

Estrategias literarias de análisis y audición. Una investigación en el marco español de las enseñanzas artísticas de régimen especial

[Literary strategies of analysis and audition. A research in the spanish framework of artistic studies of special regime]

María Isabel de Vicente - Yagüe Jara¹
Pedro Guerrero Ruiz²

Resumen. En el presente trabajo investigamos la validez de un modelo didáctico interdisciplinar literario-musical, basado en el estudio de referentes intertextuales, a partir de la intervención llevada a cabo con diez grupos de alumnos de las Enseñanzas Artísticas de Música. Pretendemos aplicar en el aula una metodología de análisis comparatista que estudie la obra *Sonetos de Petrarca*, del compositor Franz Liszt, a través de la lectura comprensiva de los sonetos literarios aludidos y que permita, al mismo tiempo, desarrollar aprendizajes integradores y motivadores.

Las técnicas e instrumentos metodológicos empleados en esta investigación-acción para la recopilación de datos se clasifican en la observación directa y participante, los cuestionarios, los medios audiovisuales y las composiciones realizadas por los estudiantes. Finalmente, se comprueba la eficacia del modelo didáctico diseñado, pues ha desarrollado estrategias asociativas de análisis y audición; que complementan de forma significativa una tradicional formación dirigida exclusivamente a los aspectos técnicos de la práctica instrumental.

Palabras clave: modelo didáctico, Enseñanzas Artísticas, intertextualidad, interdisciplinariedad, Petrarca, Liszt.

Abstract. In this article, the validity of an interdisciplinary didactic model that combines both music and literature is proved. This model is based on the study of intertextual references that have been tried out with ten groups of students of Artistic Studies in Music. In class, we intend to apply a comparative analysis methodology, which studies the work *The Sonnets of Petrarch* written by the composer Franz Liszt.

¹Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Mención de Doctor Internacional. Investigadora del Grupo de Investigación “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria” (E014-06). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España. isabelvyague@um.es

²Doctor en Filosofía y Letras. Investigador principal del Grupo de Investigación “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria” (E014-06). Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España. guerrero@um.es

In order to achieve this purpose, students will be dealing with reading comprehension activities related to the abovementioned literary sonnets. This will allow them to develop both conciliatory and motivating learning processes.

The techniques and methodological tools employed in this action-research to collect data are classified into the direct and participant observation, the questionnaires, the audiovisual aids and the compositions done by the students. Finally, as associative strategies of analysis and audition have been fulfilled, the efficacy of the didactic model is tested. These strategies complement meaningfully a traditional formation exclusively targeted at the technical aspects of the instrumental practice.

Key words: didactic model, Artistic Studies, intertextuality, interdisciplinarity, Petrarch, Liszt.

Introducción

Las Enseñanzas Artísticas de Música han estado relegadas fundamentalmente a un aprendizaje técnico del instrumento musical estudiado por el alumno. La especificidad de este tipo de enseñanzas de régimen especial ha convertido el aprendizaje en los conservatorios de música en uno centrado exclusivamente en tratar y solucionar los aspectos puramente mecánicos y ejecutivos, olvidando la importancia del conocimiento por parte de los estudiantes de otro tipo de saber estilístico, por ejemplo, que complementara la práctica y ayudara a una correcta interpretación de la pieza trabajada. Obviamente, no vamos a discutir que el propósito principal de esta enseñanza sea la consecución de un dominio perfecto y pulcro del instrumento en el ámbito técnico (al menos en la etapa media o profesional, en la que todavía no encontramos especialidades no instrumentales, como sí sucede en los estudios superiores), pero no podemos dejar de considerar un escaso tratamiento didáctico de otros conocimientos adyacentes.

No obstante, las sucesivas reformas educativas han procurado ir incorporando una serie de materias complementarias a la asignatura principal instrumental desde diversas perspectivas históricas, estéticas, auditivas y analíticas, permitiendo un acercamiento más humanista e integral que el puramente técnico correspondiente a las características ejecutivas propias de cada instrumento. Se ha pretendido, de esta manera, implantar una formación general musical más completa que la que se venía ofreciendo.

Por todo ello, conscientes de esta problemática y siguiendo la dirección de los últimos currículos, presentamos en las líneas siguientes una investigación interdisciplinar dirigida al desarrollo de los campos complementarios referidos, fundamentalmente el análisis con relación al fomento del interés por la audición musical, mediante la incorporación de la disciplina literaria. Procuramos profundizar

en los aspectos analíticos de ciertas obras musicales por medio de estrategias y recursos de interpretación interdisciplinar, que no desprecien los posibles ejes de contenido que el conjunto musical pueda encerrar. En este sentido, debemos recordar los numerosos ejemplos mixtos artísticos que nos presenta la historia de la música, pues la literatura sigue siendo un lugar común como campo de búsqueda e inspiración de los compositores desde los primeros tiempos. Las óperas con sus libretos literarios, los *lieder* con sus versos líricos y la música programática con sus focos semióticos literarios, son algunos de los géneros musicales que han tomado prestados de la literatura ambientes, temáticas o personajes. Además, estos préstamos han sufrido una reelaboración o recreación de su idea original al ser introducidos en un nuevo contexto creativo, contexto que, de igual forma, contribuye a su nueva dimensión significativa.

No sería, por tanto, suficiente fundamentar el análisis de una pieza literario-musical de este tipo en patrones exclusivamente musicales, pues resultaría incompleto y posiblemente desafortunado. Necesitaríamos recurrir a su origen literario al intentar llevar a cabo una adecuada, pertinente y rigurosa interpretación de sus componentes estructurales, con el fin de abordar desde toda perspectiva posible su análisis. En este caso, el factor intertextual, definido por Genette (1982) como la relación de co-presencia entre dos o más textos, la presencia efectiva de un texto en otro, va a ser la base teórica de nuestro enfoque didáctico.

