

Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Pedro Guerrero Ruiz
Universidad de Murcia

Resumen: El presente artículo desarrolla una nueva línea de investigación e innovación basada en el concepto emanado de la teoría y crítica literaria de la *intertextualidad*. Aunque inspirado en ciertos estudios previos que actualizan el concepto en el ámbito didáctico, el innovador modelo que pretende materializar esta línea de investigación fundamenta su especificidad en el análisis de referentes intertextuales exclusivamente literario-musicales. Finalmente, la explotación didáctica de la intertextualidad se comprueba en un modelo interdisciplinar recientemente validado en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, dirigido a la adquisición de la competencia literaria y artística del alumnado a través de motivadoras y significativas estrategias de recepción e interpretación de textos.

Palabras clave: Intertextualidad literario-musical, modelo didáctico, investigación, innovación.

Abstract: *This paper develops a new line of research and innovation based on the concept derived from the literary theory and criticism of intertextuality. Although it is inspired in several previous studies that update this concept in the didactic field, the innovative model that aims at materializing this line of research finds its specificity in the analysis of intertextual references that are only literary-musical. Finally, the didactic exploitation of intertextuality is proven through an interdisciplinary model*

that has been recently validated in the area of Didactics of Spanish Language and Literature. This model targets the acquisition of the literary and artistic competence of students through motivating and meaningful strategies of reception and interpretation of texts.

Key words: *literary-musical intertextuality, didactic model, research, innovation.*

1. Introducción

La Didáctica de la Lengua y la Literatura cuenta con una serie de aportaciones, estudios e investigaciones que han ido consolidando este campo específico de la enseñanza desde los años setenta como área científica y disciplinar. El afán del profesorado de Lengua y Literatura por mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje comenzó dirigiendo su actuación, en un primer momento, hacia una búsqueda constante de recursos y materiales de carácter innovador que resultaran útiles y eficaces en el contexto de aula; actuaciones y preocupaciones que, posteriormente, a partir de los planteamientos de Hymes (1971) en *On Communicative Competence*, han ido dando paso a la constitución de un marco teórico sólido, propio y definido de la disciplina.

En la actualidad, en el terreno más concreto de la educación literaria, se ha apostado desde hace algunos años por la actualización didáctica de determinados conceptos conectados tomados de la teoría y la crítica literaria. Nos referimos a los conceptos de *intertextualidad*, *intertexto lector* e *hipertexto* que, principalmente, Mendoza Fillola (1994, 2001, 2012) ha desarrollado de forma exhaustiva y continuamente revisada; lo que ha dado lugar, así, a una línea de investigación específica en la Didáctica de la Literatura, dirigida a la formación del lector literario.

Partimos de aquí, pues, al definir y ubicar nuestro ámbito de acción, aunque debemos apuntar que la nueva línea interdisciplinar que proponemos se formula desde una perspectiva más concreta del fenómeno intertextual y adopta renovadas posibilidades de aplicación y contextualización curricular. Las composiciones

musicales han sido utilizadas, en ocasiones, como ejemplos de las factibles vías artísticas con las que la literatura interactúa; sin embargo, hasta ahora no se ha realizado una propuesta seria, materializada en un modelo de innovación didáctica, que base su especificidad en la teoría de la intertextualidad con referentes exclusivamente literario-musicales.

En este sentido, en el presente estudio, pretendemos fundamentar de forma teórica la intertextualidad literario-musical, explicando el origen del concepto y delimitando su mecanismo, así como presentar un modelo didáctico recientemente investigado y validado en el área de la disciplina que nos ocupa.

2. Teoría de la intertextualidad literario-musical

2.1. Historia del término

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

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

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

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

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

Tout texte est un *intertexte*; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variable, sous des formes plus o moins reconnaissables; les textes de la culture antérieur et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, distribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement réperable, des citations inconscientes au automatiques, donnés sans guillemets¹ (Barthes, citado en Martínez Fernández, 2001: 58).

