

ESTUDIO Y VALORACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO INTERTEXTUAL LITERARIO-MUSICAL. UNA INVESTIGACIÓN EN LA REGIÓN DE MURCIA

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente artículo exponemos una investigación sobre la práctica lectora y el hábito de escucha musical, pilares fundamentales de la educación literaria y musical, en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música. Hemos pretendido comprobar si se fomenta el interés lector y auditivo del alumnado a través de un modelo didáctico interdisciplinar basado en el estudio de referentes intertextuales en las obras mixtas literario-musicales, que se ha aplicado en diversos centros educativos de la Región de Murcia. Como instrumentos metodológicos se han utilizado, fundamentalmente, la observación, los cuestionarios (15 tipos) y las entrevistas, aunque en este trabajo solo contemplamos los datos cuantitativos de los alumnos, tratados mediante el programa informático SPSS, versión 15. Finalmente, del análisis de los resultados se desprende que la aplicación del método ha estimulado considerablemente la afición por la lectura y la audición musical, al mismo tiempo que ha contribuido de forma significativa en la interpretación de las obras trabajadas.

Palabras clave: Modelo didáctico; intertextualidad; educación literaria; educación musical.

Correspondencia:

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Murcia
isabelvyague@um.es

STUDY AND ASSESSMENT OF A LITERARY-MUSICAL INTERTEXTUAL DIDACTIC MODEL. A RESEARCH STUDY IN MURCIA

ABSTRACT

This paper describes research into high school pupils' reading and listening to music habits, both of which are key pillars of literary and music education in Secondary Education, Baccalaureate and Musical Studies. The study examined whether pupils' interest in literature and music is enhanced by an interdisciplinary teaching approach based on the analysis of intertextual references in combined literary works and musical compositions. Data were collected in various schools throughout the Region of Murcia using classroom observation, questionnaires (15 types) and personal interviews. Statistical analyses (SPSS version 15) of quantitative data revealed that the implementation of this teaching approach not only increased pupils' interest in reading and music, but led to a significant improvement of their interpretation of the textual and musical pieces studied.

Keywords: *Didactic model; intertextuality; literary education; music education.*

INTRODUCCIÓN

*La música comienza
donde finaliza el poder de las palabras.
Richard Wagner*

Los resultados extraídos de los informes y estudios realizados por diferentes fundaciones, organizaciones y colectivos (PIRLS y PISA en las aulas de Primaria y Secundaria, el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España y el *Anuario SGAE de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*) denotan que no se cumplen unas expectativas mínimas de práctica lectora o auditiva entre los intereses de la población española.

Además, se ha de resaltar que a lo largo de la historia el lenguaje musical se ha unido al verbal en numerosas creaciones artísticas, lo que ha dado lugar a productos mixtos de inspiración intertextual. En este sentido, se encuentran composiciones musicales con subtexto literario, obras literarias con subtexto musical y también creaciones que desde el inicio mismo de su producción son concebidas mediante la unión de texto y música original.

Por ello, la preocupación por el contexto educativo que describen los estudios señalados anteriormente, unida al recurso artístico y creativo de las obras literario-musicales, han sido los factores determinantes que nos impulsaron a investigar para intentar buscar posibles soluciones interdisciplinares de aprendizaje en las aulas de las asignaturas con contenidos literarios y musicales; asignaturas que no habían sabido explotar, por otra parte, esta riqueza cultural en sus programas educativos.

Con respecto a los participantes que intervinieron en la investigación, la muestra está compuesta por seis grupos de alumnos. Cuatro de ellos pertenecen a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (grupos A y B) y el Bachillerato (grupos C y D), correspondiendo los grupos A y C a la materia de Lengua castellana y literatura, y los

grupos B y D a la materia de Música. Los dos últimos (grupos E y F) se enmarcan en las Enseñanzas Artísticas de Música, siendo Piano e Historia de la Música las asignaturas estudiadas en cada uno de estos. Y, en relación al contexto de investigación, con el fin de poder contrastar realidades educativas diferentes, llevamos a cabo la indagación en cinco centros docentes de la Región de Murcia: I.E.S. “Diego Tortosa”, de Cieza; I.E.S. “Miguel Espinosa”, de Murcia; I.E.S. “Infanta Elena”, de Jumilla; I.E.S. “Santa María de los Baños”, de Fortuna; y Conservatorio Profesional de Música “Narciso Yepes”, de Lorca. Con ello creemos que abarcamos un significativo arco de la geografía de la Región de Murcia.

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados fueron la observación directa y participante, los cuestionarios y las entrevistas. Sin embargo, en el presente artículo, dada la normativa en cuanto a la extensión del mismo, daremos cuenta fundamentalmente de los resultados de los cuestionarios realizados a los alumnos. El tratamiento de los datos se hizo con el programa informático SPSS, versión 15.0.