Ciertos estudios ubicados tanto en el marco de la literatura comparada, como en el de la disciplina musicológica, ya acometen el estudio de estas conexiones interdisciplinarias. Sin embargo, diferentes son las perspectivas comparatistas analizadas según la siguiente clasificación:

1. Estudio de un compositor en conexión con las obras literarias (Miller, 2003; Sanz, 1999).
2. Estudio de un escritor y sus influencias musicales (Albright, 2007; González Lucini, 2010; Lelong, 2010; Pastor, 2007; Peiró, 2006; Rubio, 1999).
3. Estudio de la relación directa entre un compositor y un literato (Nattiez, 1999; Pauset, 2007).
4. Estudio de los vínculos, en general, entre los lenguajes musical y literario en las creaciones artísticas (Alonso, 2001; Backès, 1994; Ballestra-Puech y Moura, 1999; Guillén, 2005; Sabatier, 2004).

Otros estudios se detienen, incluso, en un ámbito didáctico de aplicación interdisciplinar (Chacón y Molina, 2004; Escobar, 2010; Guerrero, 2008; Guerrero y Cano, 2009; Mendoza, 1994, 2000; Müller, 2006; Pastor, 2005), ámbito que nos interesa en el desarrollo empírico de esta investigación.

Así pues, nos vemos obligados a incluir contenidos literarios en las aulas de los conservatorios, siempre que las obras lo requieran, si queremos garantizar una correcta comprensión de la música escuchada o interpretada. Además, no solo

dirigimos nuestros intereses investigadores hacia una metodología comparatista de análisis, sino que igualmente procuramos fomentar en el alumnado el gusto por la audición musical clásica, a través de una mayor comprensión de su lenguaje ligado a los aspectos verbales de las obras literarias.

La pertinencia y validez de este enfoque mixto literario-musical se pretende comprobar, siguiendo la línea metodológica de la investigación-acción (Latorre, 2004), a partir de la aplicación del modelo didáctico diseñado con diez grupos de alumnos de 4º de las Enseñanzas Elementales de Música, de cinco conservatorios profesionales de música de la región de Murcia (España).

El lied y la poesía

Puesto que el *lied* va a ser el género que se trabaje con los alumnos en la fase de intervención de esta investigación, consideramos oportuno en primer lugar abordar las correspondencias literario-musicales que este presenta (Randel, 2008; Sadie, 2000).

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

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

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

Por otra parte, se ha de diferenciar entre la composición de un lied aislado y el concepto de “ciclo de lieder”, referido a un encadenamiento de varios lieder con un sentido unitario dado por la estrecha relación poético-musical. Frecuentemente, los poemas de un ciclo son de un mismo escritor y llegan incluso a corresponderse con un ciclo poético de este. La unidad de los poemas puede deberse tanto a un tema común, como a una continuidad poético-argumental de los mismos. Se destacan los ciclos *Die schöne Mullerin (La bella molinera)* y *Winterreise (Viaje de invierno)* de Schubert, sobre poemas de Wilhelm Müller. Otras veces, los poemas escogidos suponen una selección del compositor entre diversos textos de un mismo autor (*Liederkreis Op.39* de Schumann, sobre poemas de Eichendorff), de una sola fuente (*Vier ernste Gesänge* de Brahms, de la Biblia) o, incluso, de varios poetas (*Myrthen* de Schumann, sobre textos de Goethe, Rückert, Heine, Burns).

Más concretamente, si nos detenemos en la obra mixta que será objeto de análisis en el aula, *Sonetos de Petrarca* de Liszt, hemos de destacar que su historia no se limita al género del lied. Así, los sonetos fueron compuestos originalmente como lieder para una voz de tenor y transcritos posteriormente para piano (integrados en el segundo volumen de la obra *Años de peregrinaje*), cuya correspondencia se puede observar en la tabla 1. Tranchefort (1990, p. 470) comenta incluso que la calidad de la versión pianística es superior a toda interpretación vocal.

FRANCESCO PETRARCA	FRANZ LISZT	
CANCIONERO	VOZ Y PIANO	PIANO
		AÑOS DE PEREGRINAJE Segundo año: Italia
Soneto 61 "Benedetto sia 'l giorno, e 'l mese, et l'anno..."	II. <i>Benedetto sia 'l giorno</i>	Nº4: Soneto 47 del Petrarca
Soneto 134 "Pace non trovo, et non ò da far Guerra..."	I. <i>Pace non trovo</i>	Nº5: Soneto 104 del Petrarca
Soneto 156 "I' vidi in terra angelici costumi..."	III. <i>I vidi in terra angelici costumi</i>	Nº6: Soneto 123 del Petrarca

Tabla 1. Correspondencia intertextual: poemas, lieder y piezas pianísticas.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, numerosos son los estudios que analizan la obra de Petrarca y su influencia desde un enfoque filológico (Foster, 1989; Rico, 2002; Santagata *et al.*, 2005; Segura, 1949; Wilkins, 1951). De igual modo, con respecto a las características compositivas de Liszt, encontramos diversos trabajos que ponen de relieve las relaciones semióticas entre la literatura, las artes y su música, conexiones habituales, por otra parte, en el estilo programático de la época romántica que nos ocupa. Además de los ensayos en el ámbito artístico visual (Le Diagon-Jacquín, 2009), hemos de destacar los estudios que, desde un origen literario y respondiendo al conflicto estético

de la música absoluta y de programa, profundizan en la narratividad de las piezas del compositor (Benito, 2004; Grabócz, 2008). Toda aproximación analítica músico-literaria a la obra de Liszt nos descubre cómo el interés humanista del compositor se dirige hacia el *Cancionero* de Petrarca y el objeto idealizado de su amor, el personaje de Laura, a través de un lirismo puro y una riqueza expresiva única (Matthews, 1986, pp. 218-221; Sabatier, 1995, pp. 94-95); en este sentido, una constante preocupación del virtuoso pianista fue alcanzar una convincente imitación de la voz humana, lo que advertimos en sus numerosas transcripciones de piezas vocales (Chiantore, 2001, p. 386).

Metodología

3.1. Objetivos e hipótesis

Una vez expuesto el planteamiento del problema y comentada la relación que se da en el género del lied entre el lenguaje musical y el literario, formulamos a continuación el objetivo general de la investigación:

- Elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios, a partir de la intervención llevada a cabo con diez grupos de alumnos de las Enseñanzas Artísticas de Música.

