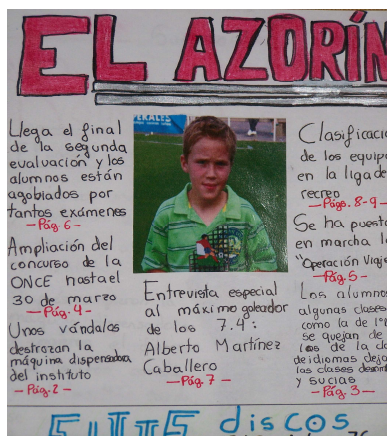
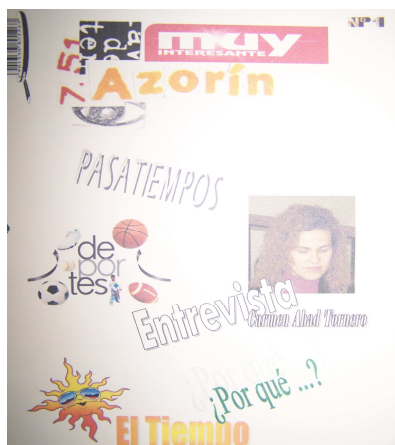
dije “levantad la mano los que dediquéis a leer al menos una hora al día”, para mi total sorpresa toda la clase levantó la mano. Me quedé pensativa unos instantes y les dije: “el *messenger* no cuenta”, inmediatamente la gran mayoría bajó la mano. Evidentemente, nuestro trabajo se centra en desarrollar las competencias literarias de nuestros alumnos y aunque sea para nosotros un objetivo prioritario familiarizarles y enseñarles a apreciar los textos literarios de nuestra cultura, en ocasiones, podemos servirnos de textos no literarios que a ellos les resulten motivadores y contribuyan igualmente al desarrollo de sus competencias literarias, en este sentido proponemos las siguientes intervenciones didácticas:

- D.1) Trabajo con revistas musicales juveniles: este tipo de publicaciones, como por ejemplo la revista *Superpop*, recogen temas musicales de actualidad que interesan enormemente a nuestros alumnos.

Todos aquellos que alguna vez hayan tenido ocasión de ojear alguna publicación similar, podrían alegar que quizá no sea la muestra más recomendable para el aprendizaje y apreciación del castellano debido a que utilizan expresiones sumamente coloquiales propias de la jerga juvenil, pero precisamente por este motivo nos pueden resultar de gran utilidad para la ampliación del léxico de nuestros alumnos. La propuesta didáctica consiste precisamente en seleccionar fragmentos de revistas musicales juveniles y entregarlos a nuestros alumnos para que subrayen los términos coloquiales como “es la caña” o “superguay” para que posteriormente expliquen con otras palabras el significado de cada expresión y que encuentren al menos tres sinónimos de cada término aceptados por la RAE.

También este tipo de revistas juveniles puede servir de modelo para que ellos elaboren sus propias revistas, como hicieron los alumnos de 1º de ESO en otra actividad, aprendiendo a estructurar, planificar y elaborar sus propias publicaciones, trabajando de manera solidaria y cooperativa por equipos.

A continuación mostramos algunas revistas elaboradas por los alumnos siguiendo dicha propuesta didáctica.



Otra práctica muy saludable en lo que a enseñanza literaria se refiere y que se está perdiendo a causa del desinterés y falta de esfuerzo de los alumnos, es la costumbre de asimilar pequeños fragmentos literarios, ya que no sólo desarrolla las capacidades mentales, sino que es una pequeña reserva cultural que va contigo a todas partes. Nuestros alumnos, salvo honrosas excepciones, suelen mostrarse muy reacios a realizar cualquier esfuerzo intelectual o memorístico por puro placer estético, de modo que a través de la música, podemos ayudarles y estimularles a que desarrollen también estas capacidades. Por ejemplo a través de:

- D.2) El karaoke literario: esta intervención didáctica es quizá de las más interdisciplinares que hemos aplicado en el aula (la idea original me la enseñó una maestra que la había llevado a cabo de manera parecida en Primaria), y en ella convergen la literatura, la música y el dibujo. Consiste en leer y analizar en clase un poema determinado, después en clase de plástica (si el profesor/a se presta a colaborar, como afortunadamente fue mi caso) se agrupan por parejas y se reparten los versos, para que cada pareja ilustre unos versos del poema. Luego se realiza un montaje en con los dibujos de los alumnos, la música (preferiblemente es

recomendable escoger poemas de los que existan canciones ya elaboradas) y se les añaden los subtítulos. Finalmente, se dedica una sesión en clase a que canten la canción con el karaoke literario y es muy gratificante observar cómo todos los alumnos sin excepción son capaces de memorizar poemas de extensión considerable. Esto no sólo promueve su interés hacia la materia y hacia las manifestaciones literarias, sino que refuerza su autoestima logrando que se sientan capaces de nuevos retos intelectuales y desafíos mentales cada vez más ambiciosos.

A continuación mostramos algunas imágenes de varios karaokes literarios, uno basado en el *Romance del Conde niño* realizado con música de Paco Ibáñez y otro basado en *La canción del pirata* de Espronceda con música del grupo *heavy* Tierra Santa.





E) El teatro musical

Existen, en lo que al teatro como género se refiere, dos cuestiones que nos llaman poderosamente la atención. La primera es en cuanto a su propia naturaleza como arte literario eminentemente interdisciplinar; pocos géneros aúnan de modo semejante el texto, la representación y la recepción sirviéndose de todo tipo de elementos literarios (el diálogo, la narración, la descripción, el empleo de recursos literarios o expresivos, el verso o la prosa...) de recursos sonoros (la voz, la música, los efectos especiales sonoros...) y de recursos visuales (la escenografía, el vestuario, los gestos y movimientos de los actores...) para producir una obra de arte no sólo literaria, sino audiovisual, lo cual incide de manera directa en el interés de los alumnos de Secundaria, quienes como decíamos se hallan mejor predispuestos ante un enfoque lúdico y audiovisual que frente a uno puramente intelectual.

No obstante, y pese a este interés inicial que los alumnos suelen manifestar ante el género teatral, esta motivación suele ir asociada al rol de espectador o receptor de la obra literaria, es decir, el género les agrada mientras no implique una participación activa en su proceso creativo. A este hecho aludíamos al mencionar la segunda cuestión que nos llama poderosamente la atención, y esta es precisamente que a pesar de la grata predisposición que casi todos los alumnos muestran a la hora de ser espectadores pasivos de una obra teatral, sin embargo, no deja de ser paradójico que este género sea el peor valorado por los alumnos a la hora de determinar sus preferencias lectoras y su capacidad para producir textos de diferentes géneros.

Así pues, aunque a los alumnos les agrada asistir a representaciones teatrales, muchos admiten que leer obras de este género les aburre y que se sienten incapaces de

escribirlas ellos mismos. Además, en Secundaria frecuentemente hay alumnos se muestran reticentes incluso ante su representación como actores, ya que a estas edades (en la adolescencia) se avergüenzan y acomplejan con facilidad debido a su necesidad de sentirse aceptados por el grupo.

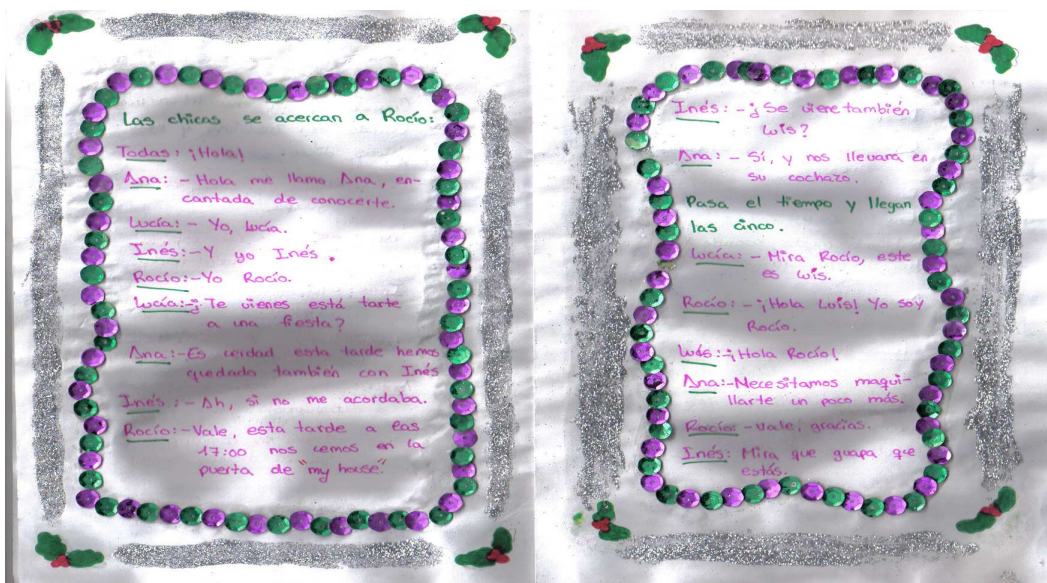
Por supuesto, no podemos dejar pasar la ocasión de diseñar intervenciones didácticas teatrales de carácter interdisciplinar que desarrollen en nuestros alumnos el placer lector por este género estimulando su imaginación y su capacidad creativa a partir del conocimiento vivencial del género, lo cual nos brinda la oportunidad de realizar actividades sumamente gratificantes para el grupo, ya que no sólo desarrollan sus competencias literarias sino que aprenden a realizar un trabajo colectivo, artístico y personal de manera solidaria, respetuosa y propiciando el reconocimiento de otras habilidades no exclusivamente vinculadas al ámbito académico, lo que hace que la autoestima del individuo se refuerce y la cohesión del grupo aumente exponencialmente.

Entre las actividades que hemos diseñado y aplicado a tal efecto, se encuentran las siguientes:

- E.1) Taller músico-teatral de Cuenta-cuentos navideño. (Escritura y representación): con ocasión de la proximidad navideña y con el objetivo de aprovechar la fuente de ilusión e imaginación que dichas fiestas suponen para nuestros alumnos (especialmente para los más pequeños que cursan 1º de ESO) diseñamos esta intervención que también podría considerarse intervención en producción literaria, ya que pretendíamos estimular la creación de textos originales de los alumnos, pero al centrarse dichos textos en el género teatral he considerado más conveniente incluirla en el este apartado.

El taller músico-teatral de Cuenta-cuentos navideño fue desarrollado a lo largo de cuatro sesiones; en la sesión inicial se abordó la parte teórica referente a los elementos, características y estructura de los cuentos tradicionales e identificamos estos rasgos en diversos cuentos; durante la segunda sesión explicamos en qué consistiría el trabajo de grupo que iban a realizar, tanto en su parte escrita, como en su parte representada, cada uno copió el guión para la elaboración del trabajo en su

libreta y a continuación se agruparon en equipos de cinco alumnos para empezar a idear y dar forma a la obra de teatro navideña.



Trabajaron inspirándose en la suave música navideña que pusimos en el reproductor de CD como música de fondo, fueron escribiendo los borradores de las diversas obras teatrales bajo mi supervisión y anotaron los materiales que debían traer para la siguiente sesión; en la tercera sesión realizaron el cuento teatral en soporte papel con su texto (narración y diálogos) sus ilustraciones, su portada etc. y fueron planificando su puesta en escena, hicieron el reparto de papeles y empezaron a memorizar los textos; por último la cuarta sesión no fue realizada en el aula, sino en el salón de actos, el último día de clase antes de las vacaciones navideñas.

Los alumnos trajeron sus disfraces, atrezzo, decorados y la banda sonora de su obra grabada en un CD, algunos incluso utilizaron proyecciones para simular los diferentes decorados (aunque la mayoría habían sido realizados artesanalmente en cartón). Finalmente, cada grupo representó su Cuenta-cuentos navideño ante sus compañeros, resultando algunas obras teatrales verdaderamente originales y de gran calidad, además de unas moralejas conmovedoras. A continuación incluimos algunas imágenes de los montajes.



Esta intervención músico-teatral, no sólo fue divertida y entrañable, sino que desarrolló en los alumnos la confianza en su capacidad creativa para elaborar textos teatrales (reforzada enormemente por los aplausos de sus compañeros) al tiempo que generaba una motivación muy especial hacia este género, ya que en adelante se mostraban muy bien dispuestos a afrontar cualquier tarea relacionada con la escritura y lectura de textos teatrales y/o diálogos en clase.

- E.2) Representación teatral-musical. *El romance del sol y la luna*: me pareció interesante la idea de elaborar una pequeña obra teatral cuyo hilo conductor fuesen una serie de canciones que sirviesen al desarrollo de la acción argumental y a la

descripción de los sentimientos de los personajes, de modo que su representación sirviese a los alumnos no sólo como experiencia teatral, sino que les ayudase a comprender y apreciar en primera persona otras manifestaciones artísticas de naturaleza interdisciplinar como los musicales o la ópera, logrando una asimilación más profunda del hecho cultural y de la colaboración entre las artes.

En primer lugar escribí una sencilla obrita en verso titulada *El romance del sol y la luna*¹⁵⁸ donde procuré que predominasen dos rasgos que pudiesen resultar atractivos para los alumnos: la temática amorosa y el humor. Después busqué los fragmentos musicales que servirían para la descripción emocional de los personajes y el avance argumental durante los cambios de escena. Finalmente procedimos a su lectura declamada con las audiciones musicales, explicación y comentario con los alumnos y por último a su montaje y representación que tuvo lugar en el salón de actos del Instituto a modo de concurso teatral, ya que la obra fue representada por tres grupos del mismo curso, hecho que les animó a perder la vergüenza escénica e intentar superar a los otros grupos tanto en la expresividad de los personajes, como en la elaboración del vestuario y decorados. El resultado fue muy gratificante y emocionante para todos los participantes.

- E.3) Representación teatral de la adaptación de *La cabeza del dragón* basada en la obra de Valle-Inclán e inspirada en diferentes fragmentos musicales: habiendo escogido el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES J. Martínez Ruiz “Azorín” la obra *La cabeza del dragón* de Valle-Inclán como lectura del género teatral recomendada para primer ciclo, surgió la lógica idea de una posible representación de dicha obra por parte de los alumnos.

El primer obstáculo para su puesta en escena era la excesiva extensión de la obra, al igual que la complejidad de las numerosas alusiones políticas y otros anacronismos característicos de la misma, por lo que decidí hacer una adaptación del texto¹⁵⁹ que conservase la trama principal y obviase todo lo que no resultase esencial para el coherente desarrollo del argumento.

¹⁵⁸ Ver el texto completo de la obra en el Anexo III

¹⁵⁹ Ver el texto completo de la adaptación en el Anexo IV

Por otro lado, después de la lectura declamada en clase, al iniciar los ensayos de la representación teatral propiamente dicha surgió otro inconveniente: aunque los alumnos conocían el texto estupendamente, todas las escenas tenían el mismo ritmo monótono y carente de vida, por más que les daba indicaciones expresivas sobre el carácter de cada escena, el resultado era siempre el mismo. Por este motivo se me ocurrió la idea de inspirar cada escena en un fragmento musical.

Busqué una música lenta y romántica para la escena de amor, música ágil y estridente para las escenas de lucha y así sucesivamente. El cambio fue asombroso. Los alumnos comprendieron instantáneamente a través de la música, lo que yo había intentado explicar inútilmente con palabras. Finalmente, utilizamos estos fragmentos musicales como banda sonora de la obra, la cual mejoró significativamente en ritmo y expresividad. A continuación una imagen con mi grupo de alumnos después del estreno del montaje final en el salón de actos del IES J. Martínez Ruiz “Azorín” de Yecla.



F) Novela, cine y banda sonora

Siguiendo los “centros de interés” expuestos por Ovide Decroly¹⁶⁰ se ha de partir de un contacto con la vida cotidiana para estimular al alumno. Precisamente, una de las actividades culturales preferidas por los alumnos en sus momentos de ocio cotidiano es asistir al cine, o ver películas ya sea en televisión o en Internet.

¹⁶⁰ Ver apartado III.2.2 Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés.

Quizá la positiva predisposición de los alumnos por el cine, no se deba exclusivamente al entretenimiento que proporciona, sino al propio hecho de la recepción pasiva del mismo que les permite no realizar ningún esfuerzo. Sea como fuere, su predilección por el arte cinematográfico nos permite elaborar intervenciones didácticas como la que a continuación proponemos, que relaciona el género novelístico, el cinematográfico y por supuesto el musical, en un proyecto interdisciplinar y creativo por equipos.

- F.1) Proyecto de película sobre una novela: esta intervención consiste en un proyecto global en el que cada grupo se encarga de un aspecto parcial. El punto de partida es la lectura de una novela propuesta por el profesor (nosotros trabajamos a partir de la novela juvenil *Mensaje cifrado* de Marta Zafrilla); después se divide la clase en grupos de trabajo. La idea es realizar entre toda la clase un proyecto de película basada en la novela que hemos leído, de este modo, cada equipo debe elaborar una parte del trabajo: un equipo se encargará del casting (¿Qué actor debería realizar cada personaje? ¿Por qué le escogeríamos para ese papel? aportando una descripción detallada de cada personaje de la novela acompañada de fotografías de los actores seleccionados), otro equipo se encargará de buscar el vestuario (¿Cómo debería ir vestido cada personaje? ¿Por qué? deben aportar las descripciones del vestuario, caracterizaciones y peinados que propondrían para cada personaje en cada momento de la novela explicando el porqué de su elección, también pueden presentar dibujos o imágenes del vestuario ideal¹⁶¹), otro equipo debe encargarse de seleccionar las localizaciones (¿Dónde podría rodarse cada escena o capítulo? ¿Por qué? debe incluir imágenes fotográficas o dibujos originales de las localizaciones propuestas con sus correspondientes descripciones), y por supuesto, otro equipo debe seleccionar la Banda Sonora que acompañaría a cada escena, justificando meticulosamente cada tema escogido.

Finalmente, se realiza una puesta en común oral, presentando cada equipo el trabajo realizado. Evidentemente, este proyecto no sólo desafía su creatividad sino que exige la lectura y relectura minuciosa de la novela en cuestión, desarrollando a un tiempo su concentración y asimilación lectora, su capacidad de relacionar y elaborar conceptos a la vez que profundizan en el conocimiento de la

¹⁶¹ Ver Anexo VII

planificación que requiere la realización de una película en cada uno de sus elementos, de modo que aumenta su sentido crítico y reflexivo acerca del arte cinematográfico ya que en lo sucesivo cuando vean películas sabrán valorar cada uno de sus distintos aspectos realizando un visionado activo y analítico en lugar de un visionado pasivo y conformista.

G) El relato musical

Ciertamente, uno de los objetivos prioritarios del presente proyecto radica en proveer a nuestros alumnos de recursos que les ayuden desarrollar sus propias creaciones literarias originales, estimulando su imaginación y su confianza en sus propias capacidades pero también dotándoles de sentido analítico que les permita estructurar textos coherentes a partir de los más diversos estímulos. En esta línea, hemos desarrollado las siguientes intervenciones didácticas que pretenden fomentar la creación de relatos estructurados basados en una identificación auditiva de los contrastes musicales de diferentes fragmentos, estilos o dinámicas:

- G.1) Relatos musicales: el elemento esencial del relato, es la sucesión de acontecimientos protagonizados por los personajes, estos acontecimientos suelen sucederse según una estructura básica (generalmente siguiendo el esquema de introducción-nudo-desenlace). Una vez que los alumnos han asimilado la estructura básica del relato, se les propone una audición que presente varios cambios significativos de dinámica, textura o timbre (por ejemplo, puede empezar con un tempo lento y acelerarse para luego volver a un tempo pausado, o bien empezar con pocos instrumentos y después tener una parte con gran orquestación). La idea es que los alumnos se inspiren en la música para escribir un relato, pero sobre todo teniendo presente la idea de estructura: a un cambio musical debe corresponder un cambio en el desarrollo del relato. De este modo no sólo estimulamos su capacidad de concentración y escucha activa, sino que afianzamos en ellos la coherencia estructural y analítica.
- G.2) Concurso de micro-relatos musicales: cuando ya están familiarizados con las técnicas narrativas, se les proponen tres audiciones breves de tres estilos musicales muy diferentes entre sí. Escucharán cada audición dos veces, la primera escucha será para inspirarse y pensar y durante la segunda escucha escribirán rápidamente el

micro-relato que se les haya ocurrido. Esta técnica estimula la espontaneidad creativa y suele dar unos resultados muy interesantes y gratificantes para los alumnos, ya que luego se hace una puesta en común y se votan los más originales, obteniendo el reconocimiento de sus compañeros.

H) Descripciones sonoras

Una de las intervenciones didácticas más gratificantes por la belleza y originalidad del trabajo llevado a cabo por los alumnos es el proyecto de las descripciones sonoras. Este proyecto surgió de la necesidad de aumentar las posibilidades creativas e imaginativas de los alumnos en el trabajo de la descripción. Después de proponer a los alumnos diversas actividades descriptivas me percaté de la terrible homogeneidad de las descripciones que realizaban. Los alumnos parecían limitarse a hacer una lista o enumeración de rasgos, sin darle el más mínimo atisbo de vida, emoción u originalidad. La causa de esta frialdad mecánica en las descripciones se debía a la escasa o inexistente implicación emocional en el trabajo. Intenté explicarles que en el proceso de creación literaria de un texto debe haber algo personal y de ahí surgió el planteamiento de la siguiente intervención.

- H.1) Audición y descripción: después de explicar en clase la topografía como descripción de un lugar les propuse que cerrasen los ojos y escuchasen una descripción sonora que les había llevado. La audición era “*La mañana*” de Grieg, les expliqué que Grieg compuso ese fragmento intentando describir un amanecer. Les dije que a continuación cerrarían los ojos y escucharían la música, cada uno debía visualizar el amanecer en el lugar que le viniese a la mente. Acto seguido volverían a escuchar la audición mientras describían detalladamente el lugar en el que amanecía.

El resultado fue precioso, las descripciones eran absolutamente minuciosas recreando los paisajes, sus luces, formas y colores e incluso las sensaciones que el paisaje les transmitía, la serenidad, la calma, la relajación, el viento en su rostro y la calidez del sol sobre su piel. Lo más impresionante fue que algunos alumnos que jamás habían escrito más de tres líneas seguidas, lograron escribir varias caras de folio y ellos mismos se asombraban de que todo eso estuviese dentro de ellos y fuesen capaces de sacarlo de alguna manera. A continuación algunos ejemplos de las descripciones sonoras realizadas sobre la obra *La mañana* de Eduard Grieg.

- Estoy en la playa de una isla, estoy con mi novio. Viento como sale poco a poco el sol, se ve como se pone el cielo rosa y nubes, la temperatura es cálida y las olas del mar en calma, con los pájaros volando tranquilamente, no hay ruido, todo está tranquilo. Se oyen las hojas de las palmeras moviéndose, cuando corre el aire. Estoy en ese momento relajada y viendo lo bonito que es el amanecer. Después poco a poco se hace más claro el cielo y se ve el sol redondo con sus rayos amarillos, calentando el ambiente. Se oye como las olas chocan limpiamente con las rocas de la playa, y los concheros salir a ver la luz despijada del día. Estás en ese momento en blanco sin palabras, como si hubieses vuelto a nacer, sin preocupaciones, ni estrés y rayadas de cabeza. Es el mejor momento en el que estoy, con la persona a la que quiero. Es como si la vida fuera perfecta. También sientes como el aire te da en la cara con delicadeza. Y el sol calentándote iluminando mi cara. Es lo mejor que te puede pasar.

En una playa desierta en una casita de madera, a orillas de la playa. No hace frío ni calor, se mar está en calma y con el sonido de las olas, los animales y un bonito amanecer nos ponemos a descansar, yo y un "amigo". Después de descansar nos bañamos en la playa con un mar de color azulado con pequeños olas y una buena temperatura todo es muy bonito y no hay gente. Después nos vamos por el bosque a dar un paseo hay altas palmeras pequeños riachuelos muchas flores y un montón de animales. Volvimos a la casita y rojimos una estaca con comida para irnos a hacer un picnic y estuvimos paseando hasta el atardecer cuando volvimos a la casa...

¡CONTINUARÁ! ♥



Estoy en la montaña, un precioso ^{primer} despertándome en una cama dentro de una cabaña de madera. Los pájaros cantan alegremente y las flores se abren con el rocío de la mañana, los insectos polinizando, el sol dándome en la cara y los animales felices. Me levanto y me dirigo a ir al lago para darme un baño, mientras voy, las ardillas corren tranquilamente por los árboles, se oye el ruido del agua, aparto un arbusto y... ¡Allí estaba! era un lago enorme con unas vistas preciosas a las demás montañas. El agua cristalina y tan pura bajando de las montañas, entonces, entro en el agua, estaba muy caliente con una temperatura perfecta. Me doy un baño y al acabar vuelvo a la cabaña, me visto, desayuno un tazón de leche con cereales y al terminar, salgo a dar un paseo matutino. Los animales, juegan y corren por ahí, los pájaros cantan y revolotean, los ciervos al mínimo ruido salen huyendo, y yo, sigo andando, andando....