Por último, cabe destacar que la investigación se sitúa en la línea de la propuesta realizada por la Unión Europea acerca de la incorporación de las competencias básicas al currículo, orientada al planteamiento integrador de las diferentes materias.

I. REVISIÓN TEÓRICA

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

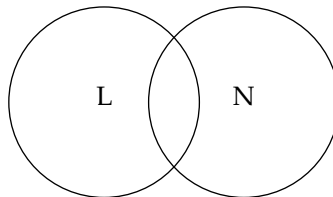


FIGURA 1
SUBCONJUNTO DE CONTENIDOS TRADUCIBLES POR L EN NL O VICEVERSA

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

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

En el campo de la literatura, el signo lingüístico se compone de “significante” y “significado”, siguiendo la terminología del maestro ginebrino Ferdinand de Saussure (1995). En líneas generales, el “significante” es la imagen acústica del signo y el “significado” se refiere al concepto que el significante señala; son dos elementos estrechamente unidos, que se reclaman en la configuración y definición del signo lingüístico. Según refiere Silvia Alonso (2001), muchos autores han intentado equiparar este modelo biplano al discurso musical, en el que hallaban sin problemas uno de los componentes, siendo la ausencia o el desvío del otro componente la característica del arte musical. El significante es relacionado por la mayoría de estudiosos con la estructura musical, siendo el significado la parte más problemática. Sin embargo, Alonso concluye que una semiótica horizontal, basada en la concepción triádica de Peirce (1974) referida a objeto, signo e interpretante, sería la más conveniente para explicar el funcionamiento del signo musical.

El hecho de que la música posea un significado y que este pueda ser comunicado a los oyentes es una tesis sostenida por compositores, intérpretes y críticos de todas las épocas y estilos. El problema radica en conocer ese significado, qué lo constituye y por medio de qué se comunica. En este sentido, destacamos el estudio *La emoción y el significado en la música* (2008) de Leonard B. Meyer, dedicado al significado, contenido, recepción y comunicación del hecho musical, a partir de la teoría de la forma (*Gestalt*) y la teoría de la información. Según Meyer, los significados absolutos y referenciales no se excluyen, pudiendo percibirse los dos tipos en una obra musical. Así, el oyente podría deleitarse al entender la configuración estructural de la pieza, a la vez que relacionar lo escuchado con el mundo extramusical de los conceptos.

Por su parte, el semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez (1987, pp. 155-165) aboga por la superposición de dos sistemas semióticos en el discurso musical, sistema referencial intrínseco y extrínseco, organizando las “posibilidades de simbolización extrínseca” de la música en tres grandes campos: espacio-temporal, cinético y afectivo. Sin embargo, aclara que son evidentes las dificultades al intentar encontrar relaciones entre los significantes musicales y los referentes.

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

Con respecto a la tipología del significado musical, Meyer afirma que el desarrollo mismo del proceso musical da lugar a nuevos significados que constituirán el significado completo de una obra, pudiendo distinguirse tres estadios (2008, pp. 55-57). En primer lugar los “significados hipotéticos” son los creados por el oyente en la fase de expectación previa a la realización del acontecimiento musical; en segundo lugar, el “significado evidente” se atribuye al gesto antecedente cuando el consecuente se concreta en un hecho psicofísico y se comprende la relación entre antecedente y consecuente; y, en tercer lugar, el “significado determinado” es el generado una vez que la experiencia de la obra ha pasado a la memoria, comprendiéndose las relaciones entre los significados hipotéticos y evidentes que ha tenido el estímulo a lo largo del desarrollo musical.

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

Por otra parte, Ruwet (1972) afirma que, en la música vocal, el lenguaje y la música presentan dos niveles bien diferenciados en su organización estructural, por lo que pueden realizarse simultáneamente sin ocasionar interferencias o asimilaciones. La relación entre el lenguaje y la música es siempre significativa. En un nivel más general, el lenguaje es tratado por la música de muy diversas formas. Así, por medio de la música vocal y no únicamente con palabras, pueden ser expresadas las emociones humanas. En sentido inverso, se destaca la función de las formas lingüísticas en la elaboración de las formas musicales, siendo necesaria la presencia del texto en muchas obras musicales para llegar a constituir un todo estéticamente definido.