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

Otro importante trabajo es la obra *Palimpsestes. La littérature au second degré* (1982) de Genette. El título del libro adopta, como

¹ Todo texto es un *intertexto*; otros textos están presentes en él, a niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura que lo rodean; todo texto es un tejido nuevo de citas anteriores. Pasan al texto, redistribuidos en él, partes de códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de lenguas sociales, etc., pues siempre existe el lenguaje antes del texto y a su alrededor. La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que fuere, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o de influencias; el intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, cuyo origen es difícilmente reconocible, de citas inconscientes o automáticas, no puestas entre comillas.

metáfora de la intertextualidad, la imagen del palimpsesto, un manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente («Un palimpseste est un parchemin dont on a gratté la première inscription pour en tracer une autre, qui ne la cache pas tout à fait, en sorte qu'on peut y lire, par transparence, l'ancien sous le nouveau»). Para este teórico, el objeto de la poética, en lugar del *texto*, va a ser la *transtextualidad* (entendida esta como trascendencia textual del texto). Señala así cinco tipos de relaciones transtextuales:

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

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

A partir sobre todo de Genette, se pueden referir dos usos del concepto de *intertextualidad*. Una definición más amplia se asociaría con las ideas de Kristeva y Barthes, entendiendo el texto como suma de otros textos, como repetición de lo *dejà dit*. Por otra

parte, habría una intertextualidad más específica que trataría las citas, los préstamos y las alusiones concretas. El primer concepto estaría reflejado en todos los tipos de transtextualidad expuestos por Genette, mientras que el segundo sería el primer tipo, la intertextualidad.

Kristeva, Barthes y Genette, entre otros, pertenecieron al grupo *Tel Quel*, grupo de intelectuales del París de los años 60 que generaron teoría intertextual porque deseaban crear un concierto interdisciplinar entre las nuevas tendencias culturales (antropología estructural, música serial, psicoanálisis lacaniano, crítica textual...). La revista interdisciplinar *Tel Quel* surgió, pues, de esta iniciativa en las ediciones Du Seuil, que posteriormente publicaría en forma de libro la *Théorie d'Ensemble* (1968).

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

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

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

2.2. Delimitación del concepto

Todorov indicó que la intertextualidad debe ser estudiada como una aplicación puntual, ya que, de lo contrario, «a fuerza de verla en todos los sitios se corre el riesgo de hacerla pasar del rango de recurso conceptual al de lugar común» (Todorov, citado en Mendoza, 1994: 60). Por ello, a continuación, con el fin de concretar el concepto de *intertextualidad*, así como el de *intertexto*, se describen las diferentes fórmulas según autores, que culminan en la clasificación de los diferentes tipos de intertextualidad realizada por Martínez Fernández (2001).

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

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

Con el objeto de definir el mecanismo intertextual con una absoluta precisión que demostrara su eficacia operativa, algunos estudiosos han realizado fórmulas cuasi matemáticas. Así, Pérez Firmat (1978) propuso que el texto (I) es igual al intertexto (II) más el exotexto (ET), siendo este último el marco en el que se

inserta el intertexto, es decir, el texto que queda cuando se quita el intertexto, que no es el texto completo T:

$$T = IT + ET$$

Más tarde, Gutiérrez Estupiñán (1992) elaboró un esquema más detallado (figura 1):

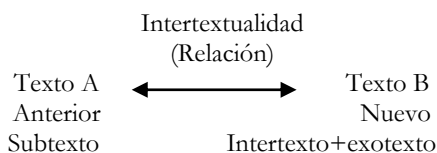


Figura 1. Esquema del mecanismo intertextual según Gutiérrez Estupiñán

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

Por último, se señala la fórmula de Quintana Docio (1992), en donde la relación de intertextualidad se produce entre el subtexto de A y el nuevo texto B (figura 2):

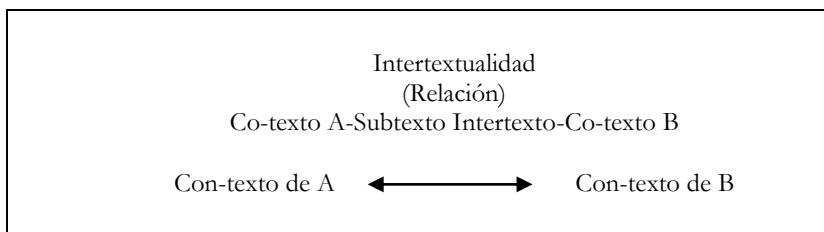


Figura 2. Esquema del mecanismo intertextual según Quintana Docio

Finalmente, Martínez Fernández, ante la diversidad tipológica del concepto, propone el siguiente esquema de la figura 3 (2001: 81):