I) Intervenciones literarias con canciones

Las canciones son una fuente inagotable de recursos motivadores para desarrollar intervenciones didácticas en el aula. Ello se debe a varios motivos, el principal es el inmenso interés que este género musical despierta en nuestros alumnos dado que forma parte de su vida cotidiana, llegando a conformar significativamente su propio medio de expresión intelectual, social y cultural. Prácticamente a la totalidad de los adolescentes les gustan e interesan las canciones, las escuchan diariamente descargándolas de

Internet, reproduciéndolas en sus móviles o mp3 y compartiéndolas con sus amigos. Este factor es decisivo a la hora de lograr una predisposición inmejorable ante cualquier actividad o trabajo que se les encomiende, de ahí nuestro interés por aprovechar las canciones para diseñar intervenciones didácticas literarias.

Por otro lado, las canciones tienen como uno de sus elementos constitutivos esenciales el texto, lo cual conecta de forma directa con el objeto de estudio de nuestra materia ofreciéndonos infinitas posibilidades en el aula. Detallamos a continuación algunas intervenciones literarias con canciones que hemos llevado a cabo:

- I.1) Los recursos literarios en las canciones: después de explicar en clase los recursos literarios (metáfora, símil, antítesis, personificación...) les propuse el siguiente trabajo. Debían reunirse en pequeños grupos y buscar uno o varios ejemplos de cada recurso literario en diferentes canciones escogidas por ellos. El resultado fue genial, porque además de repasar e identificar los recursos literarios, desarrollaron su sentido crítico acerca de la música que escuchan, descubrieron cuáles de sus cantantes favoritos elaboran más las canciones y cuáles son más simples y disfrutaron mucho con el trabajo, a continuación recogemos algunos de dichos ejemplos recopilados por los alumnos.

- Recursos semánticos:

- Símil o comparación:

“Bailar pegados es bailar,
igual que baila el mar
con los delfines...”
(Sergio Dalma)

“Eres tan fría
como el agua que baja libre
de la montaña...”
(Melendi)

“Esta historia que te cuento es como un grito,
una voz desesperada que grita pidiendo auxilio...”
(El canto del loco)

- Metáfora:

“Tu perfume es el veneno,
que contamina el aire que tu pelo toca...”
(Estopa)

“Con una condición,
que me dejes abierto el balcón
de tus ojos de gata...”
(Joaquín Sabina)

- Antítesis:

“Cuando tú vas,
yo vengo de allí...”
(Chenoa)

“Soy el invierno contra tu primavera...”
(Amaral)

“Eres tan diferente y parecida...”
(Melendi)

“Darlo todo pidiendo nada
derramar en el suelo el alma...”
(Alejandro Sanz)

- Personificación:

“El corazón que a Triana va,
nunca volverá...”
(Miguel Bosé)

“Cuando lloran las flores,
brillan de un modo especial...”
(La Oreja de Van Gogh)

- Recursos fónicos:

- Aliteración:

“Me rajo si me ojeas de reajo,
de lejos me cojo una jarra y me mojo
que mis ojitos rojos se ponen...”

(Estopa)

“Yo soy el crack y este rap
jode como el cobrador del frack...”

(Displomen)

- Recursos morfosintácticos:

- Paralelismo:

“Para bailar esto es una bomba,
para gozar esto es una bomba...”

(King África)

“Me desperté soñando que estaba a tu lado
y me quedé pensando qué tienen esas manos...”

(El Canto del Loco)

- Anáfora:

“Prometo guardarte en el fondo de mi corazón,
prometo acordarme siempre de aquel raro diciembre
prometo encender en tu día especial una vela, y soplarla por ti.
prometo no olvidarlo nunca....”

(Nena Daconte)

“Que soy yo quien te espera,
que soy yo quien te llora,
que soy yo quien te anhela...”

(La Quinta Estación)

- Asíndeton:

“Despertar, salir, huir, espacio, tiempo, querer, poder, cantar...”

(Nach)

“En el salón no se juega,
esto no se toca, quita,
con esto no se juega, dale,
quita los pies de la mesa,
en el sofá no se come...”

(Joan Manuel Serrat)

- Polisíndeton:

“Y quiero olvidar todo
y empezar de cero
y tengo una canción
y muy poco dinero...”

(Pig Noise)

“Y nos dieron las diez y las once,
las doce y la una y las dos y las tres...”

(Joaquín Sabina)

“Ni me escondo, ni me atrevo,
ni me escapo, ni te espero,
ni me miras, ni te quiero,
ni te escucho, ni te creo...”

(Despistaos)

- I.2) Reconstrucción de la canción: es una intervención muy sencilla y eficaz para desarrollar la comprensión lectora, la capacidad de razonar y realizar asociaciones. Consiste básicamente en entregar a los alumnos una canción en fragmentos desordenados y ellos deben ordenar el texto reconstruyendo la letra de la canción. Finalmente escuchan la canción y comprueban quien ha acertado. Para realizar esta intervención lo ideal es utilizar una canción que no sea muy conocida y

preferiblemente de temática narrativa, es decir que cuente una historia, ya que de este modo refuerzan simultáneamente su capacidad de estructurar coherentemente un texto.

- I.3) Búsqueda de la moraleja o refrán: esta actividad desarrolla la reflexión crítica, estimula la capacidad de análisis y síntesis, además de la comprensión lectora. Se le proporciona a los alumnos la letra de una canción y mientras la escuchan deben buscar la moraleja o asociarla a un refrán justificando por qué. Los resultados suelen ser muy divertidos y sorprendentes, aunque siempre debemos procurar a la hora de seleccionar la canción que la moraleja o refrán no sea algo evidente, para que tengan que pensar y den respuestas creativas. A través de esta actividad logramos que lean, interpreten, razonen y asocien ideas sin que les resulte aburrido.

- I.4) Canción y morfología: las canciones son un recurso estupendo para reforzar de manera entretenida los conocimientos de morfología especialmente en primer ciclo de Secundaria. Suele ser recomendable después de una explicación teórica realizar alguna actividad de este tipo para comprobar si han asimilado los conceptos, haciéndolo mediante una canción logramos que el repaso se produzca de un modo más lúdico y menos denso. La actividad es muy sencilla, sólo hay que darles el texto de una canción de actualidad y en ella tienen que localizar las diferentes categorías gramaticales que se hayan explicado, por ejemplo deben subrayar todos los adjetivos calificativos, los nombres concretos, abstractos, etc. Otra versión de esta actividad puede ser escuchar la canción (sin tener el texto delante) y que vayan apuntando todos los adjetivos calificativos (o lo que corresponda) que oigan. Con este sistema lúdico se logra una concentración y participación asombrosa.

- I.5) Canción y sintaxis: el mismo principio de la propuesta didáctica anterior se puede aplicar al estudio y trabajo de la sintaxis, seleccionando oraciones adecuadas extraídas de canciones famosas para su análisis en clase. Así conseguimos un interés y una predisposición más positiva, al tiempo que facilitamos que conozcan en profundidad las estructuras empleadas por sus artistas favoritos. También se les puede encargar que ellos mismos busquen y seleccionen ejemplos de complemento directo, indirecto, circunstanciales, etc. en las letras de sus canciones preferidas,

luego se hace puesta en común en clase y de este modo propiciamos que recuerden mejor los ejemplos.

- I.6) Léxico y canciones: los textos de las canciones pueden servirnos igualmente para enriquecer el léxico de nuestros alumnos. Se les puede proporcionar el texto de una canción con algunos términos subrayados para que los busquen en el diccionario; o bien podemos entregarles canciones que usen términos coloquiales (el rap y el hip-hop nos proporcionan multitud de textos de estas características) para que subrayen estos términos coloquiales o vulgares y busquen al menos tres sinónimos. En algunos casos, las canciones populares cometen incorrecciones léxicas o gramaticales, podemos proporcionarles a los alumnos fragmentos de estas canciones para que encuentren y corrijan los errores. Esta actividad nos ayuda a desarrollar su sentido crítico y su conciencia de la necesidad de una correcta utilización del lenguaje.

- I.7) Poema y canción: las canciones pueden ser consideradas en su mayoría como poemas musicales. Esto hace que sus letras sean un material óptimo para trabajar en la producción y análisis del género poético. En este sentido son múltiples las intervenciones literarias que podemos diseñar según el objetivo didáctico que persigamos. Por ejemplo, para fomentar la creatividad y que comiencen a escribir sus primeros poemas, se les puede proporcionar el comienzo de una canción para que cada uno termine el poema siguiendo su estructura y estilo, después se leen los diversos finales y por último se escucha la canción con su final original. También podemos contar las sílabas y analizar la métrica de algunas canciones o que sean los propios alumnos los que busquen canciones que tengan versos octosílabos, endecasílabos, etc.

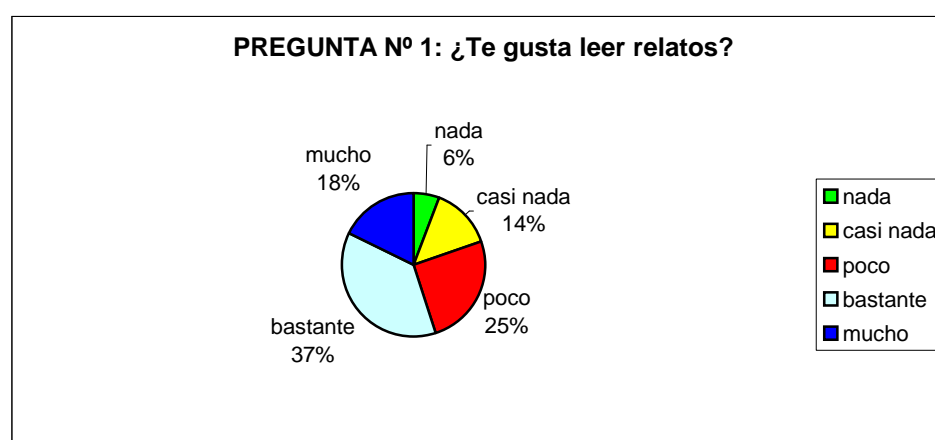
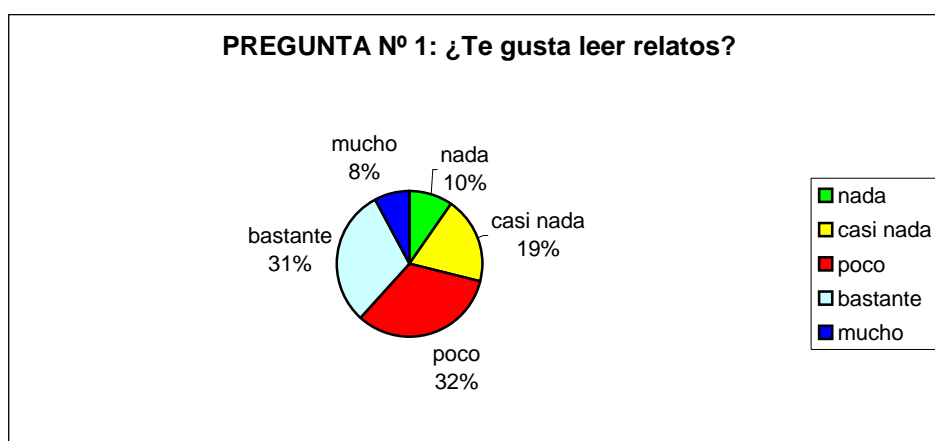
- I.8) Canción y narrativa: otro de los géneros que podemos trabajar mediante la aplicación de actividades basadas en el empleo de canciones es la narrativa. Los textos de las canciones frecuentemente narran historias y otras experiencias que le suceden al autor o a otros personajes, nosotros podemos aprovechar este factor para realizar las siguientes propuestas didácticas. Narración colectiva: se introducen diversos fragmentos de canciones en una bolsa, por turnos cada alumno debe extraer uno, leerlo y continuarlo improvisando oralmente una parte de la narración

colectiva que deberá continuar el siguiente compañero según el fragmento que saque. Otra actividad que puede realizarse individualmente o por pequeños grupos es la de continuar la historia de la canción: a cada alumno o pequeño grupo se le entrega el comienzo de una canción y debe terminar la narración, después se hace una puesta en común y pueden votarse los mejores finales.

IV.4.3 Fase de resultados y su interpretación

Una vez aplicadas en el aula de Educación Secundaria Obligatoria todas las intervenciones músico-literarias propuestas en nuestro modelo didáctico vamos a proceder a evaluar los resultados para determinar la eficacia del método en la consecución de los objetivos que nos habíamos planteado.

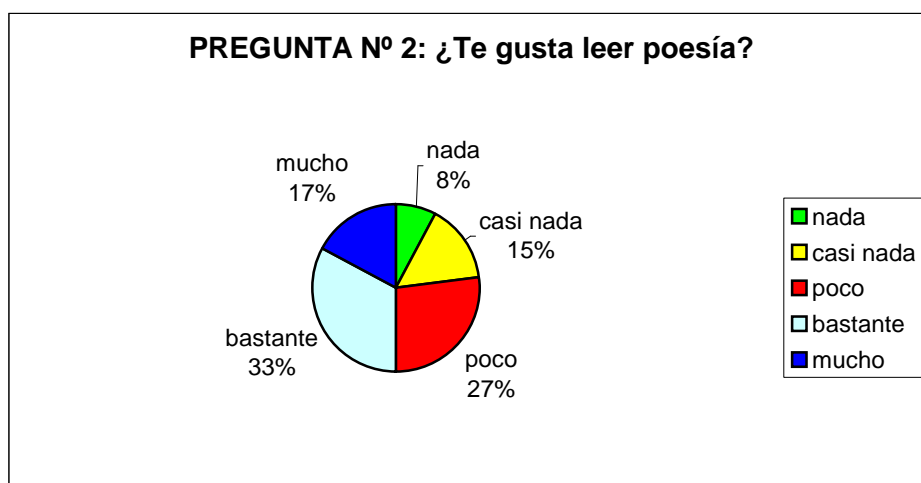
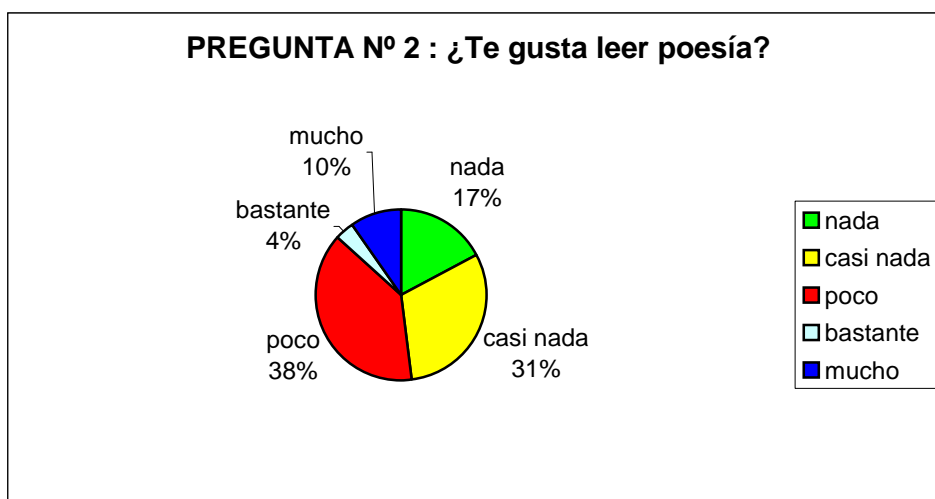
En primer lugar, volvemos a proponer a los alumnos que respondan al cuestionario acerca de sus hábitos de lectura y otras competencias literarias para comparar sus respuestas con los datos obtenidos en el sondeo para el desarrollo de conocimientos previos que realizamos dentro de la fase de preparación y exploración¹⁶². El cotejo de los datos nos proporciona los siguientes resultados que mostramos mediante la comparación de parejas de gráficos, en las que el primer gráfico muestra las respuestas de los alumnos antes de la aplicación del modelo didáctico y el segundo gráfico muestra las respuestas posteriores a la aplicación de dicho modelo:



¹⁶² Ver apartado IV.4.1 Fase de preparación y exploración, subapartados C) Desarrollo de conocimientos previos y D) Situación inicial del grupo de seguimiento.

Ante la pregunta “¿Te gusta leer relatos?” podemos observar un aumento de las respuestas positivas frente a un claro descenso de las negativas: un 18% de los encuestados respondió “mucho” y un 37% respondió “bastante” después de la aplicación del modelo didáctico, frente al 8% (mucho) y 31% (bastante) antes de su aplicación. Además del 61% que afirmaban que leer relatos les gustaba “poco”, “nada” o “casi nada” antes de la realización en el aula del modelo didáctico sólo un 45% mantuvo esta respuesta, descendiendo un 4% los que respondieron “nada”.y un 7% los que respondieron “poco”.

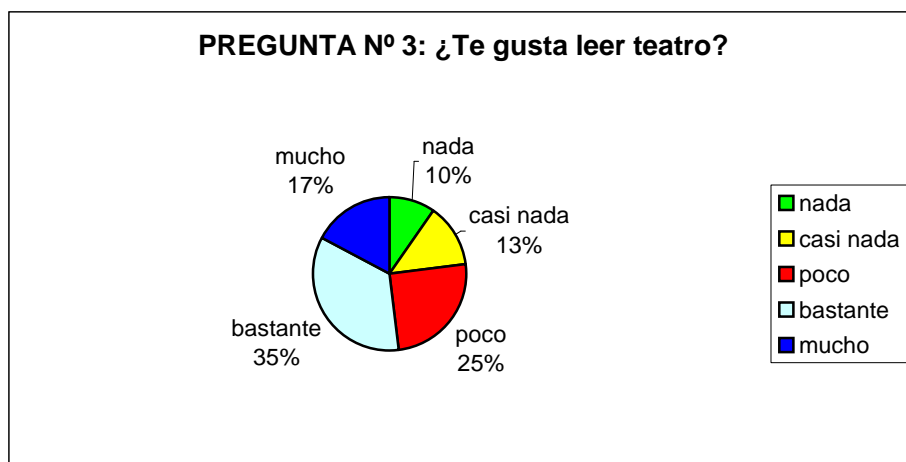
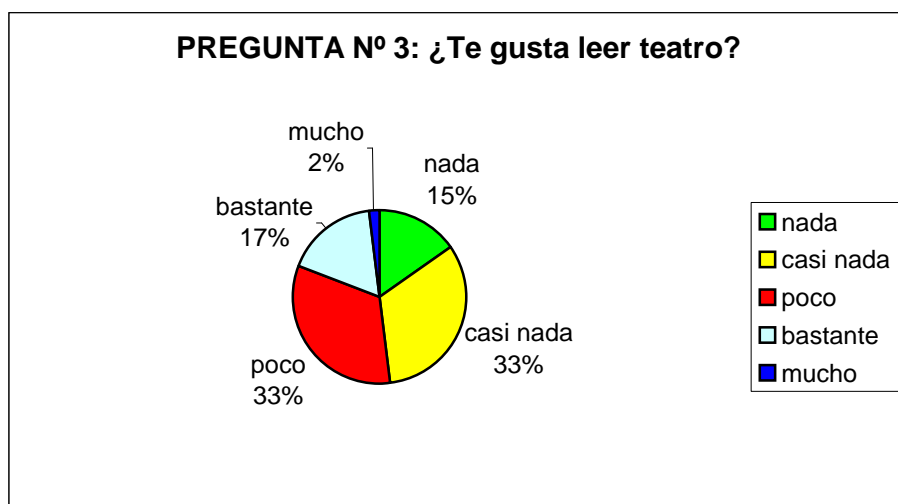
En cuanto a la pregunta “¿Te gusta leer poesía?” estos fueron los resultados de la encuesta inicial y final:



Si sólo un 14% afirmaba que leer poesía le gustaba “bastante” o “mucho” antes de las intervenciones didácticas, después esta cifra aumentará hasta el 50% (“mucho” 17% y

“bastante” 33%). Mientras que el 17% que respondió “nada” descendió a un 8% y el 31% que respondió “casi nada” se redujo a menos de la mitad: un 15%.

Respecto a la pregunta “¿Te gusta leer teatro?” estos fueron los datos obtenidos antes y después de la aplicación del modelo intertextual:

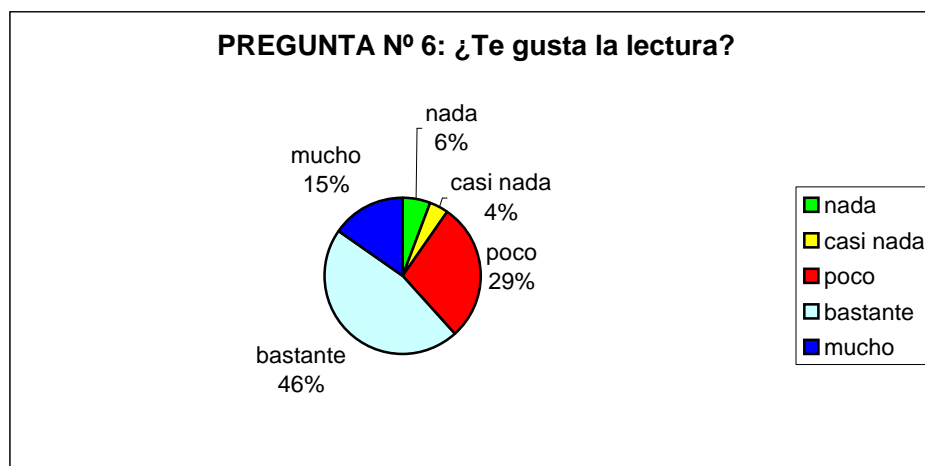
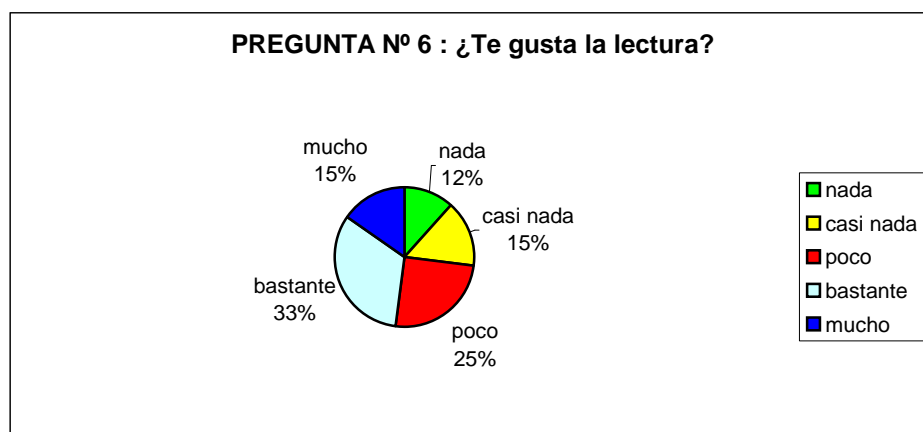


Sólo el 2% de los encuestados respondió “mucho” antes de la aplicación del modelo frente al 17% que lo respondió después. Además la respuesta “bastante” aumentó desde un 17% hasta un 35%, mientras que las respuestas “nada” o “casi nada” se redujeron desde un 48% hasta un 23%.

La pregunta número 4 “¿Te gusta el cine?” experimentó un aumento de la respuesta “mucho” desde un 52% hasta un 77%, lo que indica que nuestro modelo no sólo

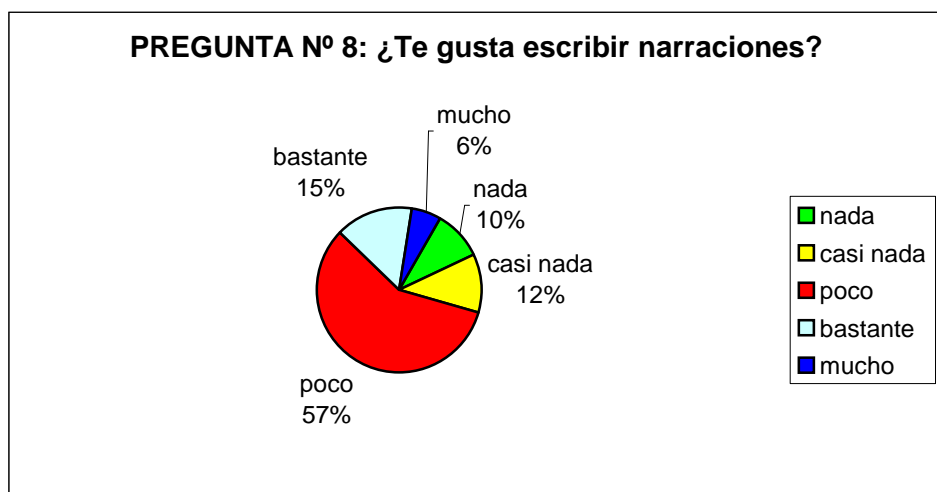
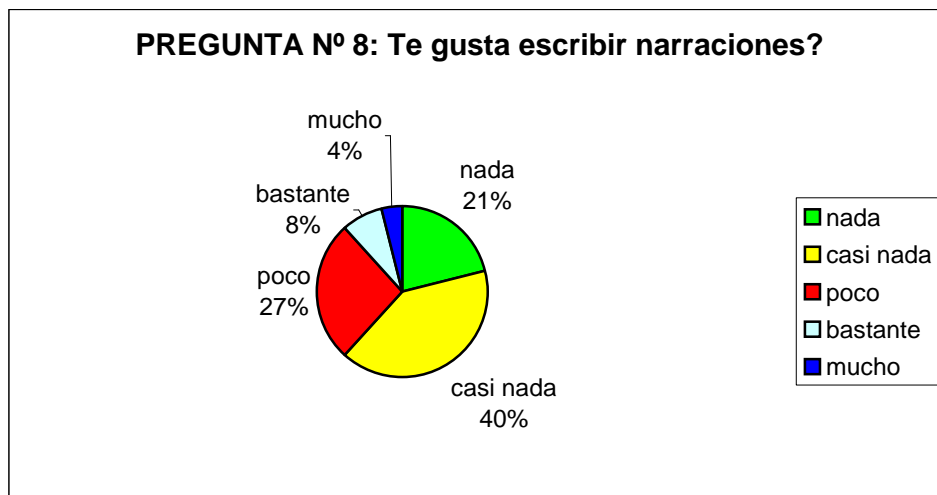
desarrolla el interés y la motivación hacia el arte literario sino que la capacidad analítica y reflexiva que fomenta contribuye a que el interés no sea particular ni exclusivo de una materia sino que resulte extensivo hacia otros artes como el cinematográfico. La pregunta n°5 “¿Te gusta la música?” refuerza lo anteriormente referido, ya que la respuesta “mucho” aumentó desde un 58% hasta un 79%.