Este objetivo general se divide, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

1. Aplicar estrategias que desarrollen y potencien la afición a la audición de obras musicales clásicas, por su incidencia y directa contribución en la adquisición del conjunto de habilidades requeridas para una completa y significativa formación del alumnado.
2. Contribuir al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran los currículos de las enseñanzas que establece la [LOE].
3. Diseñar un planteamiento motivador de la enseñanza, que permita alcanzar los conocimientos musicales a partir de los intereses del alumnado.
4. Desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí.
 - 4.1. Activar la competencia literaria del alumnado para el análisis e interpretación de la obra musical, elaborada a partir de un referente literario.
 - 4.2. Fomentar estrategias de creación musical a partir de experiencias literarias.
5. Estimular en el alumnado el aprecio, la valoración y el reconocimiento hacia las obras que contemplan la doble vertiente literario-musical, como productos culturales de la sociedad.

Señalamos, igualmente, la hipótesis de la investigación, cuyos supuestos serán verificados o invalidados en una última fase de análisis e interpretación:

La aplicación en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas de Música de un modelo didáctico interdisciplinar basado en el estudio de referentes intertextuales literarios

- a. Permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula, que conducen a la motivación en el aprendizaje musical del alumnado.
- b. Fomenta el interés por la audición musical del alumnado, a partir de las conexiones literarias implicadas en el proceso musical.
- c. Contribuye significativamente en la interpretación del sentido de la obra musical, una vez conocido, analizado y estudiado el hipotexto o re-creación posterior vinculada.
- d. Proporciona un campo de inspiración, así como el conocimiento acerca de la estructura interna de las creaciones, resultado de la equiparación de diferentes lenguajes artísticos, que supone un punto de partida para la producción creativa de composiciones musicales por parte del alumnado.

3.2 Diseño y fases de la investigación

Nuestro estudio se fundamenta en un análisis cualitativo-interpretativo de los hechos, pues se centra en el descubrimiento del sentido y significado de las acciones sociales. Algunos datos son recogidos de forma numérica en valores porcentuales, práctica más propia del método cuantitativo; no obstante, estos datos no se analizan desde una perspectiva meramente estadística sino con la finalidad de alcanzar una comprensión más significativa del contexto educativo que reflejan. En definitiva, no se acude a la objetivación de los hechos, sino a técnicas interpretativas de indagación.

La línea metodológica aplicada ha sido la investigación-acción. Esta metodología, surgida de las ciencias sociales, es ya un movimiento popular en la investigación educativa, que procura alentar al profesorado a reflexionar sobre su experiencia y práctica de aula para mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. La investigación-acción presenta un carácter cíclico y se define por la flexibilidad e interactividad de las etapas en las que se estructura: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2004).

Por otra parte, las fases seguidas en el desarrollo de la investigación están basadas en el diseño metodológico expuesto en los trabajos *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)* (Guerrero, 2008) y “Educación literaria (una línea de investigación)” (Guerrero, 2011): fase de preanálisis, fase de análisis (intervención), fase de interpretación y fase de comunicación. Se trata de un diseño que responde al perfil aludido de la investigación-acción y del cual tomamos las tres primeras fases, recogiendo su sentido y organización interna, aunque modificando y adaptando los enunciados de estas a los intereses de nuestro estudio.

3.3 Contexto y participantes

La investigación se ha llevado a cabo con los alumnos de 4.º de las Enseñanzas Elementales de la especialidad de Piano, en cinco conservatorios profesionales de música de la región de Murcia (España). El nivel de 4.º es el último de las Enseñanzas Elementales, al término del cual los estudiantes deberán superar una prueba para acceder a las Enseñanzas Profesionales; esta prueba es independiente de las calificaciones obtenidas en las asignaturas correspondientes al curso, pues no es un requisito el tenerlas aprobadas, aunque sí aconsejable, para poder presentarse a dicho examen. Por lo tanto, estamos ante un curso decisivo, que dirige desde el principio la mirada hacia la prueba como meta.

El desarrollo de la investigación ha tenido lugar en la materia de Piano, concretamente en la hora semanal dedicada a la clase colectiva que, junto con la individual, conforman las dos horas semanales de la asignatura. Mientras que en la clase individual la ratio es 1/1, en la clase colectiva la ratio es 1/6, lo que no solo permite una realización grupal de actividades, sino también la inclusión de una serie de contenidos variados que no tienen cabida en la clase individual, cuya tarea principal es la interpretación de un repertorio de distintos estilos.

La muestra se compone de 53 alumnos, correspondientes a cinco centros educativos, en cada uno de los cuales se ha trabajado con dos grupos, lo que suma un total de diez grupos (tabla 2). Se ha de hacer hincapié en lo reducido de los grupos, característica definitoria de las Enseñanzas Artísticas de Música, acorde con las exigencias individuales técnicas de aprendizaje.

CENTROS	GRUPOS	NÚMERO DE ALUMNOS
A	A1	4 alumnos
	A2	4 alumnos
B	B1	6 alumnos
	B2	5 alumnos
C	C1	6 alumnos
	C2	6 alumnos
D	D1	5 alumnos
	D2	5 alumnos
E	E1	6 alumnos
	E1	6 alumnos
		TOTAL: 53 alumnos

Tabla 2. Participantes de la investigación

El nivel de los alumnos es muy desigual, ya que mientras algunos destacan por encima de un nivel medio, otros muestran dificultades técnico-interpretativas que convierten en dudosa su promoción tras la evaluación inicial. La edad de estos alumnos oscila entre los 11-12 años para la mayoría, aunque contamos con tres alumnos de 13, 15 y 16 años. Por otra parte, el curso de la enseñanza obligatoria con el que se corresponde este curso de Piano, si se comienza con la edad mínima, es 6.º de Educación Primaria.

Por último, la intervención es llevada a cabo por cinco profesores (pertenecientes a cada uno de los centros), uno de los cuales coincide con la figura de la investigadora de este trabajo. Los grupos fueron evaluados en su conjunto, no diferenciándose los datos obtenidos en cada uno de ellos en el análisis e interpretación final. Esta división de los datos no se consideró pertinente, pues aunque el nivel de los alumnos era heterogéneo, como se ha comentado, los resultados de la investigación no muestran una diferencia significativa entre estos.