En un nivel más concreto, si tenemos en cuenta las relaciones entre los contenidos específicos de cada texto y su música, y el equilibrio resultante, podríamos hablar de una relación “dialéctica”. En la música vocal, el sentido del texto, por un lado, y el sentido de la música, por otro, son totalmente diferentes del sentido de ese todo que conforman el texto más la música. Cada componente no se define más que por su relación con todos los demás, por lo que se trataría de “relaciones de transformación” entre los diferentes sistemas. Esta concepción dialéctica permite no solo que un mismo texto pueda reelaborarse musicalmente de diferentes maneras (como el *Ordinario de la Misa*), sino que también una misma música pueda albergar diferentes textos (como sucede con algunas cantatas de Bach, con textos tanto profanos como sacros).

En cuanto al campo concreto que une la música a la literatura, numerosos son los ensayos que han abordado el estudio de un compositor en relación con la literatura, el estudio de un escritor y sus influencias musicales e, incluso, el estudio de la conexión directa entre un compositor y un literato. Son trabajos que han tratado las producciones artísticas y los creadores en su doble vertiente literario-musical. Podemos señalar, entre otros, los trabajos de Teófilo Sanz (1999), Catherine Miller (2003), François Sabatier (2004) o Guy Lelong (2010).

En el terreno español, destacamos a Claudio Guillén (2005). Este autor se plantea dos cuestiones: “el estudio de las relaciones entre la literatura y las demás artes ¿desemboca en el comparatismo literario propiamente dicho integrándose en él?” (p. 124) y “la comparación de las artes entre sí, o mejor dicho de las obras de arte, ¿constituye un campo de investigación especial?” (p. 127). Con respecto a la primera, el autor responde que sí, siempre que la literatura sea el centro de gravedad del estudio, aludiendo al “poligenismo” o multitud de orígenes, característico del fenómeno literario. La respuesta a la segunda pregunta es también un sí rotundo, pues este se refiere a las disciplinas de la Estética o la Teoría del Arte, la Semiología, la teoría de la comunicación, la historia de la crítica o de la Poética.

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

la experiencia de la recepción (Caballero y García Lago, 2010) el único modo de actualizar el texto (literario y musical) como objeto estético. Por ello, se podría afirmar que todo estudio que pretenda ser completo y riguroso no debe quedarse únicamente en el ámbito del creador, es decir, de su escritura, sino que ha de analizar las distintas obras literarias y musicales desde la óptica de su realización pragmática, del acto comunicativo. Precisamente, esta óptica nos interesó especialmente al estudiar las respuestas de los alumnos en la comprensión e interpretación de las obras literarias y las composiciones musicales, tras haber aplicado unas estrategias intertextuales en la enseñanza, e intentar potenciar la afición a la lectura y la audición musical.

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

Resulta de obligada mención un trabajo de referencia que ha inspirado y ha supuesto el punto de partida del estudio que se presenta en este artículo: *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)* de Guerrero Ruiz (2008). La relación de intertextualidad entre la poesía y la pintura, concretada en el modelo ekfrástico, es el recurso metodológico empleado por su autor en las diferentes etapas educativas, para el desarrollo de la formación lecto-literaria del alumnado. Los modelos intertextuales de Guerrero están basados en la relación de la literatura con las creaciones artísticas, recibiendo la denominación de modelo ekfrástico, aludido ya desde el mismo título y definido por el autor de la siguiente manera: “La ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte, y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual” (2008, p. 16).

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

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

2. HIPÓTESIS-OBJETIVOS

La hipótesis de la investigación se concretó en los siguientes términos, según la modalidad de “enunciado proposicional” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994): La aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Literatura y la Música de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios

- a. permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, alejadas de las propuestas tradicionales teóricas y conceptuales, que conducen a la motivación en el aprendizaje literario y musical del alumnado.
- b. fomenta el interés lector y auditivo del alumnado, a partir de las conexiones musicales y literarias.
- c. contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra literaria y musical.
- d. proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de los diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa literaria y musical por parte del alumnado.

El objetivo general de la investigación era investigar las posibilidades y límites de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes. Este objetivo general se articula, a su vez, en una serie de objetivos específicos que lo complementan y que contribuyen a la consecución del mismo:

1. Valorar la aplicación de estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura y la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.
2. Evaluar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.
3. Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.
4. Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos literarios y musicales a partir de los intereses del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Partimos de la afirmación de Mendoza (2008, p. 18) que señala que la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura pretende generar conocimiento específico para proveer a la práctica docente recursos y propuestas innovadoras. Efectivamente, esta

línea de investigación permite la mejora del sistema educativo y social (Latorre, 2003, p. 23). Así, el trabajo presentado basa su estudio en la progresión de diferentes momentos temporales, siendo considerado “longitudinal”, “transversal” y “diacrónico”. Además, la investigación presenta tres modalidades: descriptiva, explicativa y exploratoria. Se trata de una investigación descriptiva desde el momento en que presenta de forma detallada los hechos y resultados obtenidos en el aula a partir de la aplicación del modelo didáctico. También es una investigación explicativa, puesto que, además de referir lo acontecido a modo de descripción, se pretende explicar, relacionar, jerarquizar toda la serie de elementos que componen el modelo y sus resultados. Por último, el carácter de exploratoria le viene dado por la “provisionalidad” que define esta modalidad: el explorar e investigar con fenómenos intertextuales musicales y literarios, para ir dando forma a un modelo didáctico interdisciplinar. Por otra parte, los datos son recogidos de forma numérica en gráficos porcentuales, práctica propia del método cuantitativo.