En cuanto a la pregunta número 6 “¿Te gusta la lectura?” podemos observar lo siguiente:

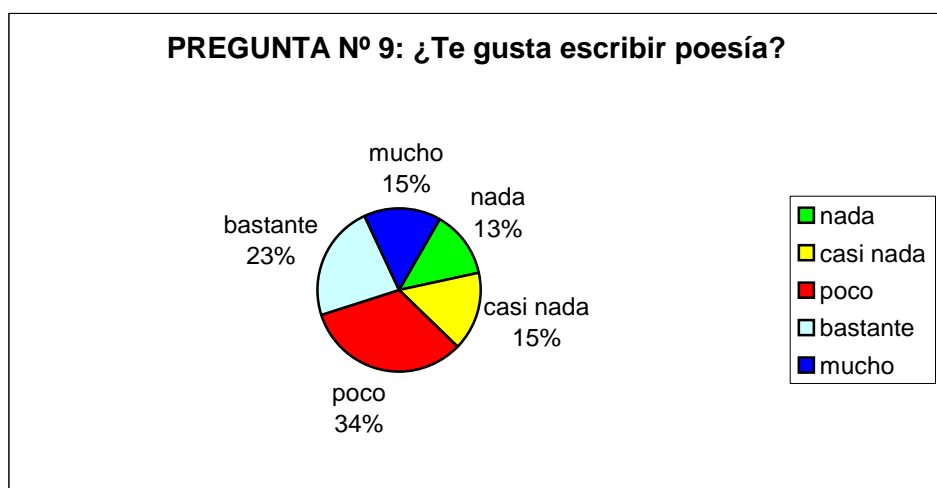
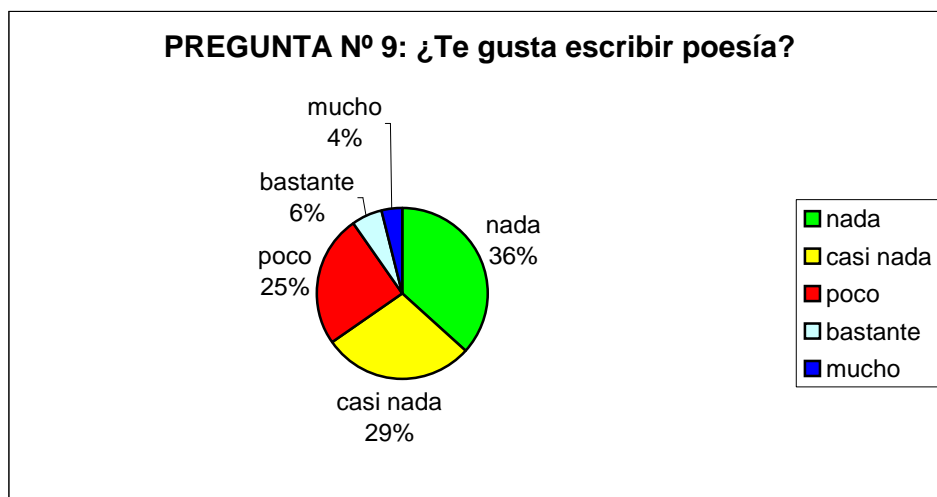


Si el 33% de alumnos encuestados respondieron “bastante” a la pregunta “¿Te gusta la lectura?” previamente a nuestra propuesta interdisciplinar, después de la misma esta cifra aumenta hasta el 46%, al tiempo que la respuesta “nada” desciende del 12% al 6% y la respuesta “casi nada” lo hace desde el 15% hasta el 4% lo que demuestra que nuestro modelo didáctico desarrolla significativamente los hábitos lectores.

Respecto al desarrollo de las competencias de producción literaria se aprecia un aumento del disfrute e interés en la creación literaria en todos los géneros, pero especialmente reseñable es el aumento de la motivación en los géneros poético y teatral, tal y como se ve reflejado en los siguientes resultados:

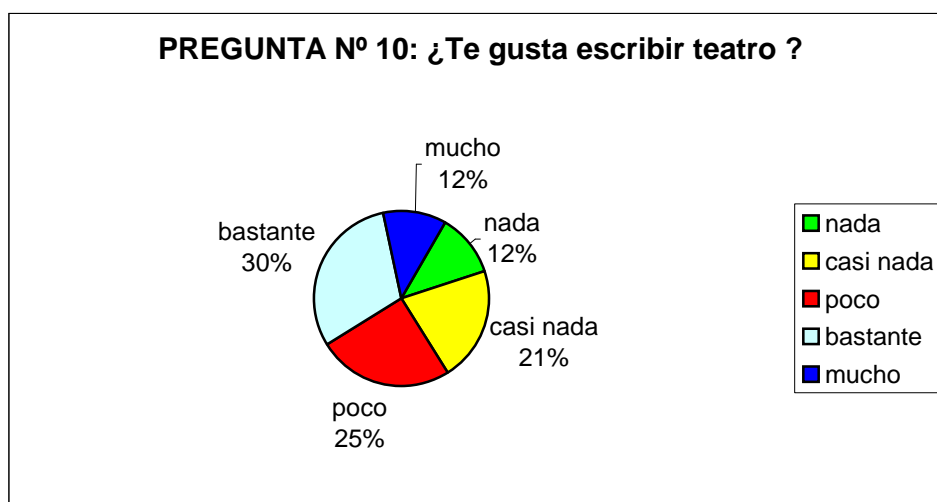
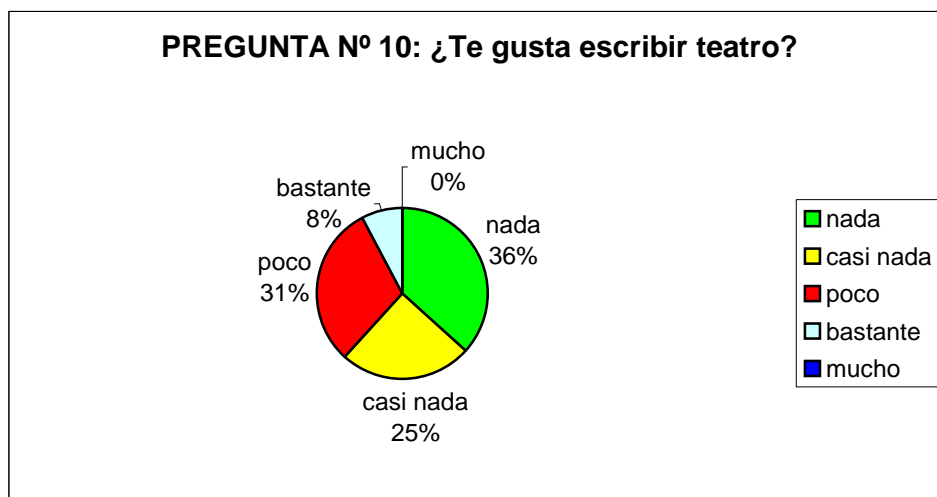


En el género narrativo, concretamente en respuesta a la pregunta “¿Te gusta escribir narraciones?” observamos un aumento del 4% al 6% en la respuesta “mucho” y un aumento del 8% al 15% en la respuesta “bastante”. También observamos que las respuestas “nada” y “casi nada” se han reducido del 21% al 10% (“nada”) y del 40% al 12 % (“casi nada”). No obstante, no podemos obviar el hecho de que a un 57% sigue gustándole “poco” escribir narraciones por lo que es evidente que aún queda mucho trabajo por hacer para lograr una motivación mayoritaria del alumnado hacia el género narrativo.



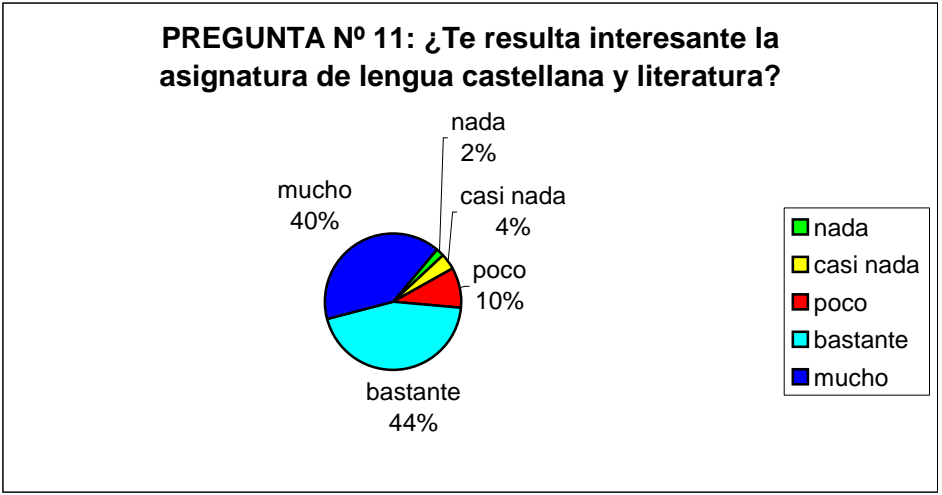
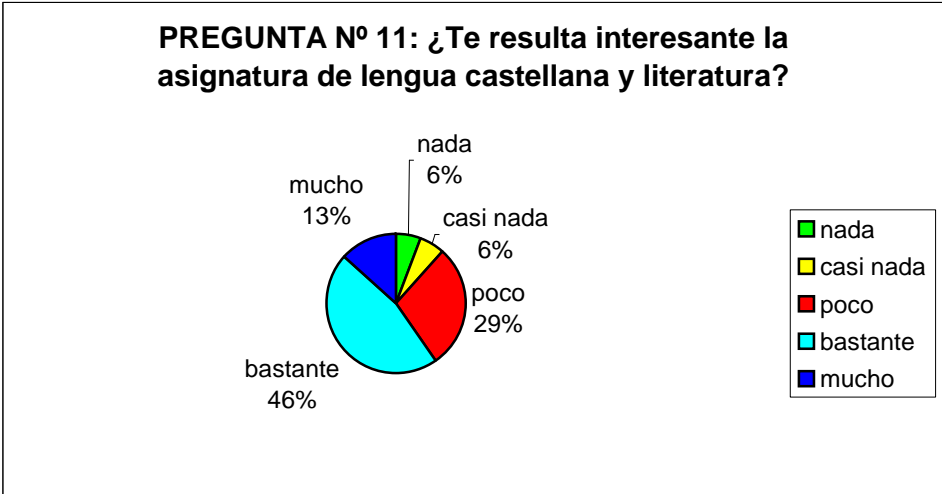
En lo que al género poético se refiere, apreciamos un aumento considerable del interés creativo en la producción de poemas. Ante la cuestión “¿Te gusta escribir poesía?” la respuesta “mucho” aumentó de un 4% a un 15% después de participar en nuestras propuestas didácticas, mientras que la respuesta “bastante” aumentó de un 6% a un 23%. Igualmente significativo resulta que la respuesta “nada” experimentase un descenso del 36% al 12% y la respuesta “casi nada” actuase igual bajando del 29% al 15%.

Estos datos se hallan en consonancia con los resultados mencionados anteriormente acerca del aumento de los hábitos lectores en el género poético, lo cual demuestra que nuestro modelo didáctico fomenta igualmente la producción y la recepción de los textos a través de su trabajo y comprensión intertextual.



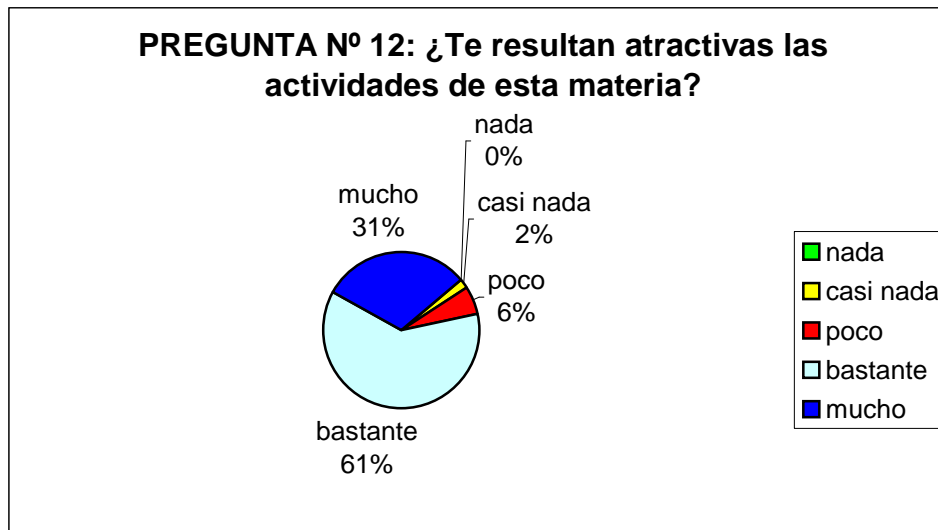
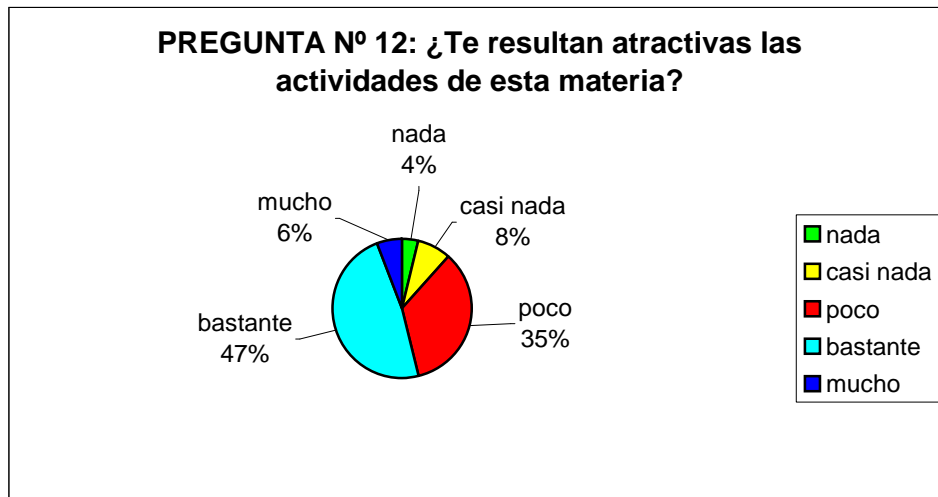
Especialmente paradigmático resulta el caso de la producción del género teatral. A la pregunta “¿Te gusta escribir teatro?” un 0% respondió “mucho” antes de la aplicación de nuestro modelo didáctico, mientras que después de la misma, la cifra para dicha respuesta aumentó un 12%. Además la respuesta “bastante” experimentó un aumento desde el 8% inicial hasta el 30% de la evaluación final. Igualmente relevante resulta que la respuesta “nada” descendiese desde un 36% hasta un 12%.

No menos significativos resultan, en relación al cumplimiento de los objetivos del presente proyecto, los datos aportados en cuanto a la motivación de los alumnos por los diferentes contenidos de la materia de Lengua Castellana y su Literatura. Según observamos en los siguientes gráficos el aumento del interés hacia la asignatura posterior a la realización práctica de nuestras propuestas músico-literarias es innegable.



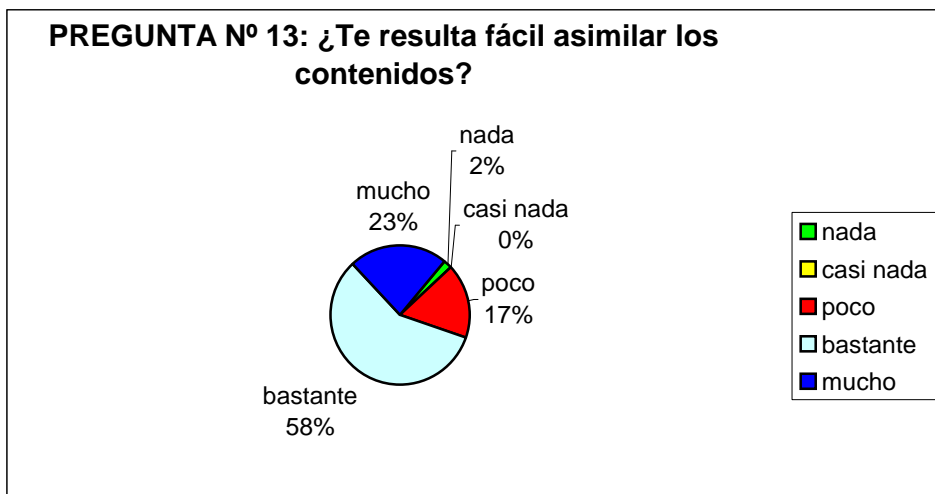
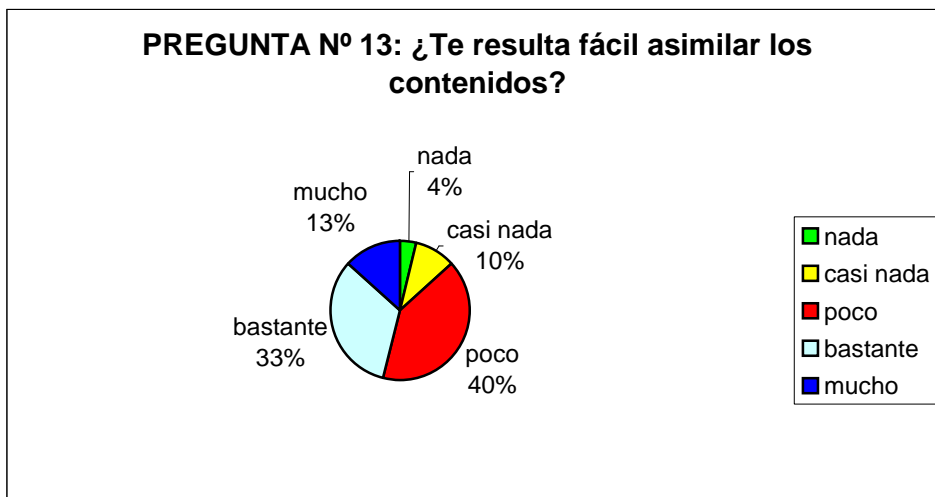
Si solamente un 6% contestaba “mucho” a la pregunta “¿Te resulta interesante la asignatura de Lengua Castellana y Literatura?” después de participar en las diversas intervenciones del presente modelo didáctico esta cifra aumentó hasta un 40%, descendiendo las respuestas “poco”, “casi nada” y “nada” desde un 41% hasta un 16%.

En lo que se refiere a la capacidad motivadora de las actividades propuestas con el fin de fomentar la participación, la atención y el aprendizaje de nuestra materia, podemos constatar una notable mejora de la captación del interés de los alumnos por parte de nuestro modelo intertextual con respecto al diseño tradicional de actividades en nuestro área, según se desprende de los resultados obtenidos en la siguiente pregunta “¿Te resultan atractivas las actividades de esta materia?” que se recogen a continuación en los gráficos.



El interés por las actividades interdisciplinares e intertextuales de nuestro modelo didáctico es manifiesto, teniendo en cuenta que antes de nuestras intervenciones en el aula sólo un 6% respondió “mucho” a la pregunta “¿Te resultan atractivas las actividades de esta materia?” cifra que aumentó hasta el 31% después de la aplicación del modelo, mientras que la respuesta “bastante” aumentó de un 47% a un 61% y las respuestas “nada”, “casi nada” y “poco” se redujeron drásticamente desde el 47% hasta el 8%.

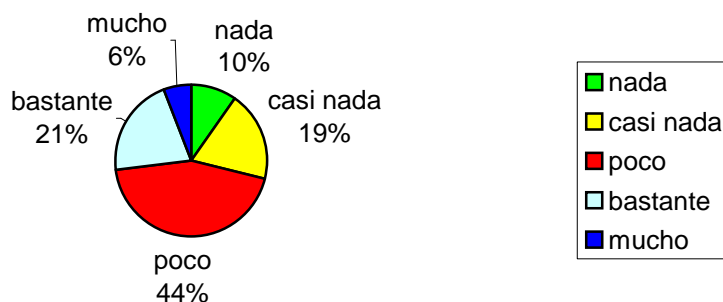
En cuanto a la idoneidad de las propuestas didácticas para facilitar la comprensión, asimilación y consolidación de los contenidos, podemos observar una importante mejora según los datos recogidos en los siguientes gráficos.



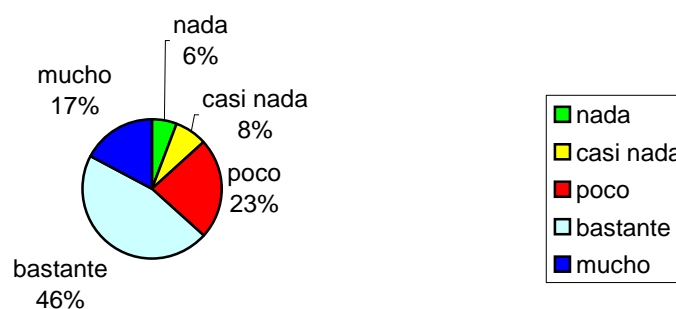
Ante la pregunta “¿Te resulta fácil asimilar los contenidos?” un 54% respondió “poco”, “nada” o “casi nada” antes de la aplicación del modelo didáctico, cifra que se redujo a un 19% después de la aplicación del mismo respondiendo solamente un 2% “nada” o “casi nada”. Quizá aun más significativo resulte el aumento de las respuestas “bastante” o “mucho” desde un 46% hasta un 81% después de las intervenciones músico-literarias.

En lo que respecta al desarrollo de las cualidades literarias en su aspecto de la producción de textos originales de diferentes géneros, observamos un claro aumento de la confianza del alumnado en sus propias capacidades creativas, coincidiendo con los datos aportados en cada una de las cuestiones que aludían a la creación y producción de textos narrativos, poéticos y teatrales. Según podemos observar en los siguientes gráficos.

PREGUNTA N° 14: ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?



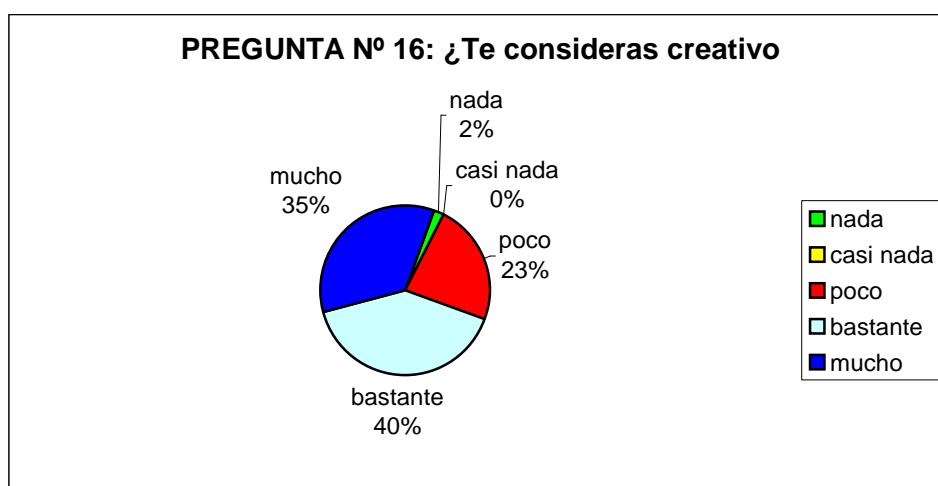
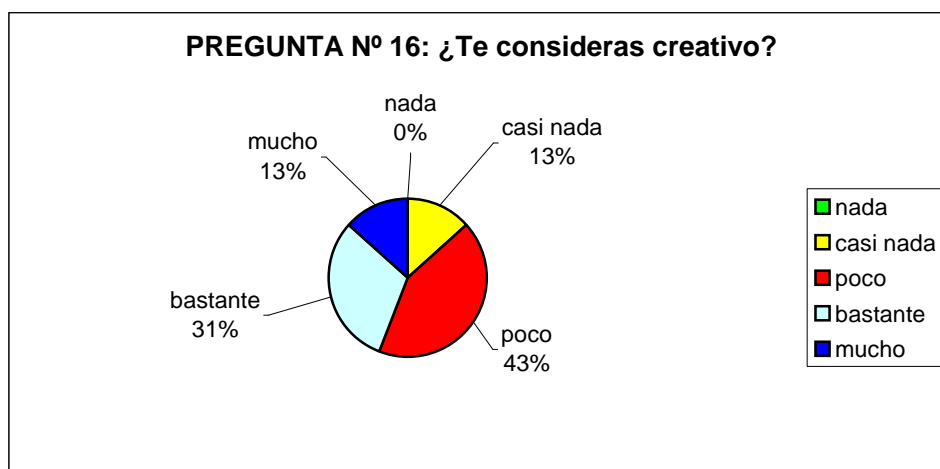
PREGUNTA N° 14: ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?