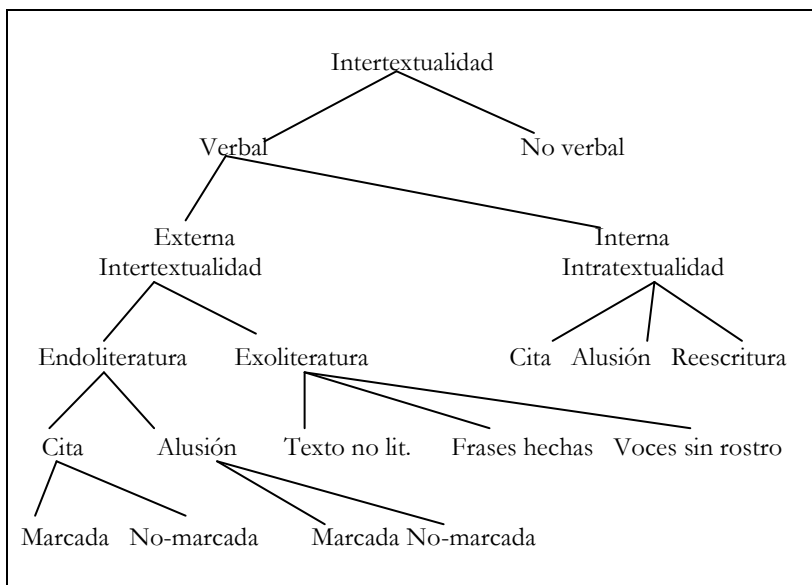


Figura 3. Clasificación tipológica de la intertextualidad

La intertextualidad verbal se ramifica en externa (intertextualidad) e interna (intratextualidad). La intertextualidad externa relaciona textos de diferentes autores, mientras que la interna conecta textos del mismo autor. Podríamos hablar de «intertextualidad heteroautorial» y «homoautorial», respectivamente, según Quintana Docio. Además, Martínez Fernández diferencia entre una intertextualidad endoliteraria y una intertextualidad exoliteraria, dependiendo de la naturaleza del subtexto. La intertextualidad endoliteraria se divide en cita y alusión, explícitas (marcadas) o no. La intertextualidad exoliteraria se clasifica en textos no literarios, frases hechas y voces sin rostro.

2.3. Relaciones intertextuales literario-musicales

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

Las relaciones intertextuales que mantienen las creaciones musicales con las literarias pueden clasificarse en diferentes tipos. No obstante, a continuación, vamos a exponer ciertos casos referidos a un vínculo exclusivamente paratextual.

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

En segundo lugar, con respecto a las obras musicales con títulos intertextuales, se puede referir el título del cuarto preludio del primer libro para piano de Claude Debussy, «Les sons et les parfums tournent dans l'air du soir», extraído del tercer verso del poema «Harmonie du soir» contenido en «Spleen et Idéal» de *Les Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire. Mostramos en las siguientes líneas la primera estrofa del poema (1999: 77):

Harmonie du soir

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

Valse mélancolique et langoureux vertige!

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

Clair de lune

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

Siguiendo con Debussy, *L'après-midi d'un faune* de Mallarmé (1988) ha dado lugar a la obra sinfónica de este compositor francés *Prélude à l'après-midi d'un faune*.

Por último, la canción del intérprete francés Art Meno titulada «Le Petit Prince» alude explícitamente a la obra de Saint-Exupéry. «L'Alchimiste» del rapero francés Abd al Malik lleva el título de la conocida novela de Paulo Coelho. La tetralogía *Los Cantos de Hyperion* del escritor americano Dan Simmons se retoma en el disco *Hyperion* de la banda musical Manticora. Se trata de tres ejemplos analizados, además, en el reciente trabajo dirigido por Jean-Philippe Ury-Petes (2010).