3.1. Participantes

Debido al doble enfoque disciplinar que presenta esta investigación, ya que tiene por objeto tanto la educación literaria como la educación musical, se interviene no solo en el aula de las enseñanzas generales, sino también en el aula de las enseñanzas específicas. En este sentido, el estudio en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se complementa con la investigación en las Enseñanzas Artísticas de Música. Asimismo, las diferentes materias implicadas son Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música. De la misma manera, para comparar situaciones educativas diversas, creímos conveniente realizar la investigación en diferentes centros de la Región de Murcia, como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1
PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

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

3.2. Instrumentos y procedimiento

En cuanto a los instrumentos utilizados, destacamos la observación directa, la observación participante, los cuestionarios y las entrevistas. En los grupos A, B, C, D y F, nuestra función en el fenómeno observado se realiza desde un segundo plano, ya que el profesorado de estos alumnos lleva a cabo la intervención práctica en el aula, quedando reservada principalmente nuestra postura investigadora a la observación externa del proceso. En el caso del grupo E, el tipo de observación fue participante, al coincidir la figura de la investigadora y de la profesora en la misma persona.

Con respecto a los cuestionarios, se elaboraron distintos instrumentos según la materia objeto de intervención didáctica (Lengua castellana y literatura, Música, Piano e Historia de la Música), la fase de la investigación (inicial, intermedia y final) y el agente encuestado (alumnado y profesorado). En concreto, fueron diseñados quince cuestionarios con diferentes tipos de preguntas: escalares, abiertas, categorizadas y de clasificación (tabla 2).

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS EN LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

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

Igualmente, se realizaron entrevistas al profesorado de los grupos de alumnos en las distintas fases de la investigación; sin embargo, por razones de extensión del artículo, no damos cuenta de ellas.

Por otra parte, las fases seguidas están basadas en el diseño metodológico desarrollado por Guerrero Ruiz en su Modelo Ekfrástico (2008): fase de preanálisis, fase de análisis (intervención), fase de interpretación y fase de comunicación. De este diseño se tomaron las tres primeras fases, aunque modificando y adaptando los enunciados de las mismas a las necesidades de la presente investigación.

4. RESULTADOS

A continuación, tras analizar los cuestionarios del alumnado, resumiremos los resultados más destacados de nuestra investigación. Con respecto al aumento del interés por la lectura y la audición, el 50% del grupo A, el 52,6% del grupo C, el 44,8% del grupo D, el 62,5% del grupo E y el 55,6% del grupo F aseguran la utilidad de las actividades realizadas. Por otra parte, en el 63,2% del grupo B, grupo con un nivel medio-bajo, solo ha influido ligeramente la intervención literario-musical en su interés auditivo; no obstante, se destaca que el matiz intermedio de “Un poco” se ubica igualmente en un nivel creciente de audición junto al rotundo “Sí” (tabla 3).

TABLA 3
PORCENTAJES DE LA PREGUNTA “¿CREES QUE ESTAS ACTIVIDADES HAN SERVIDO PARA AUMENTAR TU AFICIÓN A LA LECTURA/AUDICIÓN?”

¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la lectura/audición?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí	50%	26,3%	52,6%	44,8%	62,5%	55,6%
Un poco	35,3%	63,2%	36,8%	34,5%	37,5%	33,3%
No	14,7%	10,5%	10,5%	20,7%		11,1%

Los alumnos confirmaron que el método de análisis utilizado desarrolla el gusto por la literatura y por la música, siendo esto reflejado por el 79,4% del grupo A, el 63,2% del grupo B, el 68,4% del grupo C, el 62,1% del grupo D, el 100% del grupo E y el 83,3% del grupo F. El porcentaje del grupo E se explica por el reducido número de alumnos que lo componen, solo ocho alumnos en total. Además, en las explicaciones abiertas a esta cuestión, el alumnado que contesta afirmativamente expone las siguientes razones: el interés hacia el texto asociado a una pieza musical, el conocimiento más completo de las obras, la motivación suscitada, el carácter innovador de las sesiones frente a las clases tradicionales y la mayor interiorización de la música a través del texto (tabla 4).