3.4 Instrumentos

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

a) Técnicas basadas en la observación

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

b) Técnicas basadas en la conversación

Esta segunda técnica se realiza desde la perspectiva de los participantes. Resulta necesario, en este sentido, preguntar a las personas implicadas su opinión y visión acerca de la acción investigada. Se elaboraron expresamente para esta investigación tres cuestionarios dirigidos a los alumnos en cada una de las fases de la investigación (cuestionario inicial, cuestionario intertextual y cuestionario final), que fueron revisados por una serie de compañeros, docentes y especialistas en Literatura, Música y Didáctica, cuyas opiniones y críticas se tuvieron en cuenta en la redacción definitiva de ellos.

Según el modo de respuesta, se incluyeron diferentes tipos de preguntas (Tuckman, 1972, citado en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 212), con el fin de abarcar una amplia variedad de respuestas que diera cabida a la información requerida: *preguntas abiertas*, *preguntas escalares*, *preguntas de clasificación*,

preguntas categorizadas. En cuanto a la función de las preguntas, los cuestionarios estaban constituidos por *preguntas filtro*, *preguntas de sinceridad y consistencia*, y *preguntas en batería*, según la clasificación de Cabrera y Espín (1986, citado en Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 213). Por otra parte, el tratamiento estadístico de los resultados fue realizado con el programa informático SPSS, versión 15.0.

c) Análisis de documentos y medios audiovisuales

Por último, se incluyen las actividades y composiciones musicales que el alumnado realizó en el transcurso de las sesiones de índole interdisciplinar, así como las fotografías y las grabaciones en vídeo de los grupos.

3.5 Contextualización curricular del modelo didáctico

Siguiendo lo dispuesto en el Decreto 58/2008, del 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música para la Región de Murcia, se expone, a continuación, la contextualización curricular del modelo en los siguientes apartados: objetivos curriculares, objetivos didácticos, contenidos y criterios de evaluación.

Objetivos curriculares:

- Adquirir el hábito del análisis, aplicando conceptos formales básicos.
- Utilizar una técnica instrumental básica.
- Adoptar una posición corporal que posibilite y favorezca la acción adecuada del conjunto brazo - antebrazo - mano sobre el teclado.
- Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y utilizarlas en la interpretación pianística.
- Valorar el trabajo de conjunto y respetar a los compañeros.
- Tocar en público.

Objetivos didácticos:

- Conocer el proceso creativo de los géneros músico-literarios, en especial del lied, averiguando la relaciones entre los elementos musicales y los verbales o literarios que componen el conjunto artístico.
- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan un análisis significativo interdisciplinar de las obras músico-literarias.
- Elaborar una composición musical y un texto de intención literaria a partir de los recursos intertextuales e interdisciplinares estudiados en las obras.
- Desarrollar un hábito auditivo a través de estrategias motivadoras de aprendizaje.
- Valorar la conexión interdisciplinar de las obras musicales inspiradas en creaciones literarias anteriores.

Contenidos:

- Géneros músico-literarios: el *lied*, la ópera y la música programática.
- El concepto de “intertextualidad” y su ejemplificación a partir de las obras musicales.
- Audición y análisis de *lieder* de Schubert (1989, 1997, 2003).
- Lectura y análisis de los textos de Goethe recreados por Schubert en sus *lieder* (Goethe, 1963, 2009).
- Audición y análisis de los *Sonetos de Petrarca* de Franz Liszt, en la versión para voz y piano (*Alfredo Kraus Recital*, 1989; Liszt, 1917).
- Audición y análisis de los *Sonetos de Petrarca* de Franz Liszt, en la versión pianística (Liszt, 1913, 2002).
- Lectura y análisis de los *Sonetos de Petrarca* recreados por Liszt en sus composiciones (Petrarca, 2006).
- Composición y posterior interpretación en concierto de una obra programática a partir de un poema de elección individual.
- Audición y análisis del *Concierto para piano n.º5*, “El egipcio”, de Saint-Saëns (1981).
- Redacción literaria creativa de inspiración musical a partir de Saint-Saëns.
- Asistencia al auditorio Víctor Villegas de Murcia para escuchar la obra de Saint-Saëns.
- Interés por el género del *lied* y las composiciones musicales, en general, en su doble inspiración creativa literario-musical.

Criterios de evaluación:

- Identificar los géneros músico-literarios, en especial el *lied*, como formas musicales que integran diferentes lenguajes artísticos en su composición.
- Explicar las relaciones intertextuales que se advierten entre las composiciones musicales y los textos literarios en los que se inspiran.
- Adquirir el hábito de la escucha musical a través de procedimientos intertextuales e interdisciplinarios motivadores.
- Ser capaz de componer textos musicales y literarios tomando como inspiración la emoción y expresión leída en los poemas y escuchada en las obras musicales, respectivamente.
- Interpretar las obras compuestas como resultado de la aplicación de los procesos interdisciplinarios estudiados de creación, manteniendo el pulso, empleando la métrica, agógica, dinámica y articulación precisas.
- Participar en las actividades programadas, tocando en público la obra compuesta y asistiendo como espectador al auditorio.
- Saber valorar los recursos compositivos mixtos que ofrece la riqueza artística de las obras musicales.

Resultados

Una vez analizados de forma minuciosa los datos extraídos de los diferentes instrumentos metodológicos, pretendemos en este informe dar respuesta a los objetivos de la investigación por medio de los resultados más significativos.

- *Objetivo 1*

La afición a la audición de obras musicales clásicas se ha procurado a partir de estrategias interdisciplinares e intertextuales de interpretación y producción, que han favorecido la comprensión del lenguaje musical. Se consiguió el interés y motivación de los alumnos hacia la audición de los *Sonetos de Petrarca* de Liszt, a partir de la lectura previa de los poemas en los que se inspiró Liszt al componer su obra. El análisis y comprensión del sentido de los versos ha permitido que los alumnos pudieran realizar una completa interpretación de los *lieder*, no basada meramente en los aspectos musicales, sino ampliada a la significación aportada por los elementos lingüísticos del texto. El lenguaje verbal, en mayor medida que el lenguaje musical, permitió un acceso más directo y concreto a la intención comunicativa de su autor. En este sentido, la eficaz comprensión de los *lieder*, mediante de un análisis interdisciplinar como el llevado a cabo, provocó en el alumnado una actitud receptiva hacia este tipo de obras musicales que conjugan en su conformación la unión de texto y música.

Por otra parte, tanto la actividad de composición musical a partir de un texto escogido por los alumnos, como la de producción literaria basada en un concierto de Saint-Saëns, tareas de índole interdisciplinar, hicieron que los grupos se sintieran atraídos hacia esa nueva vertiente literario-musical, representada en gran cantidad de obras de la historia de la música.