3. Un modelo didáctico intertextual literario-musical validado

Con el propósito de renovar la realidad educativa, pretendimos aportar nuevas vías a partir de la elaboración de un modelo didáctico que se considerara adecuado como instrumento de análisis e intervención (Vicente-Yagüe, 2012). En este sentido, siguiendo la definición realizada por García Pérez (2000), un modelo didáctico puede ser «una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer

el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica». Continúa comentando García Pérez que, en la tradición educativa, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico o curricular suelen estar separadas de los materiales didácticos, las experiencias de los grupos innovadores y las actuaciones de los profesores en sus aulas.

Actualmente, los grupos renovadores en el terreno de la educación se inclinan hacia un tipo de modelo alternativo, acorde también con una escuela alternativa que plantee soluciones y posibilidades diversas no tanto al sistema educativo vigente sino al sistema operante del día a día en las aulas:

La búsqueda de este tipo de alternativas ha de considerarse como un intento permanente y a largo plazo de mejorar la sociedad (que tiende a “reproducirse” a través de la escuela), lo cual no sólo sería legítimo democráticamente sino deseable desde el punto de vista del desarrollo humano. Esos intentos de mejora han sido justificados y fundamentados por muchos grupos innovadores desde perspectivas de pensamiento que proporcionan un sólido apoyo para desarrollar una crítica del modelo dominante y elaborar alternativas, en las que pueden coexistir los propósitos utópicos y las propuestas realizables (García Pérez, 2000).

Esta misma línea alternativa e innovadora es la que persiguió nuestro afán de cambio y mejora en el aula, por lo que tras una revisión de los diferentes modelos didácticos y de sus posibilidades operativas en el contexto educativo sobre el que se pretendía intervenir, seleccionamos un *modelo didáctico alternativo*, un *modelo de investigación en la escuela*. A continuación, se señalan en la tabla 1 las características del mismo, que aparecen recogidas de forma esquemática por García Pérez (2000) junto al modelo didáctico tradicional, el modelo didáctico tecnológico y el modelo didáctico espontaneísta:

	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Para qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. - Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento «escolar», que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). - La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una «hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento».
Ideas e intereses de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.
Cómo enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en la idea de «investigación (escolar) del alumno». - Trabajo en torno a «problemas», con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. - Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. - Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como «investigador en el aula».
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. - Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. - Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).

Tabla 1. Rasgos básicos del modelo didáctico alternativo

Adoptando, pues, estos principios y tomando como referencia científica una investigación previa fundamentada en el principio Ekfrástico (Guerrero, 2008), se diseñó más concretamente un modelo de innovación didáctica que utilizaba recursos intertextuales musicales y literarios en la interpretación de las obras analizadas. Además, dadas las posibilidades interdisciplinares que podía plantear un concepto teórico como el anteriormente presentado y con el fin de aprovechar la competencia profesional literaria y musical de la investigadora, se optó por ampliar el estudio al ámbito de la Didáctica de la Expresión Musical; aspecto que permitió comparar y comprobar la repercusión didáctica del fenómeno intertextual desde las dos perspectivas educativas: la enseñanza literaria y la enseñanza musical.

En definitiva, el objetivo general de la investigación fue elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales y literarios, de aplicación tanto en el ámbito de la enseñanza de la Literatura como de la Música, a partir de la intervención llevada a cabo en grupos de niveles, etapas, materias y centros educativos diferentes. Con respecto a los objetivos específicos que completaban el propósito principal, se resumen asimismo los siguientes:

- Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la lectura y la audición de obras musicales clásicas.
- Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que componen los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y las Enseñanzas Artísticas de Música.
- Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos literarios y musicales a partir de los intereses del alumnado.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el

musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.

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

El desarrollo de los objetivos se llevó a cabo a través de una investigación de corte cualitativo-interpretativo, integrada en la línea metodológica de la investigación-acción (Latorre, 2004), que procura fundamentalmente la reflexión del profesorado sobre su experiencia y práctica de aula para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, la herramienta intertextual fue la nueva acción educativa implementada por profesionales críticos, así como el medio que permitió el cambio y la innovación en la enseñanza.

Con el fin de detallar las claves intertextuales literario-musicales utilizadas y realizar una aproximación global al conjunto de contenidos literario-musicales que fueron objeto de estudio, exponemos a continuación, en la tabla 2, la elección de los mismos en función de las etapas, materias y cursos de cada uno de los seis grupos de alumnos que participaron en la investigación durante el curso escolar 2010-11.