Ante la pregunta “¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?” el claro aumento de las respuestas “mucho” y “bastante” que crecen desde un 27% hasta un 63% tras la realización de nuestras propuestas didácticas, coincide con un claro descenso de las respuestas “nada”, “casi nada” y “poco” que se reducen desde un 73% hasta un 37% lo que indica claramente una mejora de la predisposición ante la práctica productiva literaria.

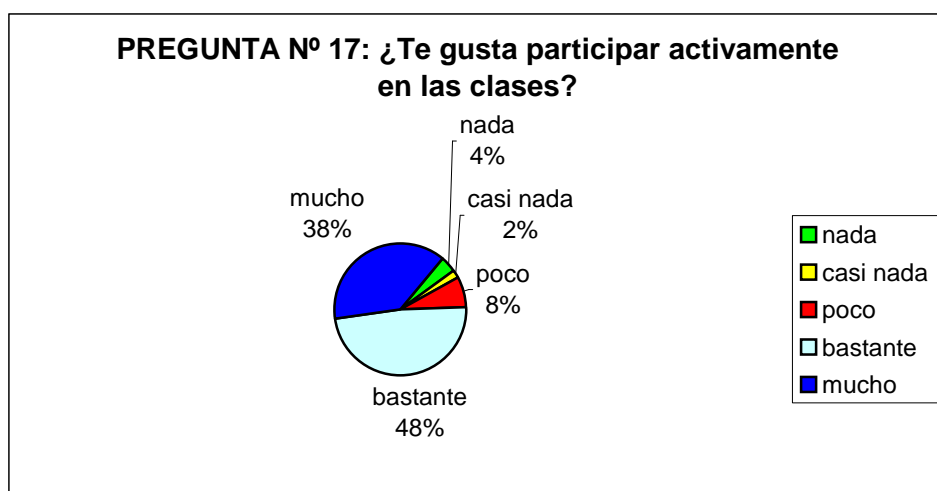
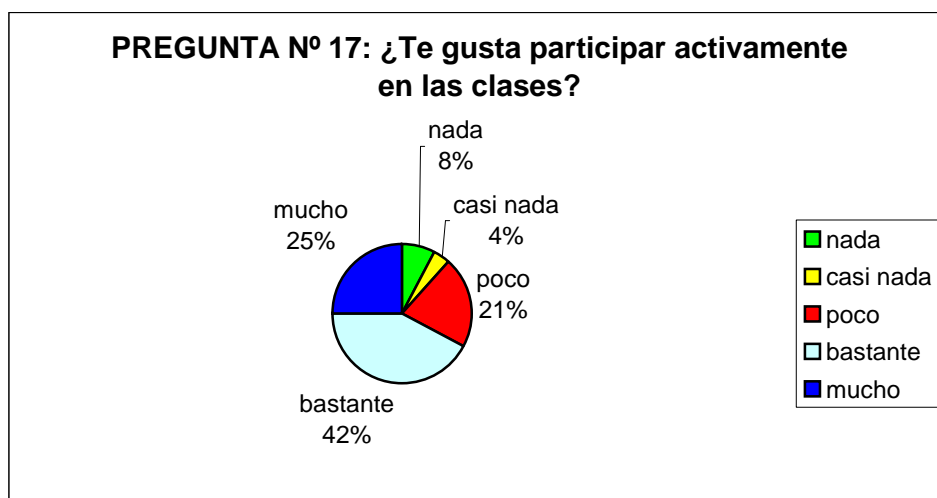
El resultado de la pregunta anterior tiene relación directa con los datos aportados por la pregunta “¿Te consideras creativo?” que planteamos a los alumnos para evaluar un factor decisivo para la creación artística en general y para la creación literaria en particular, nos referimos a la originalidad y la imaginación, elementos que pretendíamos desarrollar a través de nuestras propuestas músico-literarias intertextuales fomentando la inspiración, la

recreación y otros procesos cognitivos de asociación y reelaboración de los conceptos. Estos fueron los resultados obtenidos.



Podemos observar como sólo un 44% respondió “bastante” o “mucho” a la pregunta “¿Te consideras creativo?” antes de la implantación en el aula del modelo didáctico (menos de la mitad de los alumnos encuestados), mientras que con posterioridad a su implantación un 75% declaró considerarse bastante o muy creativo. Por otro lado, si antes de nuestras intervenciones didácticas un 56% se consideraba “poco” o “casi nada” creativo, sólo un 25% se consideró “poco” o “nada” creativo después de realizar nuestras propuestas músico-literarias, de lo que puede inferirse que nuestro modelo didáctico promueve la creatividad, la originalidad y refuerza la autoestima y la confianza en las propias capacidades literarias por parte del alumnado.

En lo que se refiere a la capacidad de nuestras propuestas didácticas para estimular la participación activa en las clases y luchar contra el desinterés y la pasividad de los alumnos en el aula, observamos una eficacia considerable del método según se infiere de los siguientes datos.

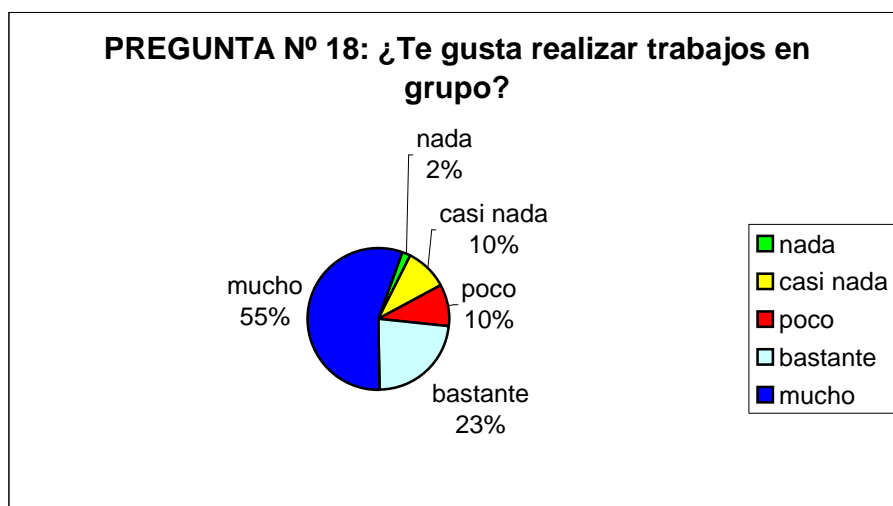


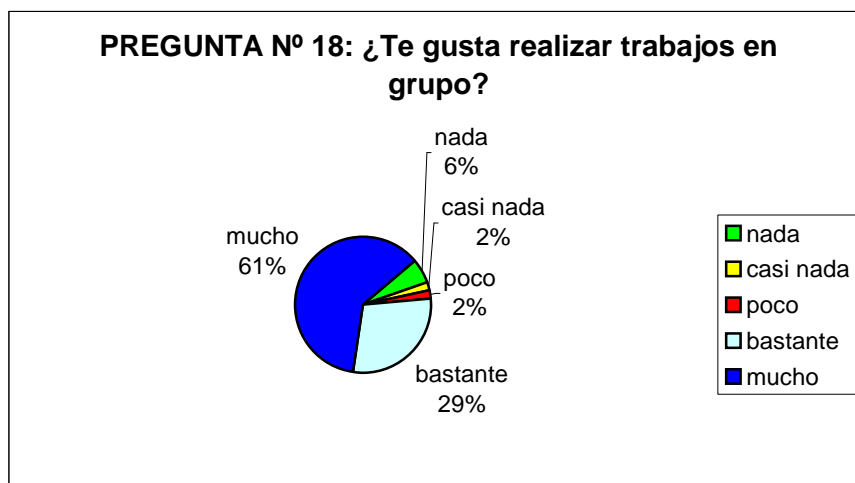
Si un 67% afirmaba que le gustaba “bastante” o “mucho” participar activamente en las clases antes de nuestras propuestas músico-literarias, esta cifra experimentó un aumento significativo después de las mismas alcanzando el 86%, mientras que el 33% que respondió “poco”, “nada” o “casi nada” antes de participar en nuestras propuestas didácticas se redujo al 14%.

Los datos anteriores indican que las intervenciones educativas diseñadas en nuestro proyecto estimulan la participación activa en las clases y por tanto promueve la implicación del alumno como protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las cuestiones número 15 “¿Te gustaría realizar actividades músico-literarias?”, número 18 “¿Te gusta realizar trabajos en grupo?” y número 19 “¿Te gusta realizar trabajos individuales?” fueron planteadas a los alumnos como sondeo previo de su predisposición ante las experiencias interdisciplinares que íbamos a plantearles y para obtener conocimientos iniciales acerca de sus preferencias con el objetivo de adaptarnos a sus expectativas e intereses en el diseño de nuestras propuestas didácticas.

No obstante, la evaluación de estas cuestiones posterior a la aplicación del modelo didáctico muestra un aumento de las respuestas “bastante” y “mucho” en la pregunta “¿Te gustaría realizar actividades músico-literarias?” en la que las respuestas “bastante” y “mucho” aumentan de un 39% a un 63% y especialmente en la pregunta “¿Te gusta realizar trabajos en grupo?” en la que las respuestas “bastante” y “mucho” aumentan desde un 78% hasta un 90%.





Ante la pregunta “¿Te gusta realizar trabajos en grupo?” no sólo las respuestas “bastante” y “mucho” aumentaron desde el 78% hasta el 90%, sino que las respuestas “poco”, “casi nada” y “nada” descendieron notablemente desde un 22% hasta un 10%, lo que indica que nuestro modelo didáctico contribuye al desarrollo de hábitos cooperativos y solidarios, fomentando el trabajo en equipo, la colaboración y el reparto equitativo de tareas.

Por último, recogemos algunos de los comentarios que los alumnos escribieron en la casilla 20 cuyo enunciado decía “A continuación puedes añadir cualquier observación o dato que consideres oportuno acerca de tus aficiones, intereses o tu opinión acerca de la asignatura (lo que más te gusta, lo que menos, etc.)” estas fueron algunas de sus respuestas:

- “Todo lo que hacemos mola”.
- “Me gusta mucho esta asignatura porque algunas veces hacemos actividades en grupo. Me gustan las representaciones teatrales”.
- “Podríamos hacer otro Cuenta-cuentos”.
- “Me gusta mucho la asignatura, antes no me fascinaba”.
- “Me gusta hacer teatro porque nos disfrazamos y nos lo pasamos bien. Me gusta escribir cuentos y que los leamos todos y me gusta trabajar en grupo, siempre que seamos responsables y trabajemos todos juntos”.
- “La asignatura me gusta y es más fácil si escuchas a la profesora. Lo que más interés me causa es el trabajo en equipo mientras que los demás colaboren”.

- “La asignatura de lengua me parece divertida ya que hacemos trabajos en grupo muy interesantes, el teatro es muy divertido pero me da un poco de vergüenza, lo que menos me gusta es que a veces hay muchos deberes”.
- “Lo que menos me gusta son los exámenes y lo que más la lectura de poesía”.
- “Lo que más me gusta es participar en las clases y hacer trabajos en grupo”.

De estos comentarios de los alumnos es fácil inferir que lo que más les atrae de la materia y lo que más les motiva a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el diseño de actividades prácticas, creativas y preferiblemente grupales.

A la luz de los datos obtenidos en la fase de resultados y su interpretación, a continuación vamos a exponer nuestra valoración, conclusiones y prospectiva investigadora acerca del proceso global de la investigación.

V. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA

Realizar una valoración acerca del proceso global de la investigación supone en primer lugar la revisión de los presupuestos teóricos de los que partíamos, analizar cuáles eran nuestros objetivos, observar si hemos aplicado una metodología apropiada y coherente, para finalmente comprobar si hemos contribuido de alguna manera a dar respuesta al problema planteado a través de nuestro proyecto de investigación alcanzando conclusiones significativas y abriendo nuevos caminos de investigación en el campo de la educación literaria.

Nuestro marco teórico se sustenta en dos pilares fundamentales: por un lado el íntimo vínculo existente entre la música y el lenguaje que a través de la historia ha dado lugar a diversos niveles de interacción (sintáctico, semántico, mimético-retórico, referencial...) ¹⁶³ capaces de inspirar y justificar el diseño de intervenciones didácticas musicales para la educación literaria; y por otro lado, la eficacia pedagógica que emerge de la aplicación de técnicas intertextuales e interdisciplinares ¹⁶⁴, ámbito en el que se desarrollarán los elementos constitutivos de nuestro modelo didáctico y el cual servirá de contexto integrador para el diseño de las actividades músico-literarias propuestas.

En cuanto a los objetivos que persigue nuestro modelo didáctico de interpretación intertextual se articulan en dos bloques: en primer lugar, los objetivos teóricos ¹⁶⁵, entre los que destaca diseñar propuestas didácticas que potencien la creación literaria de diversos géneros utilizando las estrategias interdisciplinares basadas en la combinación de literatura y música en el aula como medio de fomentar la motivación y la participación activa del alumnado, realizar una clasificación de las propuestas didácticas elaboradas según su aplicación metodológica a la enseñanza de la literatura, utilizar recursos intertextuales fundamentados en la interacción de la música y la literatura para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y de autonomía del aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria y finalmente, evaluar la eficacia de las actividades propuestas mediante técnicas cualitativas y cuantitativas; en segundo lugar, los objetivos prácticos ¹⁶⁶, que reflejan las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que fomentaremos entre

¹⁶³ Ver apartado III.1 Relación música-lenguaje.

¹⁶⁴ Ver apartado III.2 Interdisciplinariedad e intertextualidad.

¹⁶⁵ Ver apartado II.3 Objetivos, subapartado A) Objetivos teóricos.

¹⁶⁶ Ver apartado II.3 Objetivos, subapartado B) Objetivos prácticos.

los alumnos de Enseñanza Secundaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. Dichos objetivos se refieren a varios aspectos: a la recepción literaria y desarrollo de hábitos lectores, a la producción literaria y fomento de la creatividad, a la estimulación de la participación activa y el interés en los diferentes temas y actividades propuestas en el aula, a la comprensión, asimilación y consolidación de contenidos y conceptos literarios a través de experiencias musicales, al desarrollo de actitudes críticas y analíticas respecto a la creación artística y literaria fomentando el placer estético y por último, a la capacidad de trabajar el equipo de manera responsable y solidaria desde el respeto y la cooperación.

Una vez definidos nuestros principios teóricos esenciales y nuestros objetivos, debemos observar si hemos aplicado una metodología adecuada y coherente al fin que nos proponíamos.

Nuestro marco metodológico¹⁶⁷ partía de una fundamentación y diseño de la investigación basada en la orientación creativa multidisciplinar con un marcado espíritu de innovación didáctica de interpretación lecto-literaria. Después de establecer la finalidad, el alcance temporal, la profundidad, la amplitud, las fuentes, el carácter, el objeto, el ambiente, el escenario, los agrupamientos, así como los recursos humanos y materiales de la investigación, hemos considerado oportuno que el proceso de aplicación de esta investigación educativa se realice en cuatro fases fundamentales: en primer lugar una fase de preparación y exploración¹⁶⁸ que sirva a modo de acercamiento, planificación del proyecto y adquisición de conocimientos previos; en segundo lugar, una fase de intervención¹⁶⁹ que supone la realización del trabajo de campo y la aplicación del modelo didáctico, así como la recogida de datos y la sistematización del análisis de los datos obtenidos mediante su clasificación y categorización; en tercer lugar, una fase de resultados y de interpretación¹⁷⁰ de los mismos; finalmente, una fase de elaboración del informe del trabajo de investigación y prospectiva investigadora¹⁷¹, que culminará en la exposición de las conclusiones¹⁷² alcanzadas acerca de la fiabilidad y credibilidad del proyecto.

¹⁶⁷ Ver apartado IV. Marco metodológico.

¹⁶⁸ Ver apartado IV.4.1 Fase de preparación y exploración.

¹⁶⁹ Ver apartado IV.4.2 Fase de intervención: el modelo didáctico.

¹⁷⁰ Ver apartado IV.4.3 Fase de resultados y su interpretación.

¹⁷¹ Ver apartado V. Valoración y prospectiva investigadora.

¹⁷² Ver apartado VI. Conclusiones.

Todas estas fases que hemos establecido para el desarrollo de la presente investigación educativa son perfectamente coherentes con los objetivos del proyecto. La fase de intervención y aplicación del modelo didáctico está directamente diseñada y realizada a partir de los principios teóricos esenciales que definíamos en el apartado del marco teórico y que han supuesto una profunda indagación de las fuentes históricas que aluden a la relación existente entre música, lenguaje y literatura, a la vez que un seguimiento pedagógico, teórico, pragmático y procedimental de la trayectoria educativa intertextual e interdisciplinar que ha inspirado esta investigación.

En cuanto a nuestra contribución a dar respuesta al problema planteado a través de este proyecto de investigación, basándonos en los datos expuestos en la fase de resultados y su interpretación¹⁷³ podemos afirmar que efectivamente la aplicación de nuestro modelo didáctico contribuye a la mejora de la recepción literaria y desarrollo de hábitos lectores, a la producción literaria y fomento de la creatividad, a la estimulación de la participación activa y el interés en los diferentes temas y actividades propuestas en el aula, a la comprensión, asimilación y consolidación de contenidos y conceptos literarios a través de experiencias musicales, al desarrollo de actitudes críticas y analíticas respecto a la creación artística y literaria fomentando el placer estético y por último, a la capacidad de trabajar el equipo de manera responsable y solidaria desde el respeto y la cooperación, aspectos que, según hemos mencionado, constituían una parte esencial de los objetivos que perseguíamos para dar respuesta al problema planteado como origen de esta investigación y que concretábamos en la siguiente interrogación¹⁷⁴:

¿Qué estrategias interdisciplinares e intertextuales podríamos aplicar en las aulas de Enseñanza Secundaria, para desarrollar el interés y el placer lector, estimular la creación literaria y consolidar conocimientos teóricos del área de Lengua Castellana y Literatura, promoviendo las actitudes críticas respecto a la lectura e interpretación de textos, a través de experiencias músico-literarias?.

De este problema esencial, surgían tres enfoques complementarios que configuran una única entidad integral:

D) *¿Puede la perspectiva interdisciplinar e intertextual generar un modelo didáctico de investigación en educación literaria, que fomente la motivación lectora, la producción literaria y la reflexión*

¹⁷³ Ver apartado IV.4.3 Fase de resultados y su interpretación.

¹⁷⁴ Ver apartado II.2 Definición del problema.

interpretativa de textos, desarrollando las capacidades lecto-escritoras de los alumnos de Enseñanza Secundaria?

E) ¿Puede la interacción músico-literaria en el aula despertar el interés y la participación del alumnado, contribuyendo a la adquisición y consolidación de los conocimientos teóricos y prácticos vinculados al área de Lengua Castellana y Literatura?

F) ¿Cómo podríamos diseñar, clasificar, desarrollar y evaluar la intervención didáctica a través de modelos interdisciplinares e intertextuales concretados en actividades músico-literarias?

Creemos que nuestro modelo didáctico efectivamente ha logrado dar respuesta a dichas cuestiones a través de las propuestas didácticas recogidas en la fase de intervención¹⁷⁵, tal y como puede constatarse en la fase de resultados y su interpretación¹⁷⁶. Igualmente consideramos que el presente proyecto abre nuevas vías de investigación en el campo de la educación literaria, ya que la aplicación de estas técnicas intertextuales de carácter musical ha sido realizada exclusivamente en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria por lo que sería interesante y deseable que existiese una continuación de estas propuestas didácticas en ciclos superiores, adaptando nuevos contenidos y desarrollando nuevas intervenciones en la línea de este proyecto. También resultaría interesante el desarrollo de nuevas propuestas de interacción intertextual literaria con otras áreas como Ciencias Sociales, Tecnología etc. según apuntamos en el apartado VII. Otras experiencias intertextuales.

Finalmente, vamos a exponer las conclusiones que hemos alcanzado a través de la realización de la presente investigación en educación literaria y de la aplicación del modelo didáctico de interpretación intertextual entre literatura y música en Educación Secundaria.

¹⁷⁵ Ver apartado IV.4.2 Fase de intervención: el modelo didáctico.

¹⁷⁶ Ver apartado IV.4.3 Fase de resultados y su interpretación.

VI. CONCLUSIONES

A la luz de la investigación desarrollada las conclusiones finales que hemos alcanzado son las siguientes:

1. La profunda relación existente entre la música, el lenguaje y la literatura a través de la historia se ha manifestado en diversos niveles de interacción (sintáctico, semántico, mimético-retórico, referencial...) ¹⁷⁷ capaces de inspirar y justificar el diseño de intervenciones didácticas musicales para la educación literaria.
2. La utilización de técnicas interdisciplinarias músico-literarias como parte de un modelo didáctico de interpretación intertextual para la educación literaria en Enseñanza Secundaria incide positivamente en el desarrollo de las capacidades de producción de textos de diversos géneros (poéticos, teatrales, narrativos, argumentativos, descriptivos...) fomentando la creatividad y la originalidad como fuente de satisfacción, auto-expresión y contribuyendo a la mejora de la autoestima del alumnado.
3. La aplicación de recursos didácticos intertextuales en el área de Lengua Castellana y Literatura contribuye de manera significativa a una mejora de la recepción literaria y a un aumento de los hábitos lectores en todos los géneros (especialmente en el poético y el teatral), potenciando el desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y de autonomía del aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria
4. El diseño de propuestas didácticas basadas en la combinación intertextual de literatura y música fomenta notablemente la motivación y la participación activa y cooperativa del alumnado en las diferentes experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la interacción en el aula y la capacidad de trabajar en equipo de manera responsable y solidaria desde el respeto y la colaboración.

¹⁷⁷ Ver apartado III.1 Relación música-lenguaje.

5. La participación del alumnado de Secundaria en diferentes intervenciones didácticas intertextuales contribuye a la comprensión, asimilación y consolidación de contenidos y conceptos literarios a través de experiencias musicales.

6. La implicación en las diversas propuestas interdisciplinares diseñadas en el marco de nuestra investigación fomenta entre los alumnos el desarrollo de actitudes críticas y analíticas respecto a la creación artística, fomentando el placer estético en todas las manifestaciones culturales ya sean literarias, cinematográficas, pictóricas o musicales y estimulando su interés, valoración y respeto hacia dichas manifestaciones artísticas sin importar su autoría o procedencia.

7. El modelo didáctico de interpretación intertextual propuesto en el presente proyecto incide positivamente de manera global en el desarrollo cultural y lingüístico del alumnado, estimulando sus aptitudes críticas y reflexivas acerca del contenido, forma y estilo de los textos y obras analizadas; desarrollando capacidades, habilidades, destrezas y competencias literarias mediante la asociación de conceptos, la estructuración de contenidos, la asimilación teórica y la experimentación práctica y creativa a través de la participación en las intervenciones intertextuales diseñadas.

VII. OTRAS EXPERIENCIAS INTERTEXTUALES

La interacción entre literatura y música experimentada en la presente investigación en el aula de Secundaria sugiere una interesante vía de cooperación didáctica muy enriquecedora para todas las disciplinas participantes. Siguiendo esta trayectoria pedagógica he participado paralelamente a mi investigación en otras experiencias intertextuales de similar naturaleza que complementan desde diversas perspectivas la eficacia y versatilidad de la aplicación del enfoque intertextual en la Educación Secundaria por su capacidad de propiciar saberes globales no compartimentados, fomentando el interés del alumno y ensanchando sus horizontes culturales más allá de los límites de cada materia.

A continuación considero oportuno recoger dichas experiencias intertextuales por su relevancia en cuanto a la naturaleza misma de esta investigación.

VII.1 Literatura y Ciencias Sociales

Un ejemplo de perspectiva intertextual e interdisciplinar es la resultante de la colaboración entre Literatura y Ciencias Sociales, según he tenido la oportunidad de comprobar a través de mi experiencia profesional como coordinadora de un grupo de trabajo realizado como proyecto de formación autónoma para la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, proyecto que denominamos “*Literatura y Ciencias Sociales: Elaboración de materiales educativos interdisciplinares*”.