Por otra parte, se destaca un aumento de la afición lectora en algunos de los alumnos pertenecientes a los grupos musicales. Así fue confirmado en la pregunta duplicada en los cuestionarios inicial y final “¿Te gusta leer?”, formulada con la idea de comprobar el grado de aceptación que tendría en la educación musical un modelo basado en el estudio de referentes intertextuales literarios. En este sentido, en los grupos B y D de Música, aun estando representada la opción afirmativa por unos porcentajes muy

débiles (21,1% y 31%), esta mejora tímidamente sus resultados en el cuestionario final (36,8% y 41,4%). En el grupo E no varía el porcentaje, encontrándose la lectura entre las preferencias del 87,5% del alumnado. Por último, el grupo F también mejora sus resultados, que evolucionan del 66,7% en el cuestionario inicial al 72,2% en el cuestionario final. Por otra parte, la pregunta “¿Te gusta la música?” de los grupos A y C no presenta variaciones significativas de un cuestionario a otro.

TABLA 4
PORCENTAJES DE LA PREGUNTA “¿OPINAS QUE ESTE MÉTODO DE ANÁLISIS
DESARROLLA EL GUSTO POR LA LITERATURA/MÚSICA?”

¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la literatura/música?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí	79,4%	63,2%	68,4%	62,1%	100%	83,3%
No	20,6%	36,8%	31,6%	37,9%		16,7%

En el caso de los grupos A y C de Lengua castellana y literatura, cuyo principal contenido de estudio iba a ser el género lírico, se comprobó que precisamente la poesía no se encontraba entre las preferencias de los alumnos, siendo la narrativa el tipo de lectura demandada por la mayoría. En el caso del grupo C, además, ni siquiera es referida como opción, contando tan solo en el grupo A con el 2,9%. Por ello, con el fin de alcanzar unos resultados satisfactorios de aprendizaje, se seleccionaron piezas musicales atractivas y variadas en estilos que ayudaran a interpretar los versos de los poetas.

Se destaca especialmente el éxito alcanzado por la versión de la banda de *heavy metal* Tierra Santa de la “Canción del pirata” de Espronceda en el grupo A y la interpretación rapera de Nach de ciertos poemas de Miguel Hernández titulada “Hoy conVerso con Miguel” en el grupo C. La actividad de reconocimiento de los versos de Espronceda y Miguel Hernández en los estilos musicales *heavy* y *rapero* consiguió que el alumnado se interesara de forma apasionada en la lectura de los poemas, descubriendo la actualidad y posibilidades musicales de los mismos.

En los grupos B y D de Música, los intereses de los alumnos se dirigían hacia un tipo de música actual y comercial, descartando estos la música clásica entre sus preferencias, por lo que el estudio de las óperas de Falla y Hoffmann debía ser presentado de manera especialmente motivadora. Así, en el grupo B, se realizó un acercamiento a las recreaciones musicales de *El Quijote* a partir de la audición, entre otras, de dos canciones del grupo Mägo de Oz, pertenecientes a su álbum *La Leyenda de La Mancha*, temas musicales que actualizaron la figura del caballero andante y predispusieron positivamente al alumnado al visionado atento e implicado de *El retablo de Maese Pedro*. Por otra parte, el elemento que procuró la motivación del grupo D fue la lectura de los cuentos fantásticos y sobrenaturales de E.T.A Hoffmann, cuya temática cautivó al alumnado, consiguiendo su interés hacia el visionado de las obras e incitándolo a la búsqueda de similitudes entre lo literario y lo musical.

En los grupos E y F de las Enseñanzas Artísticas de Música, el tipo de música clásica que interesaba a los alumnos era mayoritariamente aquella con unas formas lógicas y sencillas que la hicieran comprensible, al mismo tiempo que con un lenguaje expresivo que moviera las pasiones de los oyentes. Por tanto, elegimos en ambos grupos piezas del compositor romántico Franz Liszt.

Resulta interesante reflejar también los porcentajes comparados de la pregunta del cuestionario inicial que indagaba acerca de la inclusión de actividades músico-literarias en las aulas de las diversas materias. Se observa en la tabla 5 una positiva predisposición en el conjunto de los grupos, siendo los porcentajes mayoritarios los correspondientes a las dos primeras opciones del cuestionario: el 55,9% del grupo A, el 57,9% del grupo C y el 62,5% del grupo E señalaron "Sí, la música/literatura haría más interesantes las clases" y el 47,4% del grupo B y el 44,4% del grupo F indicaron "Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes". Tan solo el grupo D de la asignatura de Música en el Bachillerato mostró una significativa diferencia, al señalar la tercera opción ("Me da igual") como principal, con un 58,6%.

TABLA 5
PORCENTAJES DE LA PREGUNTA
"¿TE APETECERÍA REALIZAR ACTIVIDADES MÚSICO-LITERARIAS?"

¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí, la música/literatura haría más interesantes las clases	55,9%	26,3%	57,9%	20,7%	62,5%	11,1%
Sí, la música animaría las clases/ Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes	35,3%	47,4%	31,6%	13,8%	37,5%	44,4%
Me da igual	8,8%	15,8%	10,5%	58,6%		38,9%
No, no me gusta la música/literatura		10,5%		6,9%		5,6%

El acercamiento a la literatura y a la música para comprender las obras musicales y literarias, respectivamente, así como el tipo de actividades intertextuales realizadas, es puntuado básicamente con los valores tres, cuatro y cinco, siendo el intervalo posible de cero a cinco. Solo los grupos B y D señalan la puntuación dos, aunque con un porcentaje débil. Si indicamos el sector más amplio de cada conjunto de alumnos, el 55,9% del grupo A califica con cuatro la tercera cuestión y el 64,7%, también con cuatro la cuarta; el 36,8% del grupo B valora con tres la tercera pregunta y el 36,8%, con cuatro la cuarta; el 47,4% del grupo C puntúa con tres la tercera cuestión y el 42,1%, con cuatro la cuarta; dos secciones iguales del grupo D, representadas cada una por el 34,5%, valoran con tres y cuatro la tercera pregunta y el 44,8%, con tres la cuarta; el 75% del grupo E califica con cinco tanto la tercera cuestión como la cuarta; y el 61,1% del grupo F señala cuatro en la tercera pregunta y el 50%, cuatro en la cuarta (tablas 6 y 7).

TABLA 6
 PORCENTAJES DE LA PREGUNTA “¿TE HA GUSTADO ESTE ACERCAMIENTO A LA MÚSICA/LITERATURA PARA COMPRENDER LOS TEXTOS LITERARIOS/LAS COMPOSICIONES MUSICALES?”

¿Te ha gustado este acercamiento a la música/literatura para comprender los textos literarios/las composiciones musicales?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
0						
1						
2		21,1%		20,7%		
3	20,6%	36,8%	47,4%	34,5%		22,2%
4	55,9%	26,3%	26,3%	34,5%	25%	61,1%
5	23,5%	15,8%	26,3%	10,3%	75%	16,7%

TABLA 7
 PORCENTAJES DE LA PREGUNTA
 “CALIFICA EL TIPO DE ACTIVIDADES EN LAS QUE SE HA APLICADO EL MÉTODO INTERTEXTUAL”

Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
0						
1						
2		15,8%		13,8%		
3	17,6%	31,6%	21,1%	44,8%		27,8%
4	64,7%	36,8%	42,1%	37,9%	25%	50%
5	17,6%	15,8%	36,8%	3,4%	75%	22,2%

La competencia musical del alumnado fue activada en la materia de Lengua castellana y literatura de los grupos A y C, al analizar las piezas clásicas y modernas cuyas letras recreaban los versos de los poetas estudiados o cuyas melodías inspiraban posteriores versiones poéticas. De igual forma, la actualización de contenidos literarios en el aula de Música, Piano e Historia de la Música de los grupos B, D, E y F se alcanzó a través de la lectura y comentario comparado de un capítulo de *El Quijote*, cuentos de Hoffmann y poemas de Petrarca y Victor Hugo, principalmente.

Se fomentaron estrategias de creación literaria en los grupos de Lengua castellana y literatura y estrategias de creación musical en los grupos de Música, Piano e Historia de la Música. Así, el grupo A elaboró un cuento tomando como inspiración la pieza "The curtain rises" de la suite orquestal *El mandarín maravilloso* de Béla Bartók. Por su parte, el grupo C, tras la audición de "El Gnomo" de la obra sinfónica *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky y la canción moderna "Be brave" del grupo The strange boys, también escribió sendos relatos o programas musicales.

En el caso de las materias musicales, el grupo B imitó los recursos melódico-rítmicos de uno de los personajes de la ópera, Trujamán, para inventar y, posteriormente, interpretar un recitado al estilo de este; además, aquí se incluyeron elementos tanto verbales como musicales, dando lugar a un género mixto como el estudiado en *El Retablo de Maese Pedro*. En el grupo D no se consiguió este objetivo, pues el nivel de los alumnos no permitió a la profesora plantear ni siquiera la actividad de composición musical.

Los grupos E y F de las Enseñanzas Artísticas de Música compusieron diversas piezas de inspiración literaria a partir de textos previamente escogidos por ellos. Las obras resultantes en el grupo E fueron composiciones pianísticas, mientras que en el grupo F fueron mayoritariamente piezas camerísticas, interpretadas por el autor de la misma junto a uno o varios compañeros de clase.