GRUPO	MATERIA Y NIVEL	CONTENIDO
A	Lengua castellana y literatura / 2º de ESO	Poesía y canción
B	Música / 4º de ESO	M. de Falla: <i>El retablo de Maese Pedro</i>
C	Lengua castellana y literatura / 2º de Bachillerato	Miguel Hernández: Poesía
D	Música / 1º de Bachillerato	J. Offenbach: <i>Los cuentos de Hoffmann</i>
E	Piano / 4º de EE	F. Liszt: <i>Sonetos de Petrarca</i>
F	Historia de la música / 5º de EP	F. Liszt: <i>Mazepa</i>

Tabla 2. Contenidos del modelo didáctico

En primer lugar, en el grupo A de Lengua castellana y literatura de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, se estudió el género lírico a partir de la obra de poetas diversos. En el bloque 4 de contenidos del curso 2º, «La educación literaria», se pretende abordar el conocimiento de los diferentes géneros literarios, en general, no concretando épocas específicas. Por ello, centramos el cometido principal de la fase de acción con estos alumnos en el aprendizaje de los rasgos característicos de la lírica en los versos de García Lorca, Cernuda, Espronceda, Bécquer, Lope de Vega y Góngora, aprovechando el recurso de las canciones actuales de los grupos Pata Negra y Tierra Santa y las composiciones clásicas de Mozart, Debussy y Granados conectadas con estos.

La fase de intervención del grupo B de Música de 4º de Educación Secundaria Obligatoria estuvo dedicada a la audición de la ópera *El retablo de Maese Pedro* de Falla. En el curso 4º de la materia de Música, se procura la audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos, así queda reflejado en su primer bloque de contenidos «Audición y referentes musicales». El interés de la obra de Falla residió, por tanto, en el conocimiento de un tipo de género fundamental a lo largo de la historia de la música, a través del visionado de uno de sus ejemplos literario-musicales, que se basa en el capítulo XXVI de la segunda parte de la novela cervantina *Don Quijote de la Mancha*, titulado «Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad hartó buenas».

En el caso del grupo C de Lengua castellana y literatura de 2º de Bachillerato, escogimos la poesía de Miguel Hernández como lugar de encuentro de referentes intertextuales musicales. La figura del poeta era uno de los temas que las Pruebas de Acceso a la Universidad pretendían evaluar ese curso, por lo que la canción de autor (Pedro Faura), los temas de grupos y cantantes musicales actuales (La Barbería del Sur, Reincidentes, Nach, Pata Negra y Mercedes Sosa) y diversas composiciones clásicas (Seco de Arpe) fueron objeto de análisis en el aula. Además, en el año 2010 se celebraba el centenario del nacimiento de Miguel Hernández,

motivo por el que se intentó revivir su poesía de forma especial en el grupo de alumnos.

En cuanto al grupo D de Música de 1º de Bachillerato, el alumnado analizó la ópera *Los cuentos de Hoffmann* de Jacques Offenbach. La ópera se refleja en el currículo de la asignatura en el bloque 7, dedicado a la «Música escénica y cinematográfica». En este sentido, la elección de esta ópera en concreto resultó interesante por su vinculación real al género literario del escritor alemán romántico E.T.A. Hoffmann.

En la clase colectiva de Piano de 4º de las Enseñanzas Elementales, grupo E, pretendimos la formación musical del alumnado a partir de la escucha, con la finalidad de procurar unas básicas estrategias auditivas, objeto de desarrollo en los estudios próximos correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Música. Se eligieron para ello los *lieder* de Liszt *Sonetos de Petrarca*, con textos de tres sonetos del escritor («Benedetto sia 'l giorno, e 'l mese, et l'anno...»), «Pace non trovo, et non ò da far Guerra...», «I' vidi in terra angelici costumi...»), que posteriormente el mismo compositor transcribiría para piano solo.