El proyecto pretendía dar respuesta a la necesidad docente de disponer de innovadores materiales educativos que fomenten la motivación y curiosidad de los alumnos, facilitando la interacción en el aula de Enseñanza Secundaria, a través de diferentes propuestas intertextuales que pudieran enriquecer y conferir mayor operatividad y eficacia a la labor docente aplicada en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, mediante la utilización de recursos que relacionasen conceptos y textos de ambas disciplinas permitiendo al alumno desarrollar un conocimiento global e integrador de las materias y optimizando, de este modo, el aprendizaje significativo.

Por tanto, el desarrollo del proyecto consistió en la elaboración de materiales interdisciplinares basados en la búsqueda, clasificación y elaboración de textos literarios

que hiciesen referencia a conceptos abordados en la materia de Ciencias Sociales, para facilitar la comprensión y utilización de los mismos por parte de los alumnos, de manera que la asimilación de estos textos y conceptos revirtiese en una mejora del aprendizaje de ambas disciplinas, ya que familiarizaríamos al alumno con los textos y épocas objeto de estudio en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, al tiempo que lograríamos que desarrollase sus conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales. Del mismo modo, nos servimos de textos propios de las Ciencias Sociales para ejemplificar diferentes conceptos abordados en la materia de Lengua Castellana y Literatura, tales como: tipos de textos narrativos, argumentativos, descriptivos, etc. Lo que pretendíamos en definitiva era elaborar materiales que nos permitiesen potenciar el aprendizaje globalizado y significativo de ambas disciplinas mediante el intercambio de recursos y el desarrollo de material innovador, motivador y eficaz para su uso en la práctica docente.

Algunos de los objetivos que nos propusimos fueron clasificados en los siguientes bloques operativos:

- Reflexionar sobre las teorías de la recepción literaria desde la perspectiva interdisciplinar e intertextual, como medio de fomentar la motivación y la participación activa del alumnado, mediante técnicas y actividades que combinen Literatura y Ciencias Sociales.
- Identificar los elementos fundamentales que actúan en el proceso interdisciplinar de enseñanza-aprendizaje para aplicarlos en diferentes situaciones educativas en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- Realizar una indagación bibliográfica que permita reunir textos adecuados a los conceptos que se pretenden abordar en el aula.
- Elaborar materiales didácticos partiendo de textos literarios e históricos.
- Realizar una clasificación de las propuestas didácticas según la naturaleza de los recursos educativos elaborados.

El grupo de profesores implicados decidimos elaborar materiales en formato power-point y versión bilingüe en inglés para el curso de 2º de ESO centrándonos en los reinos de la península ibérica durante la Edad Media, escogiendo los siguientes conceptos históricos y fuentes literarias:

A) Conceptos históricos:

- Los reinos cristianos
- La Reconquista
- Organización política
- La ciudad cristiana
- La economía
- La sociedad
- La religión y las peregrinaciones
- La cultura y el arte

B) Textos literarios:

- *Romance de Abenamar*
- *Romance de los cuatro maravedíes*
- *Cantar de Mío Cid*
- *Cantar de Roldán*
- *Libro de buen amor* del Arcipreste de Hita
- *El conde Lucanor*
- *Cántigas* de Alfonso X
- Canciones campesinas y sefardíes
- Obra de Gonzalo de Berceo
- *Rimado de Palacio* de Pero López de Ayala
- Regla de San Benito
- Sentencias populares
- *Códice Calixtino* del Beato de Liébana

La realización del proyecto resultó sumamente interesante y enriquecedora para los docentes de ambas disciplinas dando lugar a unos materiales didácticos prácticos y muy atractivos para los alumnos¹⁷⁸, por lo que recomendaría este tipo de colaboraciones a cualquier profesor que cuente con un entorno educativo participativo y abierto a nuevas propuestas didácticas. Por nuestra parte, los profesores implicados en el proyecto tenemos

¹⁷⁸ Ver ejemplo en Anexo VIII

intención de continuar trabajando en esta línea y ya estamos planificando una nueva colaboración para el curso que viene centrada en textos literarios e históricos de la Edad Moderna.

VII.2 Literatura y Tecnología

Sin duda, uno de los grandes retos que el siglo XXI ha planteado a los docentes es la implantación de las nuevas tecnologías como un elemento metodológico de uso cada día más demandado en el aula.

Nuestros alumnos, como mencionábamos anteriormente, se sienten mejor predispuestos ante un lenguaje visual y un enfoque lúdico que ante un desafío puramente intelectual. Por este motivo, es muy recomendable pedagógicamente la utilización de estos medios aportados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para proponer actividades motivadoras que nos permitan no sólo captar su atención sino promover el desarrollo de su competencia digital, tan necesaria en el presente como imprescindible en el futuro.

Afortunadamente, gran parte del profesorado ha decidido adaptarse a la utilización de estos enriquecedores recursos tecnológicos y se ha visto ayudada en su empeño por gran cantidad de cursos de formación promovidos desde las instituciones educativas y los sindicatos, de manera que cada día el desfase metodológico entre la realidad educativa y la realidad cotidiana del alumno es menor, aunque por supuesto hay que seguir trabajando en la esta línea.

Los últimos avances tecnológicos que están llegando a las aulas son las pizarras digitales y el uso de la plataforma MOODLE, que permite la implantación de aulas virtuales en las cuales cada profesor diseña su espacio, sus contenidos y actividades permitiendo entre otras cosas a los alumnos la realización on-line de ejercicios y actividades auto-correctivas, facilitando así tanto la labor docente como el interés del alumnado.

Precisamente en esta línea he desarrollado una experiencia intertextual entre las áreas de literatura y tecnología utilizando la plataforma MOODLE para diseñar mi propio espacio en el aula virtual de la web del IES J. Martínez Ruiz “Azorín” (www.iesazorin.es).

En dicho espacio del aula virtual que he denominado “La literatura a través de la historia” planteo un recorrido a través de los textos esenciales de cada época proponiendo enlaces a páginas relacionadas, a vídeos y documentales, colgando archivos de texto e imágenes, proponiendo la participación de los alumnos a través de foros y otras actividades para reforzar la ortografía, repasar los recursos literarios, la métrica, etc.

He articulado el espacio en los siguientes bloques:

- Los recursos literarios y actividades de repaso
- La literatura en la Edad Media
- La poesía de al-Andalus
- Lírica renacentista
- Literatura barroca
- La literatura en el siglo de las luces
- Literatura romántica
- Vanguardias literarias
- Literatura a partir del siglo XX

A través de la plataforma MOODLE y el aula virtual de nuestro Instituto logramos que los alumnos desde casa o desde el propio aula plúmber del centro amplíen y refuercen sus conocimientos vinculados a nuestra materia de manera entretenida y hablándoles en su propio lenguaje: el lenguaje intertextual de la tecnología. Dicho lenguaje nos proporciona infinidad de recursos audiovisuales, literarios e hipertextuales. Ya que cualquier tarea de ampliación relacionada con los medios tecnológicos es recibida con una predisposición inmejorable por parte del alumnado de Secundaria no podemos obviar la importancia de este elemento a la hora de diseñar y proponer actividades de naturaleza intertextual en las que literatura y tecnología colaboren en la motivación y aprendizaje de nuestros alumnos.

El proyecto que desarrollé en el aula virtual del IES J. Martínez Ruiz “Azorín” denominado “La Literatura a través de la historia” sirvió como propuesta de recursos de ampliación, actividades de repaso de ortografía, métrica, recursos literarios, etc. pero también me hizo valorar la posibilidad de desarrollar en próximos cursos un proyecto de colaboración continua entre literatura y tecnología, no de forma puntual sino de manera global y recurrente a lo largo de todo el curso.

VII.3 Literatura y Ciencias Naturales

Otra experiencia intertextual surgió a partir una actividad de carácter voluntario que propuse a varios grupos de alumnos. Denominé la actividad “Taller para la elaboración de proyectos de investigación” y varios equipos de trabajo decidieron asistir de manera voluntaria una hora a la semana por las tardes para participar en el taller.

El objetivo del taller era participar en el concurso de proyectos de investigación “Es de libro”¹⁷⁹. Dicho concurso consiste básicamente en realizar por equipos proyectos de investigación sobre el tema que ellos mismos elijan, siendo una gran oportunidad para desarrollar sus conocimientos acerca de la indagación de diferentes fuentes y la cita bibliográfica rigurosa, conocimientos que seguramente le serán muy útiles durante el resto de su vida académica.

Así pues, la idea fundamental era que los alumnos fuesen capaces no sólo de investigar consultando diferentes fuentes y textos de diversos formatos, sino que desarrollasen su capacidad para producir textos expositivos y argumentativos coherentes motivo por el que me pareció interesante abordar el proyecto.

La colaboración intertextual con el área de Ciencias Naturales surgió a partir de la elección temática de los alumnos, algunos de los cuales se inclinaron por temas de naturaleza científica como por ejemplo el proyecto de investigación titulado “El petróleo y las energías renovables”.

Lo cierto es que el desarrollo intertextual de este proyecto a medio camino entre las Ciencias Naturales y la Literatura (en lo que a elaboración de textos y consulta de fuentes bibliográficas se refiere) resultó muy interesante. Los alumnos enriquecieron su léxico, estructuraron, clasificaron y relacionaron conceptos, potenciaron sus habilidades, destrezas y conocimientos en ambas materias, a la vez que su interés y su capacidad de trabajar en equipo con un reparto justo y responsable de las tareas.

¹⁷⁹ Si desean más información acerca del concurso pueden visitar la web www.esdelibro.es

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA GÓMEZ, L. A., *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, ed. Gredos, Madrid, 1989.
- ALFONSECA, M., *Enseñar a amar la lectura*, ed. Anaya, Madrid, 1993.
- ALLER MARTÍNEZ, C., *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*, Marfil, Alcoy, 1990.
- ANTISERI, D., *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*, ed. Adara, La Coruña, 1972.
- ARÍSTIDES QUINTILIANO, *De musica libri tres*, traducción al castellano por COLOMER, L. y GIL, B., ed. Gredos, Madrid, 1996.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. y LATORRE, A., *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, ed. Labor, Barcelona, 1992.
- ASENSIO, J. C., *El canto gregoriano. Historia, liturgia, formas*, Alianza Editorial, Madrid, 2003.
- BAJTIN, M., *Estética de la creación verbal*, ed. Siglo XXI, México, 1979.
- BENNET, R., *Investigando los estilos musicales*, Akal, Madrid, 1998.
- BERNSTEIN, L., *El maestro invita a un concierto*, Siruela, Madrid, 2002.
- BJORK Y BLOMSTAND, L., *La escritura en la enseñanza secundaria (Los procesos del pensar y el escribir)*, Graó, Barcelona, 2000.

- BLÁZQUEZ ENTONADO, F., “La investigación en el aula”, *Didáctica General*, ed. Marfil, Alcoy, 1994.
- BUKOFZER, M., *La música barroca: 1600-1750. De Monteverdi a Bach*, Alianza editorial, Madrid, 1987.
- BUNGE, M., *La investigación científica*, Ariel, Barcelona, 1985.
- BURMEISTER, J., *Musica poetica*, 1606.
- CABERO, J., *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 2001.
- CANO VELA, A. G. Y NIETO LÓPEZ, E., *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*, ed. UCLM, Cuenca, 2006.
- CARO VALVERDE, M. T., *La escritura del otro*, Universidad de Murcia, Murcia, 1996.
- CARO VALVERDE, M. T., *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2006.
- CERRÁN, J., “Música y poesía”, en AA.VV., *Poesía infantil. Teoría crítica e investigación*, ed. UCLM, Cuenca, 1990.
- CERRILLO P., y GARCÍA PADRINO, J., *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1996.
- CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S., *Libros, lectores y mediadores*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2002.
- CHAILLEY, J., *Cours d'histoire de la musique*, ed. Alphonse Leduc, París, 1983, Tome III-XIXe siècle.

- CHAILLEY, J., *Compendio de Musicología*, Alianza Música, Madrid, 1999.
- CHOMSKY, N., *Language and Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- CLARKE, E. F., “Considérations sur le langage et la musique”, artículo incluido en Mc ADAMS, S. y DELIÈGE, *La musique et les sciences cognitives*, ed. Pierre Mardaga, Liege-Bruxelles, 1989.
- COHEN, L. Y MANION, L., *Métodos de investigación educativa*, ed. La Muralla, Madrid, 1990.
- COLÁS BRAVO, M. P. Y BUENDÍA EISMAN, L., *Investigación educativa*, ed. Alfar, Sevilla, 1994.
- COLOMER, T., “La evolución de la enseñanza literaria”, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171, ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1996.
- COLOMER, T., *La formación del lector literario*, ed. F.G.S.R., Barcelona, 1998.
- COLOMER, T., *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE/Horsori, Barcelona, 1999.
- *Constitución Española*, 1978.
- COOKE, D., *The language of music*, Oxford University Press, Oxford, 1959.
- CRIPPS, C., *La música popular en el siglo XX*, ed. Akal, Madrid, 2001.
- CRYSTAL, D., *Diccionario de lingüística y fonética*, ed. Octaedro, Barcelona, 2000.
- DALHAUS, C., *La Idea de la Música Absoluta*, ed. Idea Books, Barcelona, 1999.
- DAVID, J., *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Cátedra, Madrid, 2005.

- DECROLY, O.; BOON, G., *Iniciación general al método Decroly*, ed. Losada, Buenos Aires, 1968.
- DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J. (Coor.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, ed. Síntesis, Madrid, 1995.
- DELVAL, J., *Los fines de la educación*, ed. Siglo XXI, Madrid, 1990.
- DESCARTES, *Les passions de l'âme*, 1649.
- DEWEY, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, ed. Losada, Buenos Aires, 1967.
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, ed. Paidós, Barcelona, 1989.
- *Diccionario Harvard de música*, ed. Alianza, Madrid, 1997.
- DOWNS, P.G., *La música clásica. La era de Haydn, Mozart y Beethoven*, ed. Akal, Madrid, 1998.
- ELLIOT, J., *La investigación-acción en educación*, ed. Morata, Madrid, 1990.
- *Estudio CIS 2.806* (correspondiente al mes de junio de 2009 elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas).
- FESCHER, E., *La necesidad del arte*, ed. Península, Barcelona, 1978.
- FISH, S., "La Literatura en el lector: estilística afectiva", en *Estética de la recepción*, ed. Visor, Madrid, 1989.
- FOUCAULT, M., *De lenguaje y literatura*, ed. Paidós, Barcelona, 1992.

- FUBINI, E., *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, ed. Alianza, Madrid, 1988.
- FUBINI, E., *Los enciclopedistas y la música*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2002.
- GARDNER, H., *Arte, mente y cerebro*, ed. Paidós, Barcelona, 1982.
- GARCÍA RIVERA, G., *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Akal, Madrid, 1995.
- GENARI, M., *La educación estética. Arte y Literatura*, ed. Piados, Buenos Aires, 1997.
- GENETTE, G., *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, ed. Taurus, Madrid, 1989.
- GUERRERO RUIZ, P., *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*, ed. D.M., Murcia, 2008.
- GUSDORF, G., *Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria*, en L. Apostel y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, ed. Tecnos-UNESCO, Madrid, 1983.
- HANSLICK, E., *De lo bello musical*, Leipzig, 1854, reed. Darmstadt, 1965.
- HOFFMANN, E.T.A., *Escritos sobre música*, ed. de Friedrich Schnapp, Munich, 1963.
- HOPPIN, R., *La música medieval*, ed. Akal, Madrid, 1991.
- *Informe PISA 2009 (Programme for International Student Assessment es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE)*.
- *Informe trimestral de la Federación de Gremios de Editores de España* (correspondiente al tercer trimestre de 2008 elaborado por *Conecta Research & Consulting* y patrocinado

por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura).

- INJUVE 2001. (Informe Juventud en España)

- JANTSCH, E., “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación”, en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1979.

- JAUSS, H.R., *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, ed. Taurus, Madrid, 1986.

- KINCHELOE, J.L., *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Octaedro, Barcelona, 2001.

- KIRCHER, *Musurgia Universalis*, 1650.

- KLEIN, J. T., *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*, Wayne State University Press, Detroit, 1990.

- KRISTEVA, J., *Semiótica I*, Espiral, Madrid, 1989.

- LAÍN ENTRALGO, P., *La curación por la palabra en la Antigüedad clásica*, rev. de Occidente, Madrid, 1958. (1ª edición en Anthropos editorial, Barcelona, 1987. 2ª edición en Anthropos editorial, Barcelona, 2005.

- LANDOW, G., *Teoría del hipertexto*, ed. Paidós, Barcelona, 1997.

- LANG, H., *Music in western civilization*, WW Norton and Company, 1997.

- LARROSA, J., *La experiencia de la lectura (Estudios sobre literatura y formación)*, Laertes, barcelona, 1996.

- LATORRE Y GONÁLEZ, *El maestro investigador. La investigación en el aula*, Graó, Barcelona, 1987.
- LEBRERO BAENA, Mª P. (coord.), *Cómo formar buenos lectores*, Escuela Española, Madrid, 1997.
- LENSKI, S. D., *Intertextual intentions: Making connections across texts*, en *Issue*, vol. 72.2, pp. 27-168, Clearing House, 1998.
- LERDAHL AND JACKENDOFF, *A generative Theory of Tonal Music*, MIT Press, Cambridge, 1983.
- L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación, de 3 de mayo).
- LOGAN, M. L. Y LOGAN, V. G., *Estrategias para una enseñanza creativa*, ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980.
- LOMAS, C. (coor.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ICE-Horsori, Barcelona, 1996.
- LÓPEZ CANO, R., “Música y retórica. Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje”, *Eufonía, Didáctica de la música* 43 (Número especial sobre música y lenguaje), 2008, pp.87-99. Versión on-line: www.lopezcano.net consultado el 19 de junio de 2009.
- LOTMAN, J., *Estructura del texto artístico*, ed. Istmo, Madrid, 1978.
- LOTMAN, J., *Semiótica de la cultura*, ed. Cátedra. Madrid, 1979.
- LOZANO, J., PEÑA MARÍN, C. Y ABRIL, G., *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, ed. Cátedra, Madrid, 1993.

- MARCELO, C. (coord.), “Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas.” En MARCELO, C. (coord.), *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*, ed. Cincel, Argentina, 1992.

- MARÍN IBÁÑEZ, R., *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*, Paraninfo, Madrid, 1979.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. Y TORRE DE LA, S., *Manual de la creatividad*, Vicens Vives, Barcelona, 1991.

- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E., *La intertextualidad literaria*, ed. Cátedra, Madrid, 2001.

- MAYKUT, P. Y MOREHOUSE, R., *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*, ed. Hurtado, Barcelona, 1999.

- MEC, *Lengua Castellana y Literatura. Currículo oficial. Educación Secundaria Obligatoria*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

- MENCHÉN BELLÓN, F., *Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender)*, Pirámide, Madrid, 1998.

- MENDOZA FILLOLA, A., *Literatura comparada e intertextualidad*, ed. La Muralla, Madrid, 1994.

- MENDOZA FILLOLA, A., “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”, En Actas del Simposio de la SEDLL, Universidade da Coruña, A Coruña, 1994.

- MENDOZA FILLOLA, A., “Literatura y Arte. Una didáctica interdisciplinar”, en MARCO, A. (editor), *Lingua, Literatura y Arte*, pp. 7-45, ed. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1997.

- MENDOZA FILLOLA, A., “Recepción y lectura de códigos artísticos. El texto literario como eje interdisciplinar”, en *Didáctica da lingua e da literatura*, pp. 11-34, ed. Almedina, Coimbra, 2000.

- MENDOZA FILLOLA, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.

- MENDOZA FILLOLA, A., *La educación literaria*, ed. Aljibe, Málaga, 2004.

- MICHELS, U., *Atlas de Música*, 2 vol., ed. Alianza, Madrid, 1992.

- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A. M., *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of new methods*, ed. Sage Publications, Beverly Hills, 1984.

- MITHEN, S. (2005): *Los neandertales cantaban rap: los orígenes de la música y el lenguaje*, Barcelona: Critica, 2007.

- MOOG-GR'NEWLAND, “Investigación de las influencias y de la recepción”, en SCHMELING, M., *Teoría y praxis de la literatura comparada*, pp. 69-91, ed. Alfa, Madrid, 1984.

- NOVAK, J. D., *Teoría y práctica de la educación*, ed. Alianza Universidad, Madrid, 1982.

- PÁEZ, E., *Escribir. Manual de técnicas narrativas*, ed. SM, Madrid, 2001.

- PALMADE, G., *Interdisciplinarietà e ideologías*, Ed. Narcea, Madrid, 1979.

- PASTOR COMÍN, J.J., “El discurso musical: aproximación a una caracterización lingüística” en *Interlingüística*, nº 9, 1998.
- PASTOR COMÍN, J.J., “Instrumentos cervantinos: música y didáctica. Contexto de un proyecto digital”, en VV. AA., *Multiárea. Revista didáctica*, ed. UCLM, Ciudad Real, 2006.
- PÉREZ, M., *Comprende y ama la música*, SGEL, Madrid, 1989.
- PIAGET, J., *A dónde va la educación*, ed. Teide, Barcelona, 1975.
- PIAGET, J., “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias” en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinarietà. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1979.
- PINTRICH, P.R. Y DE GROOT, E. V., “Motivational and self regulated learning components of classroom performance”, *Journal of Educational Psychology*, (82) pp. 33-40, 1990.
- POPPER, K. R., *La lógica de la investigación científica*, ed. Tecnos, Madrid, 1971.
- QUENEAU, R., *Ejercicios de estilo*, Cátedra, Madrid, 1991.
- QUILIS, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Arco-libros, Madrid, 2000.
- *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*
- REYZABAL, M. V. Y TENORIO, P., *El aprendizaje significativo de la literatura*, ed. La Muralla, Madrid, 1992.
- RODARI, G., *Gramática de la fantasía*, Aliorna, Barcelona, 1981.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E., *Metodología de la investigación cualitativa*, ed. Aljibe, Málaga, 1996.
- SÁNCHEZ BRITO, M. C., *La música de la poesía y la poesía de la música*, ed. Narcea/MEC, Madrid, 2002.
- SÁNCHEZ CORRAL, L., *Literatura infantil y lenguaje literario*, Paidós, Barcelona, 1995.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, J., *Enseñar Literatura (Certezas e incertidumbres para un cambio)*, Laia, Barcelona, 1987.
- SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
- SCHENKER, H. AND OSWALD J., *Harmony*, UCP, Chicago, 1968.
- SCHÖN, D. A., *El profesional reflexivo*, Paidós, Barcelona, 1998.
- SCHÖNBERG, A., *El estilo y la idea*, ed. Idea Books, Barcelona, 2005.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E., *Interdisciplinariedad y didáctica*, Adara, A Coruña, 1977.
- SIERRA BRAVO, R., *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*, Paraninfo, Madrid, 1985.
- SKLOVSKIJ, V., *Sobre la prosa literaria*, Planeta, Barcelona, 2001.
- SLOBODA, J. A., *L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*, ed. Pierre Mardaga, Liege-Bruxelles, 1985.
- SOLDANA CARRO, A., *Cómo leer textos poéticos: Hacia una lectura creativa*, ed. Akal, Madrid, 1989.

- STAINBACK, S & STAINBACK, W, *Aulas inclusivas*, Narcea, Madrid, 1999.
- STERNBERG, R. J. & LUBARN, T. I., *La creatividad en una cultura conformista*, Paidós; Barcelona, 1997.
- STHENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.
- TESCH, R., *Qualitative research: análisis types and software tools*, ed. The Falmer Press, London, 1990.
- TITONE, R., *Psicodidáctica*, ed. Narcea, Madrid, 1981.
- TODOROV, T., *Literatura y significación*, Planeta, Barcelona, 1974.
- TOMATIS, A., *El oído y el lenguaje*, ed. Martínez roca, Barcelona, 1969.
- TORRANCE, E. P., *Educación y capacidad creativa*, ed. Marova, Madrid, 1977.
- TORRE DE LA, S., *Calendario de formación creativa*, PPU, Barcelona, 2001.
- TORRE, S. DE LA, *Enseñar en la creatividad*, Narcea, Madrid, 1982.
- TORRES SANTOMÉ, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid, 1994.
- VARVASOVSKY, L., *Los músicos de Bremen*, ed. Altea, Madrid, 1982.
- VISAUTA, B., *Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos*, PPU, Barcelona, 1989.
- VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, ed. Crítica, Barcelona, 1979.

- VYGOTSKI, L. S., *La imaginación y el arte en la infancia*, ed. Akal, Madrid, 1982.
- WAGNER, R., *Escritos y poemas completos*, ed. de Wolfgang Golther, Berlín y Leipzig, vol. II.
- WELLS, G., *Aprender a leer y a escribir*, ed. Laia, Barcelona, 1988.
- WERTHEIMER, *El pensamiento productivo*, Paidós, Barcelona, 1991.
- WERTSCH, J. V., *Vygotski y la formación social de la mente*, ed. Paidós, Barcelona, 1988.
- WIDDOWSON, H. G., *Stylistics and the teaching of literature*, ed. Longman, London, 1972.
- WORTON, M. Y STILL, J., *Intertextuality: theories and practices*, ed. Manchester University Press, New York, 1991.
- YULE, G., “Los sonidos del lenguaje”, en YULE, G., *El lenguaje*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- ZABALA, A., *La práctica educativa*, Graó, Barcelona, 1995.
- ZUMTHOR, P., *Introducción a la poesía oral*, ed. Taurus, Madrid, 1991.