En el grupo E, el alumnado, al igual que los grupos A y C de la asignatura Lengua castellana y literatura, creó además un cuento basado en el Concierto para piano nº 5, "El Egipcio", de Saint-Saëns, lo que favoreció el desarrollo de capacidades vinculadas a los currículos literarios y contribuyó a la consecución de los objetivos propuestos.

Los porcentajes que confirman la comprensión intertextual e interdisciplinar de las obras literarias y musicales se concretan en el 73,5% del grupo A, el 84,2% del grupo B, el 89,5% del grupo C, el 79,3% del grupo D, el 100% del grupo E y el 88,9% del grupo F, como muestra la tabla 8. Las razones aportadas por estos se resumen en la motivación que supone la conexión literario-musical, el interés hacia el texto provocado por la música, la mayor atención prestada a las palabras al intentar descubrir su relación con la música y la efabilidad del texto como ayuda en la interpretación de las obras musicales.

TABLA 8
PORCENTAJES DE LA PREGUNTA
"¿CREES QUE EL MÉTODO INTERDISCIPLINAR DE ANÁLISIS REALIZADO ES EFICAZ
PARA LA COMPRESIÓN DEL TEXTO/DE LAS OBRAS MUSICALES?"

¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión del texto/ de las obras musicales?	GRUPOS					
	A	B	C	D	E	F
Sí	73,5%	84,2%	89,5%	79,3%	100%	88,9%
No	26,5%	15,8%	10,5%	20,7%		11,1%

Por último, relacionando el valor cultural de las obras con la formación cultural que las mismas procuran, se puede extraer una interesante reflexión observada tras la comparación de preguntas duplicadas en los cuestionarios iniciales y finales del alumnado, pues en algunos casos se advierte una evolución en la opinión de los grupos tras la aplicación del modelo. Así, en el grupo A, la pregunta “¿Crees que la lectura forma culturalmente a las personas?” mejora sus resultados, ya que es valorada con cinco por el 52,9% en el cuestionario final, mientras que en el cuestionario inicial los porcentajes mayoritarios se repartían entre la puntuación tres y cuatro con el 32,4% en ambos casos. De igual forma, el grupo C también aumenta su porcentaje significativamente para la puntuación cinco, estando esta representada por el 31,6% en el cuestionario inicial y por el 52,6% en el cuestionario final. En cuanto a la pregunta “¿Crees que la audición musical forma culturalmente a las personas?” formulada en los grupos musicales B, D, E y F no se observan cambios notables.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos se desprende que la metodología utilizada en el aula ha servido para estimular la afición a la lectura y a la audición musical clásica del alumnado, siendo manifestado rotundamente por cinco de los seis grupos, así como para desarrollar estrategias de interpretación intertextual ligadas a un planteamiento motivador de la enseñanza. Además, el método interdisciplinar es eficaz para la comprensión de los textos y las obras musicales, según manifiesta la mayoría de los alumnos correspondientes a los seis grupos investigados.

Se cumple así la formulación del objetivo general, al constatarse las positivas repercusiones del modelo didáctico investigado. Por otra parte, la interpretación de los resultados de la acción en el aula de cada uno de los grupos muestra evidencias que contribuyen al contraste de la hipótesis y permiten la validez de los supuestos en los que se vertebra. En este sentido, la hipótesis queda validada y confirmada. Por tanto, concluimos que el modelo interdisciplinar fue acogido positivamente: la música fue incluida en las aulas literarias y la literatura en las aulas musicales, favoreciendo que el alumnado pudiera interrelacionar los conocimientos aprendidos en ambas materias.

La lectura y análisis de ciertos textos literarios en el aula de Música supuso una conexión entre las asignaturas, que hizo posible que el alumnado reconociera y aplicara los saberes ya adquiridos en la asignatura de Lengua castellana y literatura. De igual forma, la escucha de canciones actuales y obras musicales clásicas en la materia literaria permitió unir el componente artístico musical con el poético, actualizando e, incluso, incorporando contenidos musicales el alumnado en el aula de Lengua castellana y literatura. Además de las actividades de análisis e interpretación, las tareas llevadas a cabo de creación literaria a partir de la audición musical en los grupos A, C y E y de composición musical a partir de la lectura literaria en los grupos B, E y F, permitieron la imbricación interdisciplinar de los lenguajes verbal y musical.

Igualmente, se ha de destacar que el trasvase de contenidos no solo se produjo entre las asignaturas de una misma etapa o enseñanza, sino que también fluyeron los temas de estudio del Bachillerato a las Enseñanzas Artísticas de Música o de las Enseñanzas

Artísticas de Música a la Educación Secundaria Obligatoria. Se han franqueado las barreras entre los currículos, lo que ha contribuido al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada.