Por último, el poema sinfónico *Mazepa* de Liszt, basado en el poema homónimo de Victor Hugo, fue el elemento que articuló las actividades en el grupo F de Historia de la Música de 5º de las Enseñanzas Profesionales, posibilitando su estudio el conocimiento de las convenciones estilísticas del Romanticismo y las características de la música programática. Precisamente, Historia de la Música es la asignatura que alberga el currículo para permitir al alumno ubicar, comprender, asimilar y comentar cualquier partitura u obra musical de estilos y géneros diferentes que escuche. Además, en estos dos últimos grupos coincidió intencionadamente la elección del compositor principal en la figura de Franz Liszt, pues en el año 2011 se cumplía el 200 aniversario de su nacimiento.

Finalmente, los resultados obtenidos tras el desarrollo y aplicación del modelo didáctico interdisciplinar aconsejaron su continuidad y aprovechamiento en los diferentes ámbitos educativos. En la fase de interpretación se comprobó la eficacia y

validez de las estrategias intertextuales literario-musicales planteadas para la adquisición y consecución de las competencias y objetivos reflejados en los currículos de las diferentes etapas, cursos y materias, de lo que se ofrece detallada cuenta en el informe final de la investigación (Vicente-Yagüe: 545-573).

4. Conclusiones

La investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como apunta Mendoza, pretende generar el conocimiento específico necesario para la consecución de sus objetivos: «la innovación de procedimientos de la enseñanza o el aprendizaje de la lengua, para conseguir un aprendizaje significativo de la lengua y la literatura, mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces» (2008: 18). Así pues, hemos fundamentado nuestra investigación en el concepto teórico de la intertextualidad, procurando una serie de estrategias y técnicas que resultaran motivadoras, significativas y eficaces en el contexto de aula, para el desarrollo de la formación lectora, principalmente, en la educación literaria.

Por extensión, igualmente comprobábamos la validez del modelo interdisciplinar para el fomento de la audición musical clásica en el ámbito de una emergente Didáctica de la Expresión Musical; didáctica específica que, según Subirats, requiere de nuevas vías de estudio que resuelvan la problemática planteada en torno a una dicotomía investigadora: la adscripción al enfoque didáctico o al puramente musical. Subirats lanza una serie de preguntas al respecto: «¿Debemos considerarnos "didácticos", músicos? ¿Ambas cosas? ¿Desde qué punto de vista deberíamos encauzar nuestra investigación?» (2011: 177). Y más adelante, apunta:

Quizá sea hora de demostrar que no somos una subcategoría y que podemos reforzar el área con nuestro trabajo y para ello es importante que nosotros lo creamos así, nuestra dedicación docente queda clara, optamos por formar al profesorado en

educación musical dándole recursos para que a su vez tengan en cuenta la educación musical en la escuela (2011: 178).

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

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

Por tanto, el fenómeno de la intertextualidad literario-musical, emanado del terreno de la teoría literaria y estudiado únicamente en las investigaciones de índole filológico, se convierte en un concepto operativo específico que permite al colectivo docente la elaboración de materiales innovadores en el marco de las citadas disciplinas didácticas específicas. Además, en el caso del modelo validado explicado en líneas anteriores, se debe destacar que la elección de los contenidos estuvo directamente relacionada con el diseño curricular y la programación didáctica de los cursos y las materias en las que se intervenía. El propósito principal de esta investigación fue la aplicación de un modelo basado en la intertextualidad como estrategia metodológica, respetando en todo momento la planificación didáctica del curso; una cuestión diferente hubiera sido el situar como principal fin el estudio de referentes intertextuales.

Por otra parte, resulta necesario apuntar que la motivación, de especial relevancia en el modelo didáctico intertextual y pretendida en uno de los objetivos de la investigación llevada a cabo, no solo ha dependido del tipo de actividades planteadas, sino también del enfoque con el que el profesorado ha sabido aplicar las estrategias intertextuales literario-musicales. Por ello, debemos remarcar aquí que los procesos motivacionales en el alumnado, como han puesto

de manifiesto Bernal y Cárdenas, vienen influenciados por la competencia emocional del profesor:

la buena *praxis* educadora no se encuentra únicamente relacionada con el dominio de los recursos necesarios para el desempeño de la labor didáctica y organizativa, sino con las competencias emocionales que despliega el docente en su desempeño profesional haciendo percibir al alumnado que se tienen en cuenta sus preocupaciones, sueños e ilusiones. Todo ello origina un peculiar acercamiento hacia el profesor y su asignatura, favoreciendo, en gran medida, la motivación educativa (2009: 219-220).