PÁGINAS WEB:

- BLANCO, E., *Música y lenguaje*, serie de artículos consultada en su blog (potsdam 1747): <http://imaginarymagnitude.net/eblanco/> el 15 de marzo de 2009.
- BLANCO, E., “Especulación sobre la influencia del lenguaje en el origen de la música”, incluido en *Música y lenguaje*, serie de artículos consultada en su blog (potsdam 1747): <http://imaginarymagnitude.net/eblanco/> el 15 de marzo de 2009.
- MELLA, O., *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*, En <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>. consultado el 25 de junio de 2009.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, consultado en <http://www.rae.es> el 20 de abril de 2009.
- TOLEDANO SOTO, F., “Integración de las TIC e Internet en el área de Lengua y Literatura” publicado en la web <http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/toledan2.html> y consultado el 20 de febrero de 2009.
- <http://crisiseducativa.wordpress.com/articulos/> (consultada el 9 de octubre de 2008).

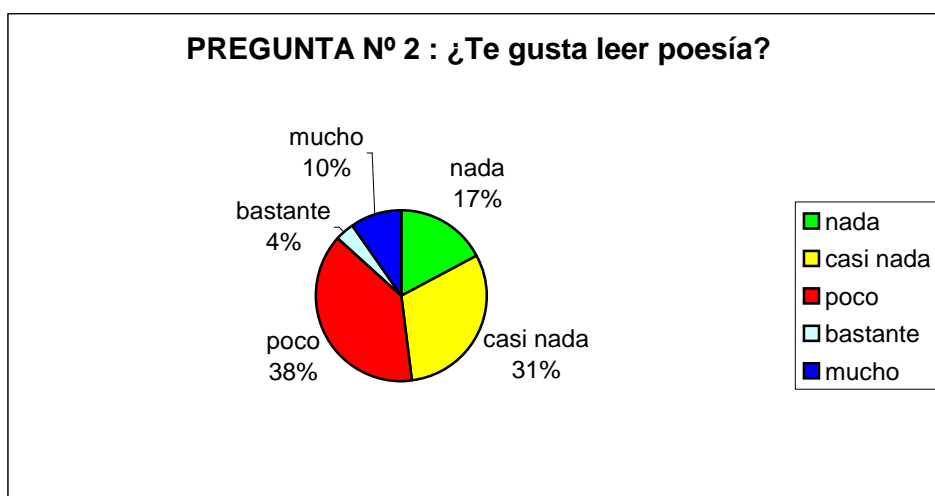
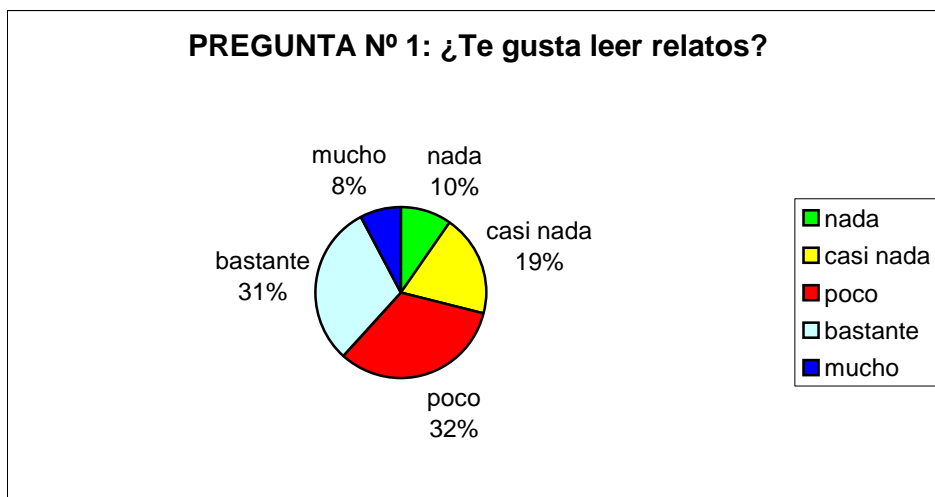
ENLACES WEB RECOMENDADOS :

- www.bibliotecasvirtuales.com
- <http://www.cervantesvirtual.com>
- www.los-poetas.com
- www.virtual-spain.com/literatura_espanola.html

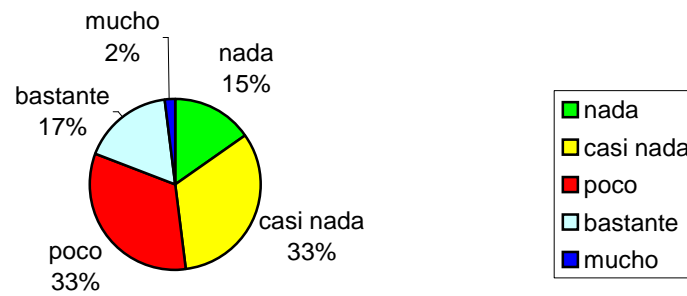
IX. ANEXOS

A continuación adjuntamos los anexos de nuestra investigación, los anexos I, II, III y IV aparecen seguidamente en formato impreso, mientras que los anexos V, VI, VII y VIII son muestras en formato digital que hemos considerado interesante incluir en el CD adjunto.

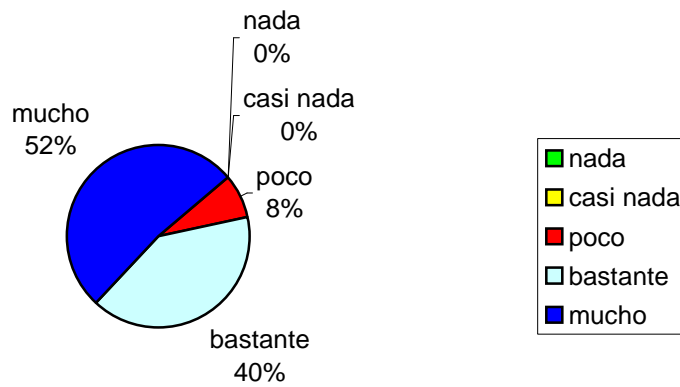
ANEXO I: GRÁFICOS CON LOS DATOS ESTADÍSTICOS DE TODAS LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO INICIAL



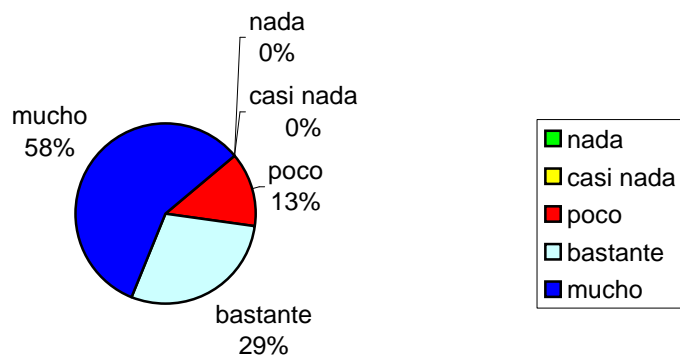
PREGUNTA Nº 3: ¿Te gusta leer teatro?



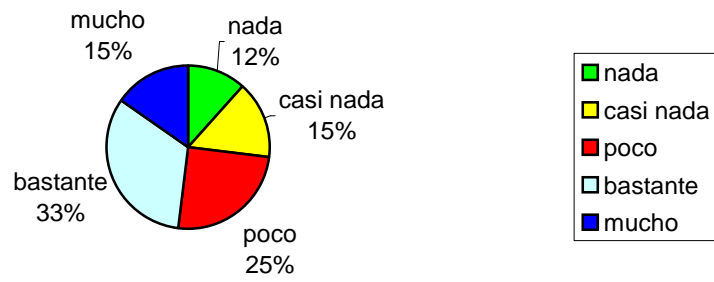
PREGUNTA Nº 4: ¿Te gusta el cine?



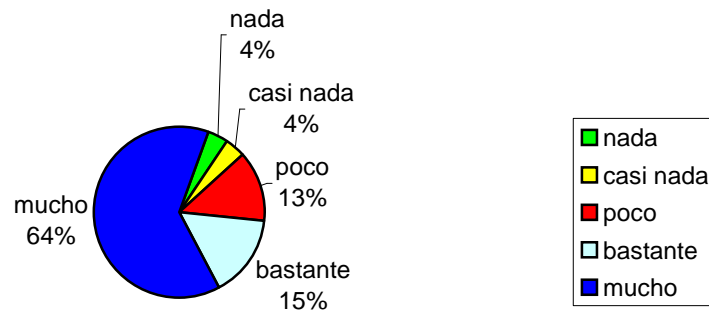
PREGUNTA Nº5 : ¿Te gusta la música?



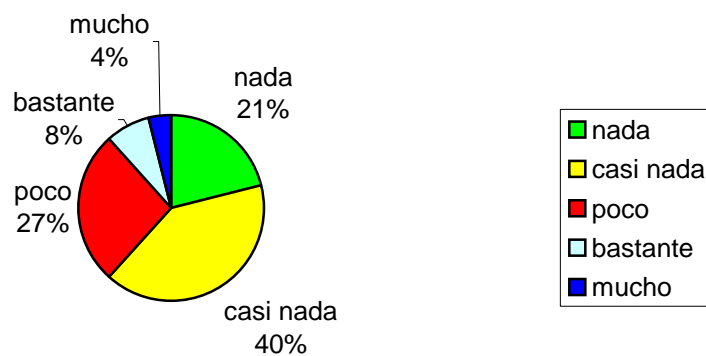
PREGUNTA N° 6 : ¿Te gusta la lectura?



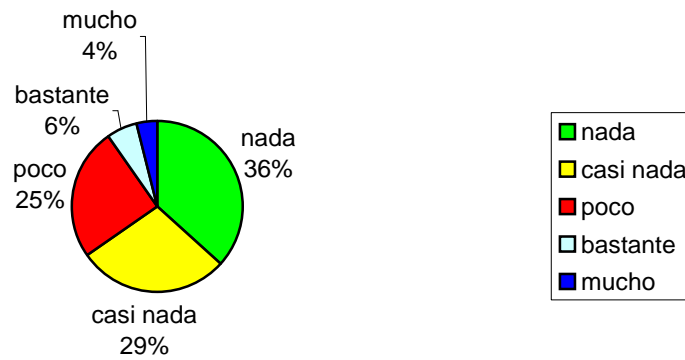
PREGUNTA N° 7: ¿Te gusta el deporte?



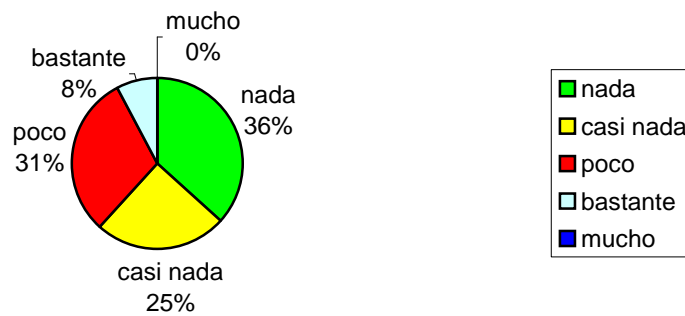
PREGUNTA N° 8: Te gusta escribir narraciones?



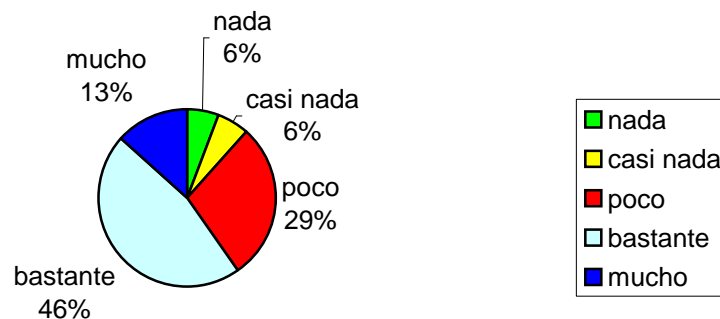
PREGUNTA Nº 9: ¿Te gusta escribir poesía?



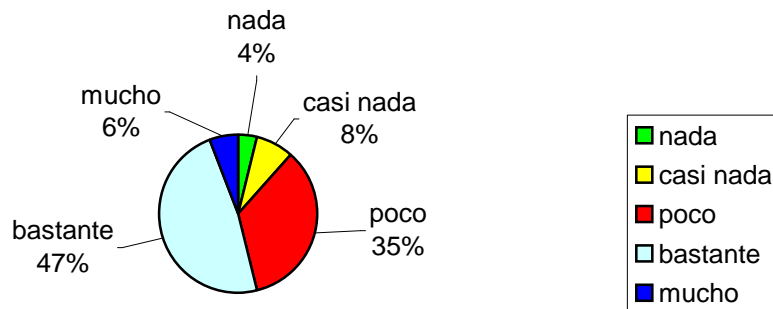
PREGUNTA Nº 10: ¿Te gusta escribir teatro?



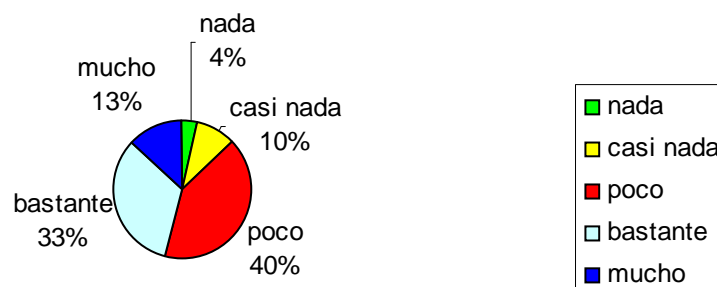
PREGUNTA Nº 11: ¿Te resulta interesante la asignatura de lengua castellana y literatura?



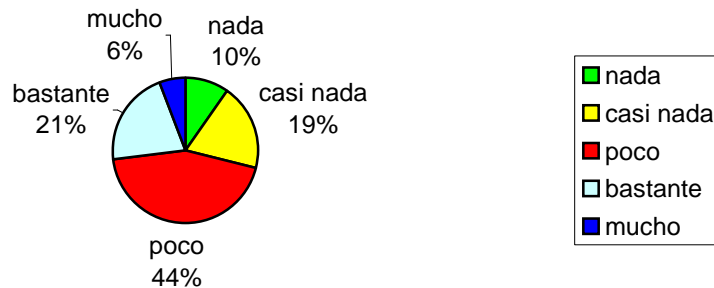
PREGUNTA N° 12: ¿Te resultan atractivas las actividades de esta materia?



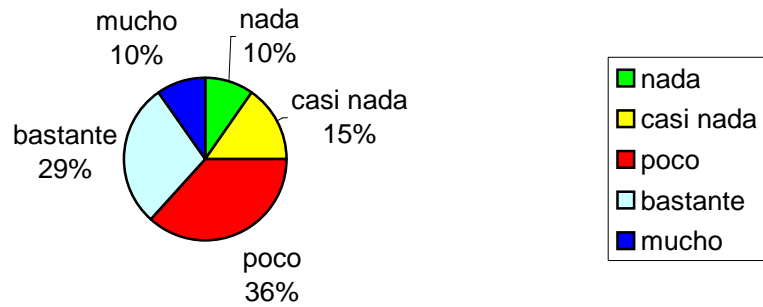
PREGUNTA N° 13: ¿Te resulta fácil asimilar los contenidos?



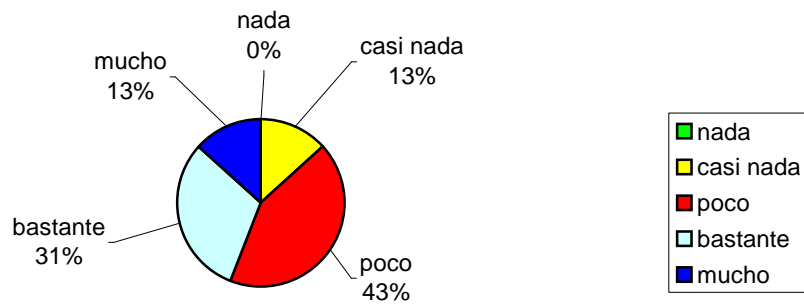
PREGUNTA N° 14: ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?



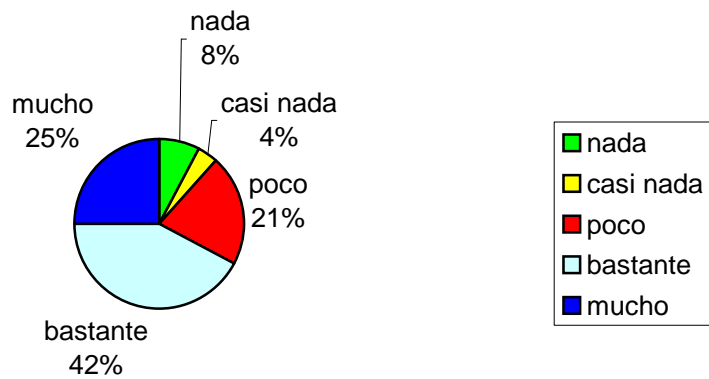
PREGUNTA N° 15: ¿Te gustaría realizar actividades músico-literarias?



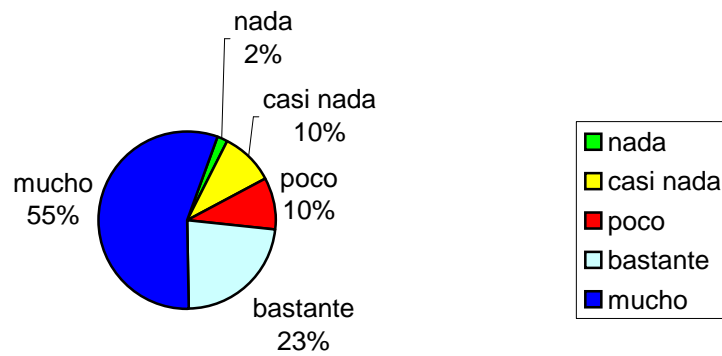
PREGUNTA N° 16: ¿Te consideras creativo?



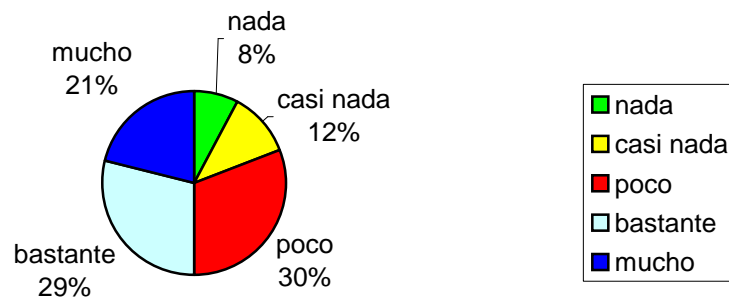
PREGUNTA N° 17: ¿Te gusta participar activamente en las clases?



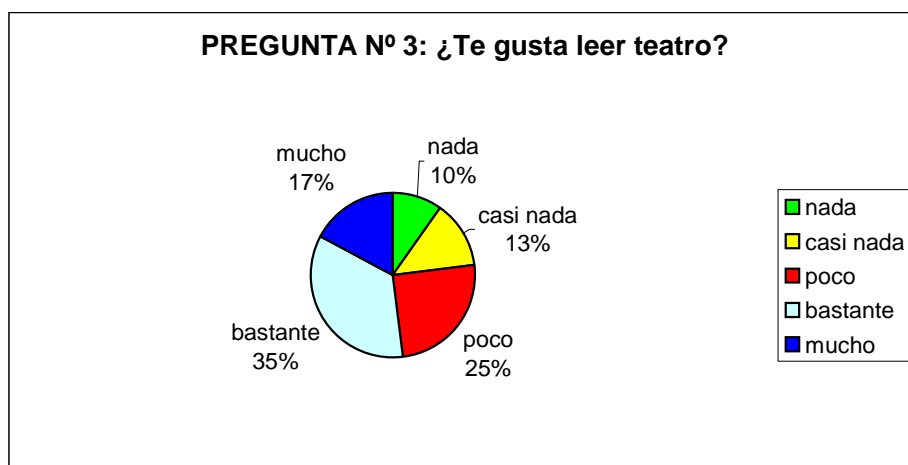
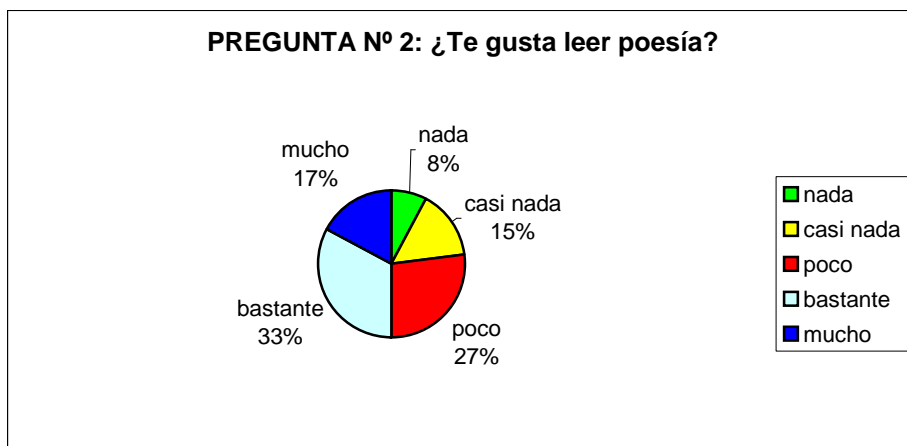
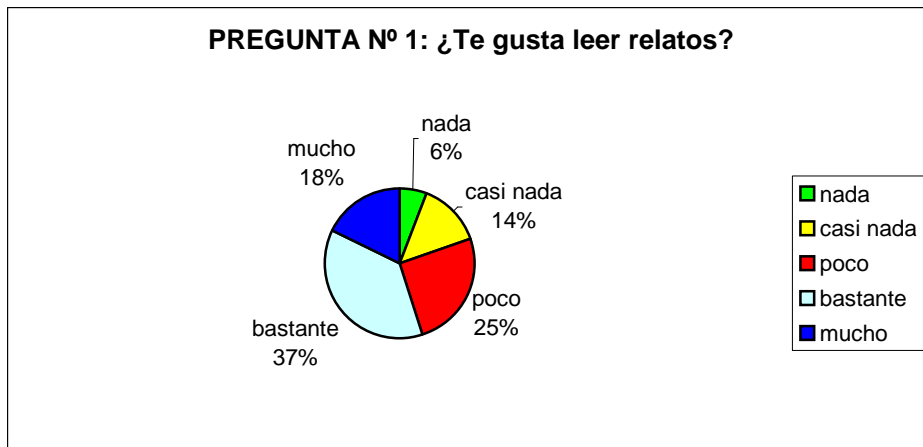
PREGUNTA N° 18: ¿Te gusta realizar trabajos en grupo?



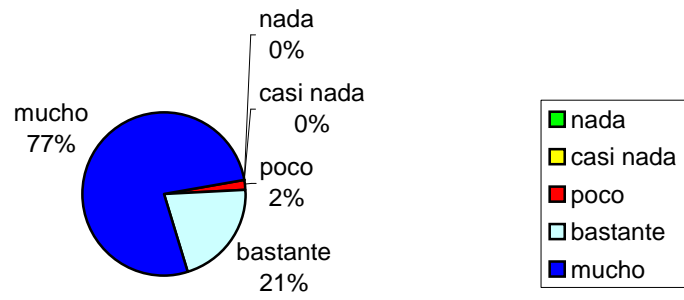
PREGUNTA N° 19: ¿Te gusta realizar trabajos individuales?



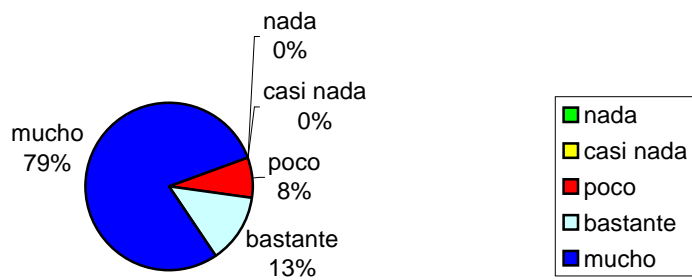
ANEXO II: GRÁFICOS CON LOS DATOS ESTADÍSTICOS DE TODAS LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO FINAL



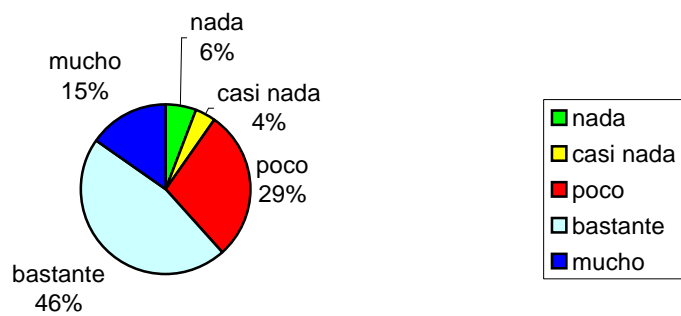
PREGUNTA Nº 4: ¿Te gusta el cine?