Dos preguntas del cuestionario final realizado por el alumnado refuerzan y matizan estas afirmaciones. Al opinar sobre si estas actividades habían servido para aumentar su afición a la audición, 67.9 % de los alumnos contestó afirmativamente; el 26.4 %, “Un poco”; y el 5.7 %, “No” (tabla 3). En otra cuestión que preguntaba si el método de análisis aplicado desarrollaba el gusto por la música, la mayoría del alumnado, representada en 92.5 %, confirmó su idoneidad (tabla 4), apuntando algunas ideas significativas al respecto: “Porque es divertido y entretenido”, “Sí, a partir de ahora voy a escuchar música con textos”, “Porque así entiendo lo que el compositor quiere transmitir”, “Porque estudiamos la música de otra forma”.

¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la audición?	GRUPOS					TOTAL
	A1	B1	C1	D1	E1	
	A2	B2	C2	D2	E2	
Si	5	7	8	7	9	36 (67,9%)
Un poco	3	3	3	3	2	14 (26,4%)
No		1	1		1	3 (5,7%)

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de los resultados de la pregunta “¿Crees que estas actividades han servido para aumentar tu afición a la audición?”

¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la música?	GRUPOS					TOTAL
	A1	B1	C1	D1	E1	
	A2	B2	C2	D2	E2	
Si	8	10	10	10	11	49 (92,5%)
No		1	2		1	4 (7,5%)

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de los resultados de la pregunta “¿Opinas que este método de análisis desarrolla el gusto por la música?”

Por otra parte, hemos de contrastar nuestros datos con los obtenidos en dos de las investigaciones referidas anteriormente (Escobar, 2010; Guerrero, 2008), en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pues ambas estudian las posibilidades didácticas de metodologías interdisciplinares (literatura-música y literatura-pintura, respectivamente), desde un enfoque procedimental similar, aunque en el ámbito de la materia de Lengua Castellana y Literatura. En este sentido, los datos relativos a la afición a la lectura a partir de tareas intertextuales, objetivo fundamental de los dos estudios y en conexión con el proceso interdisciplinar de recepción de nuestro trabajo, también mostraban un crecimiento positivo significativo tras la fase de intervención (Escobar, 2010, pp. 153-156; Guerrero, 2008, p. 291). Sin duda, estos resultados ya descubrieron el empuje didáctico de un planteamiento interdisciplinar e interartístico de este tipo.

- *Objetivo 2*

El modelo didáctico aplicado ha contribuido al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada, pues ciertos contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura de los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato han tenido un hueco en el desarrollo de la asignatura de Piano en las Enseñanzas Artísticas de Música. Los contenidos extrapolados se centraron

principalmente en el aprendizaje de las características del género lírico y en el análisis de poemas. También, se desarrolló una actividad de expresión escrita tras la audición del *Concierto para piano n.º 5* de Saint-Saëns, lo que favoreció el desarrollo de capacidades vinculadas a los currículos literarios.

- *Objetivo 3*

Los intereses del alumnado fueron tenidos en cuenta en todo momento, pues con la observación y diversas preguntas en el cuestionario inicial se indagó sobre los gustos musicales de los grupos: “¿Cuál es el tipo de música que prefieres?”, “¿Cuál es tu compositor, intérprete o grupo favorito?”, “Ordena según tu preferencia los siguientes estilos, asignándoles un número”, “¿Qué tipo de agrupación prefieres escuchar?”. Más concretamente, de la pregunta abierta “¿Cómo debe ser la música para que atraiga tu interés y decidas escuchar frecuentemente ese tipo de música?” se extrajeron unos datos específicos acerca del carácter, tempo, dinámica y demás parámetros, que conformaron las preferencias musicales de los alumnos. Las características musicales aportadas fueron seguidas en el desarrollo del plan de acción, aunque debemos matizar que solo se recogieron para la aplicación del modelo didáctico los rasgos relativos a un tipo de música clásica, objeto de la materia de Piano en las Enseñanzas Artísticas de Música.

Además, en la pregunta del cuestionario inicial “¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”, se comprueba que los alumnos se muestran receptivos ante el modelo didáctico planteado, pues integrarían la literatura en el desarrollo de sus clases. Cuarenta y seis alumnos optan por las dos primeras respuestas afirmativas: “Sí, la literatura haría más interesantes las clases” (52.8 %) y “Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes” (34 %). Solamente 7.5 % comenta que le resulta indiferente la realización de tales actividades interdisciplinares y 5.7 % responde de forma negativa (tabla 5).

¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?	GRUPOS					TOTAL
	A1	B1	C1	D1	E1	
	A2	B2	C2	D2	E2	
Sí, la literatura haría más interesantes las clases	5	6	5	4	8	28 (52,8%)
Sí, la literatura daría lugar a clases diferentes	3	3	4	4	4	18 (34%)
Me da igual		1	2	1		4 (7,5%)
No, no me gusta la literatura		1	1	1		3 (5,7%)

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de los resultados de la pregunta “¿Te apetecería realizar actividades músico-literarias?”

Finalmente, la motivación alcanzada por el alumnado tras la fase de intervención fue confirmada en diversas preguntas formuladas a los alumnos en los cuestionarios intertextual y final. Así, en la pregunta abierta del cuestionario intertextual “¿Te gusta hacer este tipo de trabajos sobre la interpretación de obras intertextuales?”, cuarenta y nueve contestan de forma afirmativa, por lo que la intervención en el aula no solo ha mantenido la expectativa creada (observada en la anterior cuestión analizada), sino que ha conseguido modificar positivamente la motivación de tres de los alumnos hacia la tarea intertextual. En esta línea, destacan los siguientes comentarios: “Sí, han sido clases divertidas”, “Sí, aprendo otras cosas diferentes y la profesora lo explica muy bien”, “Sí, me gusta leer poemas”, “Sí, las poesías y la música tienen los mismos sentimientos”.