Finalmente, destacamos la necesidad de concebir el aula como espacio de reflexión e investigación, con el fin de promover el desarrollo de nuevas líneas de investigación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, dirigidas al establecimiento de una educación de calidad. En este sentido, la línea presentada pretende erigirse, en la futura práctica docente, en una potente herramienta profesional capaz de resolver la desvinculación actual del alumnado con la lectura y audición musical clásica, y encaminada a la adquisición de la competencia literaria y artística del alumnado a través de motivadoras y significativas estrategias de recepción e interpretación de textos.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail (1981): *The Dialogic Imagination*, Austin, University of Texas Press.
- Baudelaire, Charles (1999): *Les Fleurs du Mal*, París, Gallimard.
- Bernal, Antonio y Cárdenas, Antonio Ramón (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), pp. 203-222.

- Carpentier, Alejo (2004): *La consagración de la primavera*, Madrid, Alianza.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2007): Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008a): Decreto n.º 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 88, 16 de abril de 2008, pp. 11787-11793.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008b): Corrección de error del Decreto número 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia, por omisión de la publicación de sus anexos. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 94, 23 de abril de 2008, pp. 12749-12759.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008c): Decreto n.º 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 105, 7 de mayo de 2008, pp. 14347-14398.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación (2008d): Decreto n.º 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 211, 10 de septiembre de 2008, pp. 28023-28168.
- García Pérez, Francisco J. (2000): «Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa», *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- Genette, Gérard (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*, París, Seuil.

- Gignoux, Anne Claire (2005): *Initiation à l'intertextualité*, París, Ellipses.
- Guerrero Ruiz, Pedro (2008): *Metodología de Investigación en Educación Literaria (El Modelo Ekfrástico)*, Murcia, Diego Marín.
- Guillén, Claudio (2005): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)*, Barcelona, Tusquets.
- Gutiérrez, Raquel (1992): «Intertextualidad: teoría. Desarrollos. Funcionamiento», *Signa*, 3, pp. 139-156.
- Hymes, Dell H. (1971): *On Communicative Competence*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kristeva, Julia (1978): *Semiótica 1*, Madrid, Fundamentos.
- Latorre, Antonio (2004): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.), Barcelona, Graó.
- Mallarmé, Stéphane (1988): *L'après-midi d'un faune*, París, Le Nouveau Commerce.
- Martínez Fernández, José Enrique (2001): *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra.
- Mendoza, Antonio (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- coord. (2008): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall.
- coord. (2012): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, Barcelona, Octaedro.
- Pérez-Firmat, Gustavo (1978): «Apuntes para un modelo de la intertextualidad en literatura», *Romanic Review* LXIX, 1-2, pp. 1-14.
- Plett, Heinrich F. (1993): «Intertextualidades», *Criterios*, julio, pp. 65-94.
- Ponzio, Augusto (1998): *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtin y la ideología contemporánea*, Madrid, Cátedra.
- Quintana Docio, Francisco (1992): «El signo intertextual ante el lector real (jugando con fuego)», en *Investigaciones semióticas IV*, I, pp. 205-214.

- Riffaterre, Michael (1979): *La production du texte*, París, Seuil.
- Ruiz Mantilla, Jesús (2004): *Preludio*, Madrid, Ocho y medio.
- Segre, Cesare (1985): *Principios de análisis del texto literario*, Barcelona, Crítica.
- Subirats Bayego, M^a dels Àngels (2011): «La investigación en Didáctica de la Expresión Musical», *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), pp. 175-194.
- Tel Quel (1968): *Théorie d'Ensemble*, París, Seuil.
- Tolstoi, Leon (2004): *La sonata a Kreutzer*, Madrid, Alianza.
- Ury-Petes, Jean-Philippe, dir. (2010): *L'intertextualité lyrique. Recyclages littéraires et cinématographiques opérés par la chanson*, Rosières en Haye, Camion Blanc.
- Verlaine, Paul (1986): *Œuvres poétiques*, París, Garnier.
- Vicente-Yagüe Jara, María Isabel de (2012): *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.