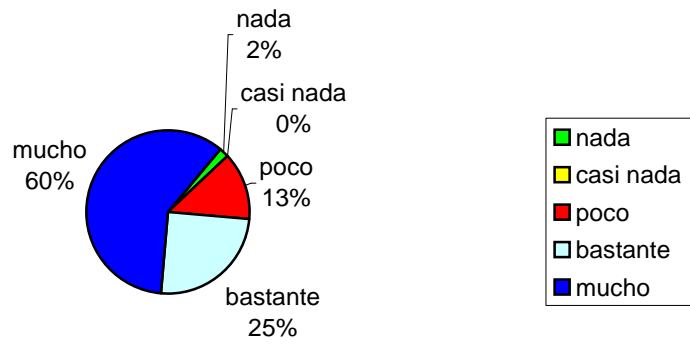
PREGUNTA Nº 5: ¿Te gusta la música?



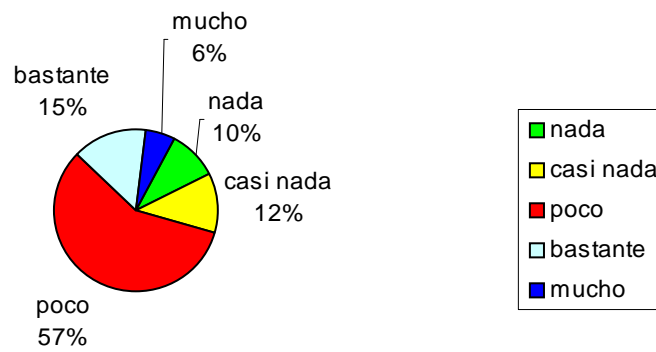
PREGUNTA Nº 6: ¿Te gusta la lectura?



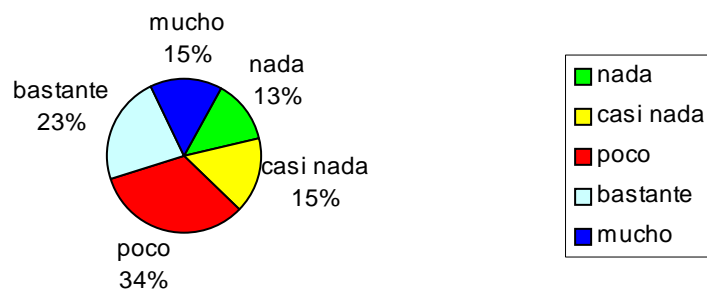
PREGUNTA Nº 7: ¿Te gusta el deporte?



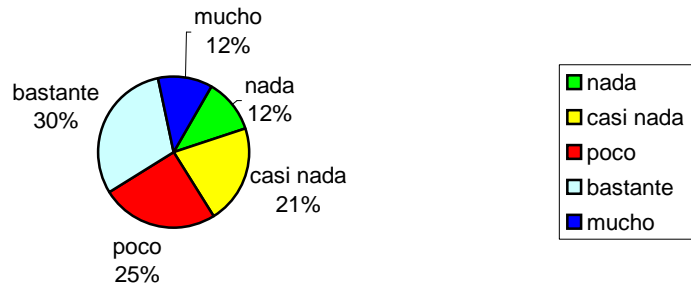
PREGUNTA Nº 8: ¿Te gusta escribir narraciones?



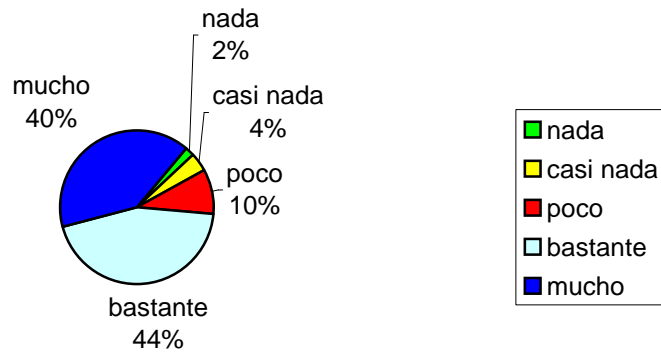
PREGUNTA Nº 9: ¿Te gusta escribir poesía?



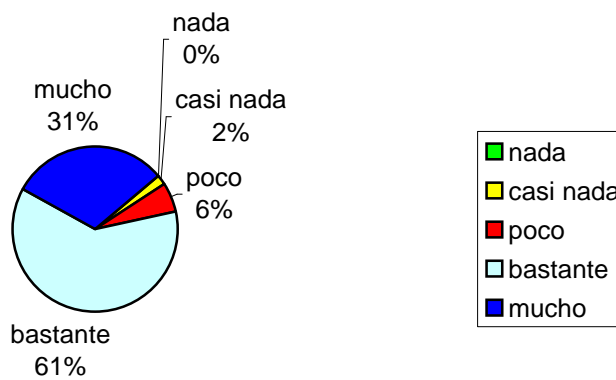
PREGUNTA N° 10: ¿Te gusta escribir teatro ?



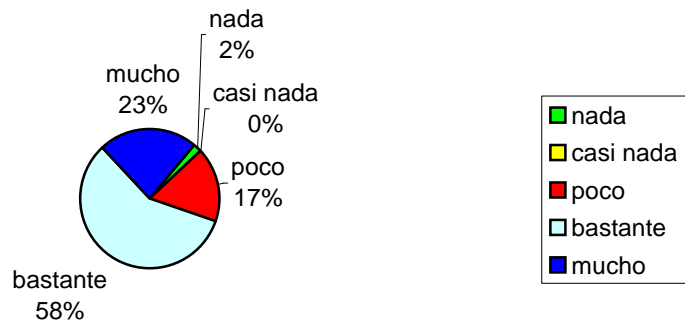
PREGUNTA N° 11: ¿Te resulta interesante la asignatura de lengua castellana y literatura?



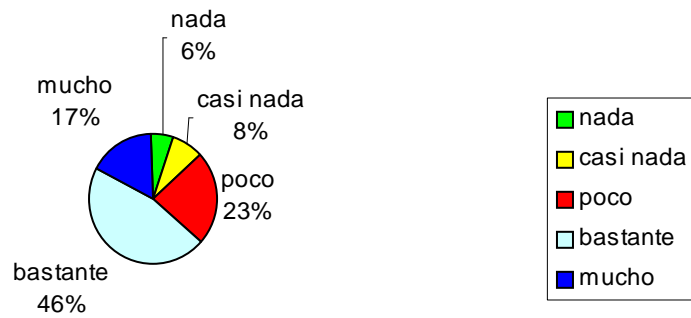
PREGUNTA N° 12: ¿Te resultan atractivas las actividades de esta materia?



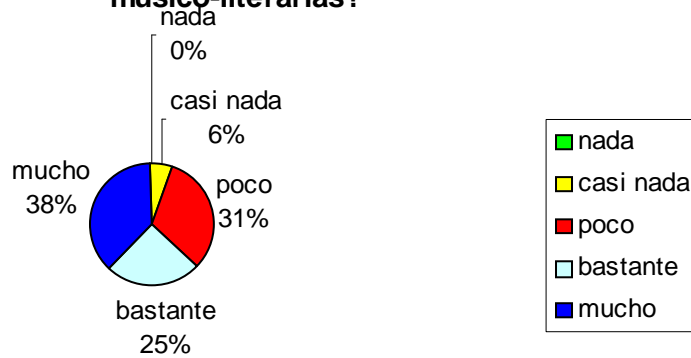
PREGUNTA N° 13: ¿Te resulta fácil asimilar los contenidos?



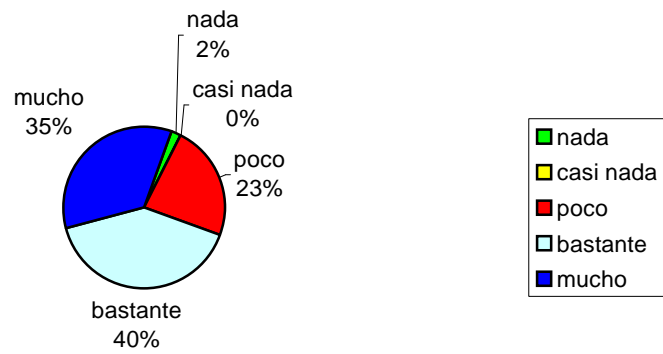
PREGUNTA N° 14: ¿Te consideras capaz de escribir textos de diferentes géneros?



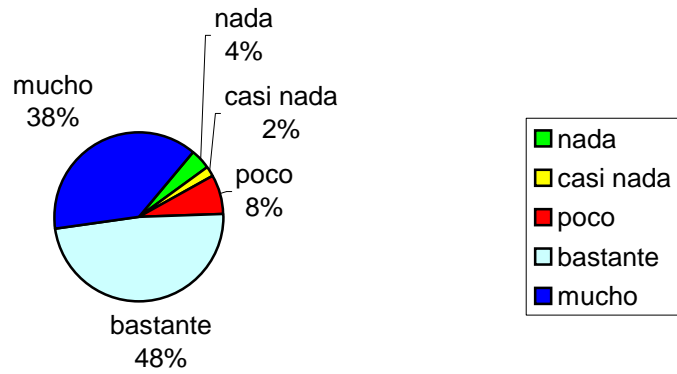
PREGUNTA N° 15: ¿Te gustaría realizar actividades músico-literarias?



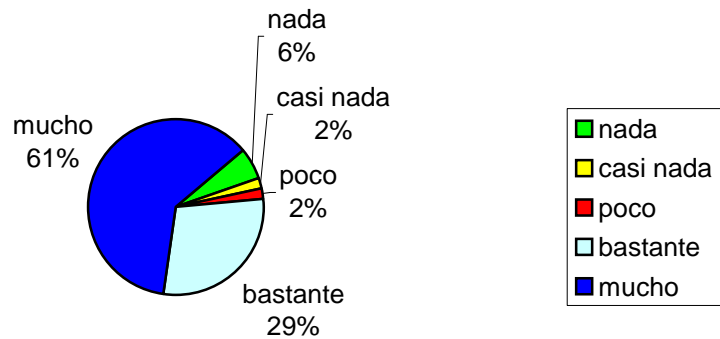
PREGUNTA N° 16: ¿Te consideras creativo



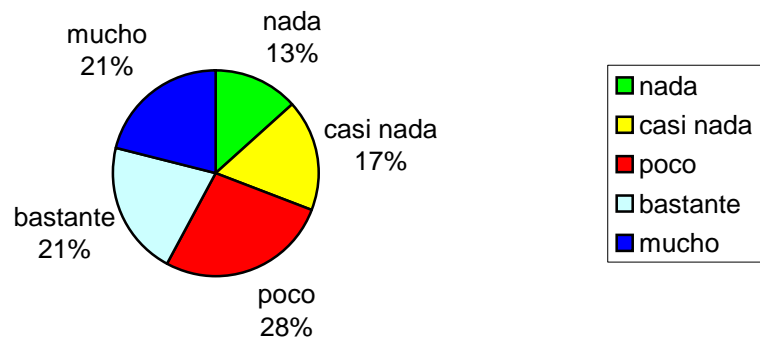
PREGUNTA N° 17: ¿Te gusta participar activamente en las clases?



PREGUNTA N° 18: ¿Te gusta realizar trabajos en grupo?



PREGUNTA N° 19: ¿Te gusta realizar trabajos individuales?



ANEXO III: TEXTO DE LA OBRA “EL ROMANCE DEL SOL Y LA LUNA”

EL ROMANCE DEL SOL Y LA LUNA

(Por Lola Escobar)

(Dos juglares se dirigen al público)

Juglar 1: Bienvenidos seáis todos

a esta pequeña función

y ojalá que con los cantos,

se os alegre el corazón.

Juglar 2: Una historia fabulosa

os queremos relatar:

la de cómo Sol y Luna

se fueron a enamorar.

ACTO I

(Suena “Una estrella azul”)

Estrella 1: ¡Ay de ti, Luna lunera!

¡con lo feliz que tú eras!

¡no dejabas de brillar!

Y ahora lunita de plata

no paras de dar la lata

¡ni dejas de suspirar!.

¿que te pasa luna bella?

Luna: Vivo sin vivir en mí,

y aunque soy reina del cielo,

desde que aquella luz vi,

no encuentro paz, ni consuelo.

Se llenó mi corazón

de aquellos rayos de fuego,

y cuando apareció el sol

¡por poco me caigo al suelo!

Estrella 1: ¡ay, amiga! ahora comprendo

porqué estabas tan cambiante,

que si creciente, que si menguante,

ahora un suspiro, ahora un desplante...

¡Tú es que te has enamorado!

Luna: ¡Amor yo! ¡qué tontería!

Estrella 1: nerviosa estás noche y día

Luna: más no son nervios de amor.

Estrella 1: ¿os palpita el corazón?

Luna: palpita que es un espanto.

Estrella 1: ¿suspiráis?

Luna: de cuando en cuando...

Estrella 1: ¡pues eso es amor!

Luna: ¡No lo es!

Estrella 1: y si no es amor ¿qué es?

Luna: no es amor, que será...stress.

Estrella 1: Vos sois luna soberana

y hacéis lo que os da la gana,

pero reina, recordad:

por encima de la luna

está la diosa Fortuna

y se hará su voluntad.

(La luna se pasea nerviosa y suena “Oh, Fortuna!”)

ACTO II

Luna: ¡callad estrellas chillonas!

¡silencio, que ya amanecer!

¿es ese el sol en persona?

¿o es que a mí me lo parece?

Estrella 2: (bostezando) si que es el sol, majestad,

y bien temprano aparece...

Luna: ¡callad! ¡silencio! ¡os lo ruego!

¡y escondeos de una vez!

si brilla el sol como el fuego

de cerca lo quiero ver.

(Suena “las mañanitas” mientras el sol sale y la luna se esconde)

ACTO III

Sol: ¡que se iluminen los campos!

¡brille la luz en la tierra!

¡cantad alegres los pájaros!

¡que brote la primavera!

Pájaro: ¡que contento os veo, amigo!

me sorprende tanta euforia,

ayer daba pena veros

y hoy parecéis en la gloria.

¿que ha pasado desde ayer?

Sol: ¿que qué ha pasado preguntas?

¡un milagro! ¡una ilusión!

¡una visión celestial!

Pájaro: ¿acaso comiste algo

que te haya sentado mal?

¿alucinaciones, dices?

Sol: que no, que yo no alucino

Pájaro: ¿acaso bebiste vino?

Sol: ¡si ya te he dicho que no!

¡que no fue alucinación!

¡sino visión celestial!

Pájaro: visión o alucinación

es locura por igual.

Sol: locura pudiera ser

pero locura de amor.

Pájaro 2: explicaos, buen señor.

Sol: ayer al anochecer

iba yo por mi camino,

cuando vi un resplandor

blanco y suave como el lino.

Y allí estaba la luna,

más hermosa que ninguna,

y yo sentí tal ardor...

Pájaro 1: ¡claro que ardéis, sois de fuego!

Sol: (enfadado) ¿queréis escuchar, traidor?

¡no os riáis, que no es un juego!

sentí un ardor en mi pecho,

y seguro que era amor.

Pájaro 2: pues buscadla y declaraos.

Sol: pero ¿y si ella no me ama?

Pájaro 2: deberéis tener valor.

Sol: pues sólo tengo temor.

Pájaro 2: siempre hay temor en quien ama.

más un consejo os daré

para quitaros los miedos:

“quien canta su mal espanta”

Sol: pues no digáis más: cantemos

(Suena “Moonlight shadow”).

ACTO IV

(cuando el sol se va vuelve a salir la luna).

Luna: ¡Qué cabellos! ¡qué mirada!

¡qué elegancia al caminar!

Estrella 1: tú es que estás enamorada

y no lo puedes evitar.

Luna: bueno...igual me gusta un poco...

Estrella 2: ¿un poco, luna insensata?

¿y así nos comes el coco?

Estrella 3: no quiero meter la pata,

pero yo diría, guapa,

que ese sol, por ti está loco.

Luna: pero si ni me ha mirado...

ni una sonrisa, ni un gesto...

¡maldito sol chamuscado!

¡Desde hoy, yo a ti te detesto!

(la luna se sienta sola y compungida mientras suena “Blue Moon”, cuando terminan el sol

se le acerca lentamente)

ACTO V

Sol: Dime, reina de la noche

¿me puedo sentar contigo?

Luna:(sarcástica) ¿que si te puedes sentar?

no veo cartel de “prohibido”.

Sol: no sólo quiero sentarme

que quisiera hablar contigo.

Luna: (borde) pues habla rápido y vete

que con tu luz me encandilo.

Sol: ¿detecto cierto rencor?

¿es que acaso te he ofendido?

Luna: es ofensa el ignorarme,

no te hagas el sorprendido.

Sol: ¿ignorararte yo? ¡si te amo!

¡si me traes loco perdido!

Luna: ¡loca me tienes tú a mi!

¡que me muero si te miro!

Sol: pues si de verdad me amas,

¿quieres casarte conmigo?

Luna: desde hoy seré tu esposa,

y tú serás mi marido.

Sol: y seremos muy felices.

Luna: la fortuna nos ha unido.

(Suena “El sol y la Luna” mientras se representa la boda).

Juglar 1: y así termina el romance

del sol y la luna, amigos.

Juglar 2: esperamos que os gustase
y que os hayáis divertido.

Juglar 1: que la fortuna os sonría
y encontréis vuestro destino.

FIN

ANEXO IV: ADAPTACIÓN DE LA OBRA *LA CABEZA DEL DRAGÓN DE VALLE-INCLÁN*

ESCENA PRIMERA

(Tres príncipes juegan a la pelota en el patio de un castillo)

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: ¿Habéis advertido, hermanos, cómo esta pelota bota y rebota?

Cuando la envío a una parte, se tuerce a la contraria.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Parece que llevase dentro a un diablo enredador!

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Parece haberse vuelto local!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Vamos a terminar el partido.

PRÍNCIPE POMPÓN: No se puede con esta pelota. Está de remate. ¡Mirad qué tumbos!

(lanza la pelota y se cuele en el torreón)

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Tú eres quien está de remate. La has metido por la ventana del torreón.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Voy a buscarla.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Está cerrada la puerta, Príncipe Verdemar.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Dónde está la llave, Príncipe Ajonjolí?

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: La Reina la lleva colgada de la cintura.

DUENDE: ¡Dadme libertad, paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Quién canta en el torreón? ¿no conozco esa voz!

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Un duende del bosque, el jardinero lo cazó con un lazo y lo presentó como regalo a nuestro padre el Rey.

PRÍNCIPE POMPÓN: Yo nunca vi duendes, ni tampoco creí que los hubiese.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Yo lo vi y tiene de duende toda la apariencia, Príncipe Pompón.

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Mucho engañan los ojos, Príncipe Ajonjolí!

DUENDE: Ábreme la puerta de mi cárcel, Príncipe Pompón y serás feliz en tu reinado. La gracia que me pidas, ésa te daré.

PRÍNCIPE POMPÓN: Devuélveme la pelota y te abriré la puerta.

DUENDE: ¿Me lo juras?

PRÍNCIPE POMPÓN: Mi palabra es de Rey.

DUENDE: Ahí va la pelota.

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Gracias!

DUENDE: Dame la libertad.

PRÍNCIPE POMPÓN: No puedo.

DUENDE: ¿Y tu palabra, Príncipe Pompón?

PRÍNCIPE POMPÓN: Mi palabra no es una llave.

DUENDE: Ni tu fe de Rey.

PRÍNCIPE POMPÓN: Vamos a jugar, hermanos.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo salgo el primero.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Quien sale soy yo.

PRÍNCIPE POMPÓN: Yo debo salir.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Lo echaremos a suerte. El que bote más alto la pelota aquél sale.

(lanza la pelota y se cuelga en el torreón)

DUENDE: ¡Dadme libertad, paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ya nos quedamos sin pelota. Has estado muy torpe.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: El Duende nos la devolverá. ¡Señor Duende! ¡Señor Duende!

DUENDE: ¡Dadme libertad, paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

TODOS LOS PRÍNCIPES: ¡Señor Duende! ¡Señor Duende!

DUENDE: ¡Señores Príncipes! ¡Servidor de ustedes!

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Devuélveme la pelota.

DUENDE: Con mil amores te devolvería la pelota, si tú me devolvieses la libertad. ¿Me abrirás la puerta?

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Te la abriré.

DUENDE: ¿Me lo juras?

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Te lo juro.

DUENDE: Ahí va la pelota.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Gracias.

DUENDE: Cumple tu promesa.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Mañana la cumpliré, yo no te dije que fuese ahora.

DUENDE: Antes de esta noche vendrá el verdugo.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Procura salir por la chimenea. ¡Hermanos, vamos a continuar el partido! *(el Príncipe Verdemar lanza la pelota y se cuelga otra vez en el torreón)*

DUENDE: Esta vez, Príncipes míos, no tendréis la pelota sin abrirme la puerta primero.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Duende, dame la pelota, y cumpliré como hombre de bien, como caballero y como príncipe.

DUENDE: No tienes la llave del torreón, Príncipe Verdemar.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Me duele que el engaño de mis hermanos te haga dudar de mi palabra.

DUENDE: Príncipe Verdemar, allí viene la Reina vuestra madre, Pídele la llave que la lleva en la faltriquera.

PRÍNCIPE VERDEMAR: No me la daría.

DUENDE: Dile que te mire en la oreja derecha porque te duele. Y mientras ella mira, mete la mano en su faltriquera y saca la llave. *(Entra paseando la Reina)*

PRÍNCIPE VERDEMAR: Miradme en este oído, madre.

REINA: ¿Qué tienes?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Una avispa me ha entrado y me zumba dentro.

REINA: No veo nada.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Dejadlo madre, ya saldrá. *(Sale la Reina y el Príncipe Verdemar abre la puerta del torreón y libera al duende).*

DUENDE: Gracias, Príncipe. Si alguna vez necesitas la ayuda de un duende no tienes más que llamarme. Toma este anillo, cuando te lo pongas me tendrás a tu lado.

PRÍNCIPE POMPÓN: Nuestro padre te hará castigar cuando sepa que has abierto la puerta del torreón y dado libertad al duende. Ahí llega nuestro padre. *(el Duende buye y entra el Rey)*

REY MANGUCIÁN: Quiero que veáis al duende, enredador y travieso, que deshoja las rosas en mis jardines reales, lo cazó mi jardinero a quien acabo de recompensar con un título de nobleza. En cuanto a vosotros, hijos míos, quiero asociaros a esta alegría como padre y como Rey. Príncipe Pompón, tuyo es mi caballo. Príncipe Ajonjolí, tuyo es mi manto de armiño. Príncipe Verdemar, tuya es mi espada.

LOS PRÍNCIPES: Gracias, Señor.

REY MANGUCIÁN: Pedid a la Reina la llave del torreón...Pero ¡cómo! ¡la puerta está abierta! ¿quién fue el traidor que dio libertad al duende?

REINA: ¡Me han robado la llave! ¡me han robado la llave! ¡hay traidores en el palacio!

REY MANGUCIÁN: Quisiera yo ahora comerme el corazón crudo y sin sal del que ha dado suelta a mi presa. *(Salen el Rey y la Reina)*

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Buen regalo me ha hecho mi padre! ¡un rocín que no resiste encima el peso de una mosca!

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: ¡pues a mi, con su manto sudado en cien fiestas reales!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo estoy contento con mi espada.

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Como que no tiene ni una mella! ¿quieres cambiármela por el caballo?

PRÍNCIPE VERDEMAR: No, hermano mío.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: ¿A mí por el manto?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Me la dio mi padre, y no la cambio por nada del mundo.

PRÍNCIPE POMPÓN: Tú no tienes derecho a ningún regalo del Rey. Cuando sepa que has dado libertad al duende te degollará con esa misma espada que ahora no quieres cambiarme por el caballo. *(Salen el Príncipe Pompón y el Príncipe Ajonjolí y dejan solo al Príncipe Verdemar)*

PRÍNCIPE VERDEMAR: Mis hermanos me delatarán y mi padre se comerá mi corazón crudo y sin sal. Tendré que huir de este palacio donde he nacido. Sólo siento no poder besar las manos de mi madre y decirle adiós.

ESCENA SEGUNDA

(En una taberna están el Príncipe Verdemar, un bufón y la tabernera que les sirve la cena)

TABERNERA: ¿Qué desean sus mercedes?

BUFÓN: Beber y comer

TABERNERA: ¿Está repleta la bolsa?

BUFÓN: Está vacía. ¿Cuándo has visto tú que estuviese repleta la bolsa de un pobre bufón que sólo espera poder embarcarse para las Indias?

TABERNERA: ¿No estabas al servicio de la hija del Rey Micomicón?

BUFÓN: ¡Pobre señora mía!

TABERNERA: ¿Se ha casado?