Por otra parte, consideramos que la educación literaria y musical no debe enfocarse únicamente hacia el análisis e interpretación de los textos y las composiciones, sino que el alumnado ha de saber además apreciar y reconocer la calidad de las creaciones surgidas a lo largo de la historia. La valoración de las obras es un aspecto crucial en toda enseñanza que trabaje con los productos culturales de la sociedad.

No obstante, en la investigación también afloran limitaciones. En alguna ocasión, el subtexto, el texto procedente de la tradición que el creador ha incorporado en su obra, ha provocado ciertas dificultades de comprensión por parte del alumnado al analizar el producto mixto; fue el caso de los sonetos de Petrarca en el grupo E. Por otra parte, un mayor tiempo de intervención en el aula con esta metodología mejoraría los resultados obtenidos. Sería conveniente acostumbrar al alumno al análisis completo de las obras, independientemente de la materia en la que se ubique su estudio, integrando los conocimientos adquiridos en otras disciplinas siempre que sea necesario para la interpretación correcta y completa de las creaciones. No solo se consigue así una mejora en la asimilación y comprensión de los contenidos, sino que esta comprensión va indiscutiblemente ligada a los factores motivadores del aprendizaje. La comprensión del texto o la composición musical le conducirá a la lectura y audición de otras obras en las que pueda aplicar con eficacia unas estrategias descodificadoras similares. Una última limitación apunta a la necesaria competencia básica de los profesores, ya expuesta en investigaciones anteriores (Bernal y Cárdenas, 2009), y a una concreta preparación y programación en este modelo de trabajo.

Finalmente, en cuanto a la prospectiva pedagógica, debido a la naturaleza interpretativa de la investigación que se ha llevado a cabo, no se puede hablar de una “generalización” de los resultados aquí extraídos, aunque sí de una “transferencia” a otras situaciones, siendo posible aplicar las conclusiones y hallazgos descubiertos a contextos similares, según procura la validez externa de toda investigación. Así, hemos de resaltar que los resultados obtenidos en la investigación nos ha permitido la elaboración de un modelo didáctico interdisciplinar de inspiración intertextual, que resultará válido para su aplicación en las materias con contenidos tanto literarios como musicales.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado Libros.
- Alonso, S. (2001). *Música, literatura y semiosis*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & A. Latorre (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bernal, A., & Cárdenas, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de Educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Bernstein, L. (2006). *El maestro invita a un concierto. Conciertos para jóvenes* (5ª ed.). Madrid: Siruela.

- Caballero, P. A., & García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Caro Valverde, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/117>. Consultado el 1 de marzo de 2009.
- Casini, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Barcelona: Paidós.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Eco, U. (1985). *Tratado de semiótica general* (3ª ed.). Barcelona: Lumen.
- Federación de Gremios de Editores de España (2011). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*. Recuperado de http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/NP_Barometro_HabitosLectura2011.pdf.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- Instituto de Evaluación (2007). *PIRLS 2006. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- Lelong, G. (2010). *Révolutions sonores. De Mallarmé à la musique spectrale. Une théorie des rapports texte/musique/contexte*. París: Éditions MF.
- Mendoza, A. (coord.) (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Meyer, L.B. (2008). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza.
- Miller, C. (2003). *Cocteau, Apollinaire, Claudel et le groupe des six. Rencontres poético-musicales autour des Mélodies et des Chansons*. Sprimont, Bélgica: Mardaga.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. París: Christian Bourgeois Editeur.
- Palacios, F. (2002). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y educación musical* (4ª ed.). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Peirce, Ch. S. (1974). *Collected Papers*. Harvard University Press.
- Pérez-Reverte, A. (2007). Corsés góticos y cascos de walkiria. Patente de corso. *XL Semanal*, 1051. Recuperado de http://xlsemanal.finanzas.com/web/firma.php?id_edicion=2667&id_firma=5110.
- Ruwet, N. (1972). *Langage, musique, poésie*. París: Éditions du Seuil.
- Sabatier, F. (2004). *La musique dans la prose française*. París: Fayard.
- Sanz, T. (1999). *Música y literatura. La poesía francesa en la obra de Maurice Ravel*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Saussure, F. de (1995). *Cours de linguistique générale*. París: Payot.
- Sociedad General de Autores y Editores (2010). *Anuario SGAE 2010 de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. Recuperado de http://www.kulturklik.euskadi.net/wp-content/uploads/2010/07/ANUARIO-SGAE_2010.pdf.

Sociedad General de Autores y Editores (2011). *Anuario SGAE 2011 de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. Recuperado de <http://www.anuariossgae.com/anuario2011/frames.html>.

Fecha de recepción: 15 de enero de 2013.

Fecha de revisión: 15 de enero de 2013.

Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2013.