Con respecto al cuestionario final, el aspecto motivador se revela en las preguntas “¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?” (Tabla 6) y “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual” (tabla 7). Ambas son valoradas satisfactoriamente con los valores 3, 4 y 5, destacando, incluso, la puntuación 5 en los dos casos. La motivación lograda por el alumnado en la investigación de Escobar (2010, pp. 160-161) se advierte principalmente en las cuestiones sobre el interés de la asignatura y el atractivo de las actividades, las cuales obtienen igualmente en la fase final un aumento de los resultados porcentuales relativos a los ítems “bastante” y “mucho”. Por otra parte, las tareas del modelo ekfrástico, en su etapa de Educación Secundaria Obligatoria, son puntuadas con los valores 3, 4 y 5, valores que denotan el interés del alumnado hacia ellas (Guerrero, 2008, p. 290).

¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?	GRUPOS					TOTAL
	A1	B1	C1	D1	E1	
	A2	B2	C2	D2	E2	
0						
1						
2						
3		2	2	1	2	7 (13,2%)
4	2	4	5	5	5	21 (39,6%)
5	6	5	5	4	5	25 (47,2%)

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de los resultados de la pregunta

“¿Te ha gustado este acercamiento a la literatura para comprender las composiciones musicales?”

Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual.	GRUPOS					TOTAL
	A1	B1	C1	D1	E1	
	A2	B2	C2	D2	E2	
0						
1						
2						
3		1	1	2	2	6 (11,3%)
4	2	5	5	4	5	21 (39,6%)
5	6	5	6	4	5	26 (49,1%)

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de los resultados de la pregunta “Califica el tipo de actividades en las que se ha aplicado el método intertextual”

De todas formas, no solo el instrumento del cuestionario da cuenta del cumplimiento de este tercer objetivo, puesto que también nuestra observación directa y participante corrobora la actitud implicada e interesada de los alumnos hacia las actividades desarrolladas en el modelo didáctico interdisciplinar. Una segunda revisión de algunas sesiones a través de las grabaciones en vídeo y fotografías mantiene dichos resultados mediante el proceso de saturación, lo que garantiza la validez de estos.

- *Objetivo 4*

Objetivo 4.1

Los saberes literarios del alumnado fueron activados al analizar los lieder de Liszt en relación con los *Sonetos de Petrarca* en los que están basados. En las actividades introductorias también se leyeron los textos de Goethe que inspiraron dos lieder de Schubert. De esta manera, las características del género poético, aprendidas por los alumnos en la materia de Literatura, se actualizaron en el aula de Piano.

Objetivo 4.2

Se plantearon dos actividades de creación afines a la filosofía interdisciplinar del modelo didáctico diseñado. En primer lugar, los alumnos compusieron una pieza programática basada en un poema previamente elegido, siguiendo el ejemplo de las obras mixtas analizadas de Liszt y Schubert. Las composiciones resultaron ser de una gran creatividad y originalidad, ya que todas ellas mostraban armonías, ritmos y melodías singulares que ponían de manifiesto la individual personalidad de cada pequeño compositor. Los alumnos imitaron con gran acierto el carácter ágil o reposado de los versos de los poetas en las distintas frases musicales creadas.

En segundo lugar, se complementó la faceta creadora mediante una actividad de expresión escrita, acorde con objetivos propios de la enseñanza literaria. Tras escuchar el segundo movimiento del *Concierto para piano n.º 5* Op. 103, “ El Egipcio ”, de Saint-Saëns, los alumnos redactaron un cuento, incluyendo todo aquello que la música les iba suscitando. La historia debía estar organizada en exposición, desarrollo y desenlace, tal y como, por otra parte, se estructuraba la secuencia musical. Finalmente, entre las producciones de los alumnos se advierte el carácter del movimiento, impregnado de atmósferas exóticas y orientales.

Con respecto a la formulación general de este cuarto objetivo, se ha de afirmar que queda conseguida la capacidad de comprensión e interpretación interdisciplinar en el desarrollo de las actividades de la fase de intervención. Así, por ejemplo, en el apartado de “ Comprensión ” del cuestionario intertextual, la gran mayoría del alumnado indica que acude al texto para llegar de forma eficaz al significado de los *lieder*. También se obtienen unas respuestas pertinentes en la pregunta abierta “¿Crees que la lectura de los poemas de Petrarca te ha ayudado a interpretar los *lieder* de Liszt?”: “Sí, porque la música va muy rápida y no me da tiempo a entender lo que quiere decir”, “Sí, porque no entiendo las palabras que decía el cantante”, “Sí, porque las palabras expresan mejor que la música algunas ideas”.

No obstante, en un ejercicio de autocrítica, se debe señalar que los versos de Petrarca, aunque leídos y analizados en su traducción, han ocasionado algunos momentos de difícil comprensión al alumnado. Por ello, en posteriores aplicaciones del modelo didáctico con los grupos, se debería acudir a otros *lieder* u obras musicales, cuyo texto fuera más accesible a los alumnos de estas edades, ya que la finalidad principal no es tanto el conocimiento literario como el análisis, la interpretación y la comprensión del género mixto del *lied*.

Por último, la evaluación del modelo didáctico por el alumnado en la pregunta del cuestionario final “¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales?”, con 92.5 % de respuestas positivas (tabla 8), coincide con lo observado por los profesores e investigadores en la acción educativa. En los comentarios explicativos, se leen unos motivos similares a los ya referidos en el cuestionario intertextual: “Porque entendemos mejor lo que la obra nos quiere decir”, “Porque es más divertido si analizamos las palabras que acompañan a la música”, “Porque es necesario conocer el texto de las obras formadas por palabras y música”, “Porque las palabras resaltan el significado de la música”. Además, comprobamos cómo estos resultados mejoran los ya obtenidos en la investigación sobre el modelo ekfrástico, pues este resultó eficaz a veintiuno de los treinta y un alumnos, correspondientes a 67.7 % del alumnado (Guerrero, 2008, p. 289).

¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales?	GRUPOS					TOTAL
	A1	B1	C1	D1	E1	
	A2	B2	C2	D2	E2	
Sí	8	10	11	10	10	49 (92,5%)
No		1	1		2	4 (7,5%)

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de los resultados de la pregunta “¿Crees que el método interdisciplinar de análisis realizado es eficaz para la comprensión de las obras musicales?”