BUFÓN: Hace tres días que toda la corte viste por ella de luto.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Cómo puede ser estando viva? Yo la he visto pasear en los jardines de su palacio, y quedé maravillado de tanta hermosura.

BUFÓN: Bien se advierte que sois nuevo en este reino y no tenéis noticia de la presencia del Dragón. Hace tres días que ruge ante los muros de la ciudad, pidiendo que le sea entregada la Señora Infantina. Salieron a combatirle los mejores caballeros, y a todos ha vencido y dado muerte.

TABERNERA: El Dragón es animal invencible, y salir a pelear con él, la mayor locura.

BUFÓN: Por eso, yo, antes de verme en tal aprieto, dejo el servicio de la Señora Infantina y me embarco para las Indias.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Tú piensas presentarte con tal sayo en esas tierras lejanas? Procura llegar en Carnaval, que si no habrán de seguirte tirándote piedras.

BUFÓN: Sería una manera de anunciarme. Pero este vestido tan solo pienso llevarlo en tanto no ahorre para otro. ¡Salí del palacio sin cobrar mi sueldo de todo un año!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Tanto enojo causaste con tu despedida a la Infantina? Lo comprendo, porque fue ingratitud muy grande dejarla cuando más necesitaba que la divirtieses con tus burlas.

BUFÓN: ¿Imaginas que hay burlas capaces de divertir a quien espera la muerte entre los dientes de un terrible Dragón? Los bufones somos buenos para la gente holgazana y sin penas.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Te convido a cenar porque quiero pedirte más noticias de la Infantina, yo la vi un momento pasear por el parque real y sólo con verla nació en mí el deseo de vencer al Dragón.

BUFÓN: Dicen que sólo con una espada de diamante podría dársele muerte y ello es declararle inmortal porque no existen espadas tales. *(Entra Espadián de muy malas maneras e intenta sentarse a la mesa con ellos para cenar gratis).*

ESPADIÁN: ¿Es aquí donde se cena de balde?

(Cuando va a sentarse el Príncipe Verdemar le quita la silla y se cae al suelo)

ESPADIÁN: ¿Son éstas chanzas o veras?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Veras y muy veras, señor Espadián.

ESPADIÁN: Está bien, porque de chanzas tan pesadas no gusta el hijo de mi madre.

(Poniéndose de pie) ¿Y mi silla? ¿dónde está?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Sólo aquellos que yo convido tienen puesto en mi mesa, señor Espadián.

ESPADIÁN: Yo tengo puesto en todas partes porque mi espada me lo asegura.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Que tu espada te lo asegure no es cosa probada. Que tu insolencia te lo quita es cosa cierta.

ESPADIÁN: Tú quieres que riñamos.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Eso lo dejo a tu capricho. *(Luchan con las espadas con mucho estruendo y el Príncipe Verdemar hiere a Espadián en un brazo).*

ESPADIÁN: Ya puedes decir que eres un valiente. Dame la mano. Cruzaste noblemente tu acero y no te guardo rencor. Claro está que yo no desenvolví todo mi juego. Eres tan niño que al ver tu cara de ángel me entraba compasión. Habrás visto que por dos veces pude

matarte y ya que te he perdonado la vida, harás el favor de prestarme unos doblones para curarme.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ni vuestra espada, ni vuestras palabras tienen poder para abrir mi bolsa. Si estáis arrepentido de haberme perdonado la vida, podéis cobraros volviendo a reñir.

ESPADIÁN: ¡Volveremos a reñir! ¡te abriré la sepultura con mi espada!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Vamos a verlo.

ESPADIÁN: Ahora no, ya sabrás de mí. Cuéntate con los muertos. *(Sale Espadián amenazando)*

BUFÓN: Volverá, no lo dudéis. Es jefe de una banda de malhechores y volverá con sus compañeros. Si queréis salvar la vida, debéis huir.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ya habéis visto que sé defenderme con la espada.

BUFÓN: Pero contra el número, nada puede la destreza. Está reuniendo a su gente, tabernera atrancad la puerta. *(La tabernera atranca la puerta y mira por la ventana)*

TABERNERA: Se divisan bultos embozados que se ocultan en el quicio de las puertas. En cuanto pongáis el pie fuera os matarán.

BUFÓN: A un caballero tan generoso que me ha pagado la cena esta noche, yo no consiento que vaya a morir como una res. Si quieres salir, puedes hacerlo con un disfraz.

TABERNERA: Tomad un disfraz como os aconseja el compadre. ¿Queréis mi vestido?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Jamás!

BUFÓN: Tomad mi traje de bufón. ¡Siempre que me dejéis el vuestro!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Sea! Tal vez tu traje me ayude en mis designios.

TABERNERA: Entrad ahí y cambiaos. *(Salen aparte y se cambian la ropa, mientras vuelve Espadián)*

ESPADIÁN: ¡Tabernal!

TABERNERA: ¿Quién va?

ESPADIÁN: ¡Abrid con mil diablos!

TABERNERA: ¿Quién va digo?

ESPADIÁN: ¡Derribaré la puerta!

TABERNERA: Esperad. ¿Sois el señor Espadián?

ESPADIÁN: ¡Al fin reconoces mi voz!

TABERNERA: Esperad que voy por la llave. *(Abre y entra Espadián)*

ESPADIÁN: ¿Dónde está ese tocino de cielo?

TABERNERA: *(fingiendo buscar)* ¿Dónde estará ese atrevido? ¡caballero salid! ¡acá os buscan!

(Espadián entra a buscarle y sale con el Bufón cogido por el cuello vestido con la ropa del Príncipe)

BUFÓN: Me habéis salvado la vida, señor Espadián. Poco faltó para que ese mozuelo me matase. Me puso la espada al cuello para que le entregase mi ropa y me obligó a ponerme la suya para que me confundieseis con él y me mataseis. ¡Me habéis salvado, señor Espadián!

ESPADIÁN: No sé por qué, pero todo lo que me cuentas se me antoja una fábula. ¡Ay de ti si descubro que fuiste cómplice en el engaño!

PREGONERO: ¡Oíd! El poderoso Rey Micomicón hace saber a todos, caballeros y villanos, que aquel que diese muerte al Dragón, salvando la vida de la Señora Infantina, será con ella desposado. El poderoso Rey Micomicón dará en dote la mitad de su reino a la Señora Infantina.

ESPADIÁN: He ahí una empresa digna de mi brazo. Mataré al Dragón y me casaré con la Infantina... ¡y seré rico! Jajajajaja *(sale Espadián y termina la escena)*.

ESCENA TERCERA

(En un jardín está sentada llorando la Infantina cuando entra disfrazado de Bufón el Príncipe Verdemar)

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Señora Infantina!

INFANTINA: ¿Quién eres?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Por qué me preguntas quién soy cuando mi sayo a voces lo está diciendo? Soy un Bufón.

INFANTINA: Me cegaban las lágrimas y no podía verte. ¿Qué quieres bufón?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Te traigo un mensaje de las rosas de tu jardín real. Solicitan de tu gracia que no les niegues el sol.

INFANTINA: El sol va por los cielos, mucho más levantado que el poder de los reyes.

PRÍNCIPE VERDEMAR: El sol que piden las rosas es el sol de tus ojos.

INFANTINA: ¿Qué pueden hacer mis ojos sino llorar?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Por unos soldados supe tu desgracia, Señora Infantina. Dijeron también que estabas sin bufón, y aquí entré por merecer el favor de servirte.

INFANTINA: Pero ¿en verdad eres lo que representa tu atavío?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Por qué lo dudas?

INFANTINA: Porque tienen tus palabras un son lejano que no cuadra con tu caperuza de bufón. ¿Hace mucho que llevas los cascabeles?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Desde que nací.

INFANTINA: Yo tuve un bufón que me abandonó hace poco. No se parecía a ti.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Todos los bufones somos hermanos. ¿Quieres tomarme a tu servicio, gentil Señora?

INFANTINA: Poco tiempo durarías a mi servicio

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Poco?

INFANTINA: Si conservas esta rosa, puede durar más tiempo en tus manos. ¡Hoy es el día de mi muerte! Para salvar el reino debo morir entre las garras del Dragón.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Conservaré la rosa hasta mañana.

INFANTINA: Bufón mío, prométeme que irás a deshojarla sobre mi sepultura.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Tú no morirás Infantina: Mañana cortarás en este jardín otra rosa para tu bufón que te saludará con sus cascabeles de oro.

INFANTINA: Aunque esté bajo tierra creo que los oiré ¡qué divino son tienen tus cascabeles!

(La Infantina se aleja y aparece por una esquina el Duende)

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Princesa de mis sueños, venceré al Dragón o moriré en el intento!

DUENDE: ¡Me diste libertad, mi paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Ah, el Duende! Le llamaré en mi auxilio. Afortunadamente, conservo el anillo que me dejó cuando le abrí la puerta del torreón.

DUENDE: Aquí estoy, príncipe mío ¿qué deseas?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Tu ayuda para vencer al Dragón.

DUENDE: Ven conmigo, tendrás la espada de diamante.

ESCENA CUARTA

(A través del bosque van la Maestra de Ceremonias y la Duquesa llevando a la Infantina hacia la cueva del Dragón. La Infantina va quejándose)

INFANTINA: ¡Dejadme aquí!

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Imposible Señora Infantina!

INFANTINA: ¡Ved que no puedo más!

MAESTRA DE CEREMONIAS: Imposible acceder a vuestro ruego.

INFANTINA: ¡Sois cruel, Maestra de Ceremonias! Decidme, al menos, cuánto falta de camino.

MAESTRA DE CEREMONIAS: No puedo decíroslo con certeza.

INFANTINA: ¡Qué camino tan penoso!

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Un poco de ánimo! El paraje donde el Dragón se come a las princesas ya no puede estar muy distante.

INFANTINA: ¡Estoy desfallecida!

MAESTRA DE CEREMONIAS: Descansad un momento.

INFANTINA: ¡No puedo dar un paso! ¿Por qué no me dejáis aquí Señora Maestra de Ceremonias?

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Imposible Señora Infantina! ¡La etiqueta establece que seáis entregada al Dragón en la Fuente de los Enanos! ¡Es el uso de hace dos mil años! ¡No podemos romper una tradición tan antigua!

DUQUESA: Casi estoy por darle la razón a mi Señora la Infantina. Ya sabéis que soy severísima en cuanto atañe a la etiqueta; pero ahora me siento compadecida. Si el Dragón es el soberano del bosque, poco puede importarle que la Señora Infantina le sea entregada en la Fuente de los Enanos o en otro paraje de sus dominios.

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Mentira me parece oír eso de vuestros labios, Duquesa! ¡Vos educada en la etiqueta del gran siglo!

INFANTINA: ¡Ya os digo que no puedo andar! Yo aquí me siento y de aquí no me muevo.

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¿Qué hacéis Señora Infantina?

INFANTINA: Descansar a mi gusto, Señora Maestra de Ceremonias. Voy a morir para salvar al reino de ser destruido, no para que vos hagáis alarde de vuestra ciencia como Maestra de Ceremonias.

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¿Qué le diremos al Rey vuestro padre? ¿Qué disculpa le daremos?

INFANTINA: Llévadle mis chapines y decidle que me hacían tanto daño que no podía andar con ellos.

DUQUESA: Dadme a besar vuestras manos, niña mía. Dejadme que os llame así esta última vez que nos vemos. No debías ser la primera en partir del mundo. ¡Ah! ¡Quién pudiera morir por vos!

INFANTINA: ¡Adiós, Duquesa! Decidle al Rey mi padre que muero contenta porque salvo a su reino.

MAESTRA DE CEREMONIAS: No me guardéis rencor, Señora Infantina, y dadme también las manos a besar.

INFANTINA: Con toda mi alma.

DUQUESA: ¡Adiós, mi niña adorada!

INFANTINA: ¡Adiós!

MAESTRA DE CEREMONIAS: Vamos, Duquesa, que si la noche nos coge en el bosque no sabremos salir. *(Salen del bosque la Maestra de Ceremonias y la Duquesa)*

INFANTINA: ¡Guerreros soberanos de mi estirpe! ¡Reyes y Reinas! ¡Dadme el aliento para saber morir! *(Aparece corriendo el Rey Micomicón)*

REY MICOMICÓN: ¡Hija! ¡Al fin te encuentro!

INFANTINA: ¿Cómo estáis aquí, padre mío?

REY MICOMICÓN: He salido del palacio disfrazado. Vengo a salvarte. ¡Vamos, hija mía! Cerca de aquí me espera tu paje fiel, con un caballo.

INFANTINA: No tengo chapines, padre mío.

REY MICOMICÓN: ¡Oh! ¡Qué niña loca! ¡Te llevaré en brazos!

INFANTINA: ¿Adónde, padre mío?

REY MICOMICÓN: A una tierra lejana y feliz donde no haya monstruos. Para salvarte renuncio a mi corona.

INFANTINA: Y vuestro reino será todo abrasado por el Dragón. ¡No, padre mío! Yo quiero salvar a todos nuestros súbditos ¡Dejad que se cumpla mi destino!

REY MICOMICÓN: ¡Qué triste fin el de mi reinado!

INFANTINA: ¡Volved al palacio, Señor! Haced feliz a vuestro pueblo.

REY MICOMICÓN: ¡Adiós, hija mía, Blanca flor!

INFANTINA: ¡Adiós, padre mío!

(Sale el Rey Micomicón y entra el Príncipe Verdemar, vestido de Príncipe)

PRÍNCIPE VERDEMAR: Princesa de mis sueños, soy un enamorado de tu hermosura, y vengo de lejanas tierras para vencer al Dragón.

INFANTINA: El Dragón es invencible, noble caballero.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Si fuera como dices, bastaría para mi gloria dar la vida en tu defensa. ¡Ya está ahí el Dragón!

INFANTINA: Yo no quiero que tan noble vida se aventure en una muerte cierta. Huid generoso paladín.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Son hermanos tu destino y mi destino. Sea una nuestra suerte, y la estrella de la tarde, que ahora nace en el cielo, vea nuestra desgracia o nuestra ventura.

(Lucha contra el Dragón con la espada de diamante y le da muerte)

INFANTINA: ¿Quién sois que poseéis la espada de diamante? Vuestra es mi vida, valeroso guerrero. Llevadme a la corte de mi padre, y mi reino será vuestro.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Sólo puedo conducirlos hasta las puertas de la ciudad. Un voto me impide entrar en poblado.

INFANTINA: Juradme al menos que aún os veré otra vez.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Os lo juro.

INFANTINA: ¡Ay! No tengo chapines.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo tengo para ti, Infantina, unos chapines de oro. *(El Duende sale y deja unos chapines de oro sobre la hierba)*

INFANTINA: ¡Oh! ¡Qué lindos! ¡sólo las hadas de los cuentos los tienen así!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Me dejas encerrar en ellos los lirios de tus pies?

INFANTINA: ¿Y tú no olvidarás la promesa de volver a verme?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Aun cuando quisiera olvidarla, no podría.

(Salen de escena el Príncipe y la Infantina y entra cauteloso el Duende, se acerca al Dragón y le arranca la lengua)

DUENDE: Le extraeré el veneno de la lengua y lo venderé en la corte del Rey Micomicón a los poetas y a las damas que murmuran de todo.

ESCENA QUINTA

(En los jardines reales pasean la Duquesa y la Infantina)

DUQUESA: Ya veis cómo me había vestido de luto. No me importa porque un vestido negro nunca sobra. ¿Y decís, niña mía, que era un bello paladín?

INFANTINA: Más bello que el sol.

DUQUESA: ¿Cómo no habrá venido a recibir la recompensa? Sin duda, no sabe que al vencedor le será otorgada vuestra mano.

INFANTINA: ¡Acaso no me ame!

DUQUESA: ¿No amaros, y os ha visto?

INFANTINA: ¡Él me prometió venir un día!

DUQUESA: Entonces cumplirá su palabra.

INFANTINA: Yo le espero siempre.

DUQUESA: ¿Vos ya le amáis?

INFANTINA: Cuando se me apareció en el bosque, creí que le había visto otra vez. Pero ¡no pude reconocerle!

DUQUESA: ¿Le habíais visto en sueños?

INFANTINA: Eso pensé yo.

DUQUESA: Si me dais permiso, voy a quitarme estas tocas de luto. Me vestiré de colorado.

(Aparece el Príncipe Verdemar vestido de bufón haciendo piruetas)

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Vestiros de colorado? ¡No hagáis tal!

DUQUESA: ¡Qué necio asombro!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Duquesa gaitera os van a llamar.

DUQUESA: No me importa. Con vuestro permiso, Señora Infantina.

(Sale la Duquesa y les deja solos)

INFANTINA: A tiempo llegas para divertirme, bufón.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Estás triste, Señora mía? ¿Cuáles son tus penas?

INFANTINA: No tengo penas, sólo tengo recuerdos y quiero olvidar.

PRÍNCIPE VERDEMAR: No se olvida cuando se quiere. Y tú, ¿has olvidado con qué palabras me diste esta rosa?

INFANTINA: ¡Es verdad! Tú fuiste el único que encendió mi corazón con una esperanza, asegurándome que no sería víctima del Dragón. ¿Cómo podías saberlo?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Se lo pregunté a una margarita deshojándola.

INFANTINA: ¿Y no le has preguntado si un día volverá mi paladín?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Se lo he preguntado.

INFANTINA: ¿Y qué dijo la flor?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Que volverá.

(Aparece el Rey Micomicón)

REY MICOMICÓN: ¡Hija mía, Blanca flor, logrado es tu anhelo! acaban de anunciarme la llegada del caballero vencedor del Dragón.

INFANTINA: ¡Cómo tiembla mi corazón al esperarle!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Aquella tarde que imaginabas ir a la muerte, me ofreciste una rosa si volvías a tu jardín. ¡Que la dicha no te haga veleidosa!

INFANTINA: Te la daré otro día.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Ay, mi Señora! ¡Qué pronto aprendiste la ciencia del olvido! Sólo deseo que te sirva para ser feliz.

INFANTINA: Déjame, bufón. Tendrás en vez de la rosa, un vestido nuevo, y eso saldrás ganando.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Un paladín se anuncia como tu salvador, y no podrás reconocerle. ¡Cuándo olvida el corazón, también olvidan los ojos!

(Entra la Maestra de Ceremonias)

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Señora Infantina! ¡Oíd! Pide venia para saludaros el más poderoso caballero, el que dio muerte al Dragón.

(Aparece Espadián)

ESPADIÁN: Hija del Rey, dame tus manos a besar.

INFANTINA: ¿Dónde queda tu señor?

ESPADIÁN: Nunca tuve señor.

INFANTINA: El valeroso paladín a quien debo la vida, y de quien, sin duda, traes algún mensaje, ¿dónde queda?

ESPADIÁN: Yo soy ese paladín, hija del Rey. Me desconoces porque las lágrimas te cegaban en aquellos momentos y no te permitían ver bien.

INFANTINA: ¡Aquél era un hermoso caballero!

ESPADIÁN: ¿Yo no te parezco hermoso?

INFANTINA: ¡Tú eres un impostor! Padre mío, mandad que le azoten.

REY MICOMICÓN: Si es verdad lo que dices, le mandaré ahorcar.

ESPADIÁN: Rey Micomicón, te daré tales pruebas que sea imposible dudar de mis palabras. Tu hija es natural que no me reconozca.

REY MICOMICÓN: Seca tus ojos, hija mía. Mírale bien. ¿No hay ningún rasgo que te lo recuerde?

INFANTINA: Ninguno.

REY MICOMICÓN: ¿Qué pruebas puedes darme de que eres tú quien dio muerte al Dragón?

ESPADIÁN: La cabeza del monstruo.

REY MICOMICÓN: ¿Dónde está?

ESPADIÁN: ¡Vedla! Mi espada le atravesó la frente.

REY MICOMICÓN: Hija mía, toda duda es imposible. Vuelve los ojos a este valeroso caballero, pídele perdón por haber dudado y ofrécele tu mano.

INFANTINA: ¡Jamás! ¡Es un impostor os digo! ¡mandad que le azoten!

REY MICOMICÓN: ¿Tampoco reconoces la cabeza del monstruo?

INFANTINA: ¡Oh! ¡Yo me vuelvo loca! ¡Por qué no hallé la muerte en el bosque! Padre mío, moriré porque no le amo y porque el corazón me dice que es un impostor.

REY MICOMICÓN: ¡Eso ya es histerismo!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Tu fe te salva, Infantina Blanca Flor! Rey manda que venga un carnicero, un cirujano o un general que haya cortado muchas cabezas.

REY MICOMICÓN: ¡Que venga el heroico General Fierabrás!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Escucha, poderoso Rey Micomicón, y tú, dulce Infantina, enjuga tus lágrimas y escucha también.

INFANTINA: ¡Oh! ¡Qué ilusión! Me pareció que tus palabras me traían como un aire lejano, la música de aquella voz, habla bufón mío.

PRÍNCIPE VERDEMAR: El corazón no te engañaba al decirte que ese hombre era un impostor.

INFANTINA: ¡Lo veis, padre mío!

ESPADIÁN: ¿Eres tú quien lo afirma?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Yo!

(Entra el General Fierabrás)

REY MICOMICÓN: Aquí está el heroico General Fierabrás.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Tú, que eres el héroe del reino, ¿habrás cortado muchas cabezas?

FIERABRÁS: ¡No, hijo mío!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Te llaman Fierabrás!

FIERABRÁS: Ese nombre me lo puso mi mujer porque tenía mal genio en casa.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo quería preguntarte si habías cortado alguna cabeza que no tuviese lengua.

FIERABRÁS: Todas las cabezas tienen lengua. ¿Está sin lengua alguno de vosotros? ¡Qué importa que la cabeza se halle sobre los hombros o separada!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Pues esa cabeza no tiene lengua *(señalando a la cabeza del Dragón)*

REY MICOMICÓN: Abridle las fauces. ¡Ah! ¡No tiene lengua!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Pero la tuvo. Vedla aquí. *(Muestra la lengua del Dragón)*

REY MICOMICÓN: ¿Qué quieres decir?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Que soy quien ha dado muerte al Dragón.

INFANTINA: ¡Por eso tu voz encantaba mi oído, y tu mirada hacía latir mi corazón!

¡Ahora te reconozco!

REY MICOMICÓN: Hija mía muy amada, no puedes ser la esposa de un bufón.

INFANTINA: Sí, padre mío, porque le amo. ¡Dejadme casar con el que amo!

REY MICOMICÓN: Un bufón no puede ser tronco de una monarquía.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Pero un Príncipe, sí. Yo soy Verdemar, hijo de tu amigo el Rey Mangucían. Mira, señor, cómo tengo en el pecho la flor de lis, distintivo de todos los príncipes de mi sangre.

REY MICOMICÓN: ¡Oh, Príncipe Verdemar! Tú reinarás en mi reino con la Infantina.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Princesa, Señora mía, estás en deuda con tu bufón. Me debes una rosa.

INFANTINA: Te daré todas las rosas del rosal.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Y los lirios de tus manos a besar.

REY MICOMICÓN: Entremos al palacio, hijos míos.

ESCENA ÚLTIMA

(Dentro del palacio se prepara un banquete para celebrar la unión del Príncipe Verdemar y la Infantina, hablan el Duende y el Príncipe)

DUENDE: El Rey Micomicón, tu suegro, ¿ha invitado a tu padre el Rey Mangucián?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Creo que sí.

DUENDE: ¿Tú no le has visto?

PRÍNCIPE VERDEMAR: No, pero me ha parecido que era uno que roncaba en la capilla durante la ceremonia.

DUENDE: Yo deseo servirle en el banquete.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Le servirás.

DUENDE: Pero será tan solo un corazón de cordero crudo y sin sal, en un plato de oro.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ya está aquí todo el cortejo.

(Desaparece el duende y llega todo el cortejo de bodas, Reyes y Reinas de gala y la Infantina y se sientan a la mesa)

REY MICOMICÓN: Dejad que la gente se coloque como quiera, Señora Maestra de Ceremonias, solamente que mi amigo el Rey Mangucián tenga su sitio a mi derecha.

REY MANGUCIÁN: ¿Qué me habéis servido en este plato? Te declararé la guerra por la burla, Rey Micomicón.

REY MICOMICÓN: Repórtate, Rey Mangucián. Lo que te han servido es un sabroso pernil.

REY MANGUCIÁN: No, esto no es pernil.

DUENDE: Cierzo. Lo que en ese plato de oro acabo de servirte, poderoso Rey Mangucián, es corazón de cordero crudo y sin sal. ¿No era así como clamabas que ibas a comerte el corazón de aquel Príncipe, hijo tuyo, que había dado libertad al Duende?

REY MANGUCIÁN: ¡Quién lo iba a decir, Micomicón!

REY MICOMICÓN: ¡Quién lo iba a decir, Mangucián!

(Entran el Príncipe Verdemar y la Infantina cogidos de la mano y se arrodillan ante los Reyes)

LOS DOS: ¡Benedicidnos!

LOS REYES: ¡Que los altos cielos igualmente os bendigan, dilatando nuestras dinastías por los siglos de los siglos!

TODOS LOS PRESENTES: ¡Amén!

FIN