- *Objetivo 5*

El último objetivo se llevó a cabo de forma entusiasta por los profesores e investigadores, implicados emotivamente en las tareas interdisciplinares. Se fomentó en los alumnos la valoración y el reconocimiento hacia el género mixto literario-musical en cada una de las actividades programadas, y se obtuvo finalmente una respuesta colaboradora y partícipe por los grupos.

Tras haber analizado los objetivos específicos, podemos afirmar, respondiendo al objetivo general (*elaborar un modelo didáctico interdisciplinar eficaz, basado en el estudio de referentes intertextuales literarios*), que el modelo didáctico elaborado y llevado a cabo con estos grupos es eficaz para su planteamiento en las Enseñanzas Artísticas de Música. Por otra parte, se puede concluir que la hipótesis de investigación, una vez analizados e interpretados los resultados, queda en su conjunto confirmada, pues su validez se evidencia en las reflexiones derivadas del análisis de los objetivos. Los supuestos ‘a’ y ‘b’ se validan a partir de las conclusiones reflejadas en el tercer y primer objetivo, respectivamente. Los puntos ‘c’ y ‘d’ encuentran su validación en los resultados expuestos en el cuarto objetivo, al relacionar ‘c’ con el subapartado ‘4.1’ y ‘d’ con el subapartado ‘4.2’. Además, las reflexiones extraídas de la interpretación de los objetivos específicos 2 y 5 contribuyen también a validar la hipótesis, pues completan la función y significado del modelo de innovación didáctica, apoyando su eficacia e idoneidad en la enseñanza musical.

Conclusiones

Una vez realizado el análisis de los resultados, nos encontramos en disposición de afirmar que el modelo didáctico interdisciplinar diseñado resulta eficaz en el contexto de las Enseñanzas Artísticas de Música. Se ha demostrado la consecución de los objetivos

pretendidos al inicio de la investigación, así como la validez de la hipótesis, en los datos extraídos de los diferentes instrumentos; la triangulación metodológica nos ha permitido, en este sentido, garantizar la consistencia de los resultados reflejados. Por tanto, el modelo didáctico intertextual literario-musical supone una nueva dirección en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas enseñanzas de régimen especial, con el fin de dar respuesta a la problemática planteada de la tradicional formación ofrecida en los conservatorios de música, dirigida exclusivamente a los aspectos técnicos de la práctica instrumental.

La interacción música-texto aporta una nueva dimensión significativa al análisis puramente musical de aquellas obras mixtas que conjugan en su conformación los dos lenguajes, el musical y el literario (Pastor, 2005). Por otra parte, el conocimiento de dicha interacción fomenta el interés del alumnado hacia la audición y estudio de este tipo de obras (Guerrero y Cano, 2009), pues hace más comprensible la partitura musical al participar el lenguaje verbal en su composición. Así pues, consideramos oportuno, desde un enfoque revelador de la obra musical, incluir la lectura de ciertos textos de Petrarca y Goethe en el análisis de los *lieder* de Liszt y Schubert, respectivamente. Se consigue de esta manera un profundo conocimiento del origen, influencias, sentido y carácter de las composiciones, dirigido a la comprensión del estilo y particularidades expresivas y, como consecuencia, a una correcta y coherente ejecución instrumental.

Por otra parte, opinamos que tal planteamiento no involucra una formación adicional por parte del profesorado, ya que los contenidos de literatura que se pretenden incluir en el aula musical no implican un conocimiento disciplinar profundo, sino que responden más bien a la formación básica, cultural y humanista supuesta a todo docente en el ámbito de calidad del actual entorno europeo (LOE, 2006). No se requiere de especialistas en filología, lo que buscamos es el uso de estrategias didácticas asociativas de creación semiótica interdisciplinar que analicen la función y sentido del texto en la pieza musical.

De igual forma, el modelo didáctico ha sido validado por nosotros en el escenario de otras materias y etapas educativas. Así, señalamos las investigaciones realizadas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato tanto en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura como en la de Música (Vicente-Yagüe, 2008, 2012a, 2012b). El análisis individual de cada uno de los grupos investigados mostró un rendimiento de los alumnos semejante al presentado en este trabajo en la consecución de los objetivos propuestos, por lo que nuestro estudio confirma y refuerza una vez más las posibilidades didácticas del modelo ya manifestadas.

Los aspectos señalados en esta investigación deberían ser revisados en una nueva planificación del modelo didáctico, con el fin de poder corregir, modificar e introducir mejoras que contribuyan a su perfeccionamiento y, consecuentemente, a una progresiva consolidación de los resultados. En este sentido, no debe olvidarse que la investigación se inscribe en la metodología de la investigación-acción, caracterizada

precisamente por su carácter cíclico y la flexibilidad e interactividad de sus fases. Se trata de un proceso que implica un vaivén o espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, en el que el conjunto de las fases planificar-actuar-observar-reflexionar se va sucediendo como nuevo ciclo, guiado por una mirada retrospectiva y una intención prospectiva (Latorre, 2004). Por ello, la investigación desarrollada no constituye un proceso cerrado, sino que, al contrario, se sitúa en esa espiral de ciclos autorreflexiva, en la que nuevos motivos, estímulos y sugerencias puedan ocasionar el comienzo de un segundo ciclo investigador.

Finalmente, con respecto a la prospectiva pedagógica, hemos de incidir en la posible “transferencia” de los resultados obtenidos a otros contextos educativos similares, atendiendo a la validez externa procurada por la investigación (Pérez Serrano, 2002, p. 86). En este sentido, alentamos al profesorado que imparte su docencia en los niveles de las Enseñanzas Artísticas de Música a utilizar, cuando la obra estudiada, interpretada y analizada lo requiera, una metodología comparatista como la presentada.

Referencias

- Albright, D. (2007). *Musicking Shakespeare: a conflict of theatres*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Alfredo Kraus Recital* [CD]. (1989). Alfredo Kraus, Edelmiro Arnaltes. Frechen, Capriccio.
- Alonso, S. (2001). *Música, literatura y semiosis*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Backès, J.L. (1994). *Musique et littérature. Essai de poétique comparée*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Ballestra-Puech, S. y Moura, J.M. (Eds.). (1999). *Le comparatisme aujourd'hui*. Lille, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- Benito, L.A. (2004). Narratividad en la Sonata en Si menor de Liszt: quiebra motivica y quiebra actorial. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 59, 13-30.
- Chacón, M. A. y Molina, E. (2004). *Musicalización de textos*. Madrid: Enclave Creativa.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza.

- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. (2008a). “Decreto n.º 58/2008, del 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* (16 de abril de 2008), 11787-11793.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. (2008b). Corrección de error del Decreto número 58/2008. *Boletín Oficial de la Región de Murcia* (23 de abril de 2008). 12749-12759.
- Escobar, M. D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*. (Tesis Doctoral), Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Foster, K. (1989). *Petrarca. Poeta y humanista*. Barcelona, Crítica.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París, Seuil.
- Goethe, J.W. (1963). *Obras completas*, tomo I. Madrid, Aguilar.
- Goethe, J.W. (2009). *Fausto*. Madrid, Cátedra.
- González, F. (2010). *Miguel Hernández. ¡Dejadme la esperanza!* Madrid, Autor.
- Grabócz, M. (2008). El renacimiento de la forma enumerativa, bajo la influencia del modelo épico, en la obra pianística de Franz Liszt: factores del análisis estructural y semántico. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 1 (1), 122-135.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia, Diego Marín.
- Guerrero, P. (2011). Educación literaria (una línea de investigación). *Glotodidacta. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. (Universidad de Ayacucho Federico Froebel e Instituto de Estudios Mijail Bajtín). 1, 121-153.
- Guerrero, P. y Cano, A.G. (2009). “La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero*”. *Lenguaje y Textos*, 29, 103-124.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Barcelona, Tusquets.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Barcelona, Graó.

- Le Diagon-Jacquín, L. (2009). *La musique de Liszt et les arts visuels*. París, Hermann Éditeurs.
- Leipzig, Peters. Consultado el 20 de agosto de (2010). Obtenido de <http://imslp.org>
- Lelong, G. (2010). *Révolutions sonores. De Mallarmé à la musique spectrale. Une théorie des rapports texte/musique/contexte*. París, Éditions MF.
- LEY ORGÁNICA 2, de Educación de (3 de mayo 2006), *Boletín Oficial del Estado*, 17158-17207.
- Liszt, F. 1913. *Klavierwerke, Band 6: Original Kompositionen für Klavier zu zwei Händen*.
- Liszt, F. (1917). *Musikalische Werke, Serie VII, Band I*. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Consultado el 20 de agosto de 2010. Obtenido de <http://imslp.org>,
- Liszt, F. (2002). *Anées de Pèlerinage* [3 CD]. Lazar Berman. Hamburgo, Deutsche Grammophon.
- Matthews, D. (1986). *La música para teclado*. Madrid, Taurus.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid, La Muralla.
- Mendoza, A. (Coord.). (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Miller, C. (2003). *Cocteau, Apollinaire, Claudel et le groupe des six. Rencontres poético-musicales autour des Mélodies et des Chansons*. Sprimont, Mardaga.
- Müller, L. (2006). *Le Bourgeois gentilhomme, comédie-ballet. Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège*, 587 (1), 18-28.
- Nattiez, J. J. (1999). *Proust musicien*. (2.^a ed.). París, Christian Bourgeois Éditeur.
- Pastor, J.J. (2005). Música y Literatura: hacia un proyecto didáctico interdisciplinar. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 63, 41-72.
- Pastor, J.J. (2007). *Cervantes: música y poesía. El hecho musical en el pensamiento lírico cervantino*. Vigo, Academia del Hispanismo.
- Pauset, E.N. (2007). *Marcel Proust et Gustav Mahler: créateurs parallèles. L'expression du moi et du temps dans la littérature et la musique au début du XX^e siècle*. París, L'Harmattan.

- Peiró, J.V. (2006). *Las músicas de Cortázar*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim, Diputació de Valencia.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3ª ed.). Madrid, La Muralla.
- Petrarca, F. (2006). *Cancionero I*. (5.ª ed.). Madrid, Cátedra.
- Randel, D. (ed.). (2008). *Diccionario Harvard de música*. Madrid, Alianza.
- Rico, F. (2002). *El sueño del humanismo: de Erasmo a Petrarca*. Barcelona, Destino.
- Rincón D, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Dykinson.
- Rubio, G.M. (1999). *Música y escritura en Alejo Carpentier*. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Sabatier, F. (1995). *Miroirs de la musique. La musique et ses correspondances avec la littérature et les beaux-arts. XIX^e-XX^e siècles, Tome II*. París, Fayard.
- Sabatier, F. (2004). *La musique dans la prose française*. París, Fayard.
- Sadie, S. (Ed.). (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid, Akal.
- Saint-Saëns, C. (1981). *Piano concertos* [2 CD]. Pascal Rogé, Charles Dutoit. Londres, DECCA.
- Santagata, M.; Rodrigo, M. J.; Battaglia, L. et al. (2005). *El Canzoniere de Petrarca en Europa: ediciones, comentarios, traducciones y proyección. Cuadernos de filología italiana, número extraordinario 12*.
- Sanz, T. (1999). *Música y literatura. La poesía francesa en la obra de Maurice Ravel*. Burgos, Universidad de Burgos.
- Schubert, F. (1989). *Lieder I*. Frankfurt, Peters.
- Schubert, F. (1997). *Lieder* [CD]. Renée Fleming. Londres, DECCA.
- Schubert, F. (2003). *4 Gesänge aus Wilhelm Meister (Lied der Mignon)*, D.877, Op.62 [CD]. Naxos.
- Segura, E. (1949). *La canción petrarquista en la lírica española del Siglo de Oro*. Madrid, CSIC.

- Tranchefort, F.-R. (Dir.). (1990). *Guía de la música de piano y de clavecín*. Madrid, Taurus.
- Vicente-Yagüe, M. I. de (2008). El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI*, 26, 241-266.
- Vicente-Yagüe, M. I. de (2012a). La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Vicente-Yagüe, M. I. de (2012b). Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 35: 77-83.
- Wilkins, E.H. (1951). *The Making of the Canzonere and Other Petrarchan Studies*. Roma: Edizioni di storia e letteratura.

Referencia

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara y Pedro Guerrero Ruiz, “Estrategias literarias de análisis y audición. Una investigación en el marco español de las enseñanzas artísticas de régimen especial”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 5, (enero-diciembre), 2012, pp. 17 - 40

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 22/08/2012

Fecha de aprobación: 10/10/2012