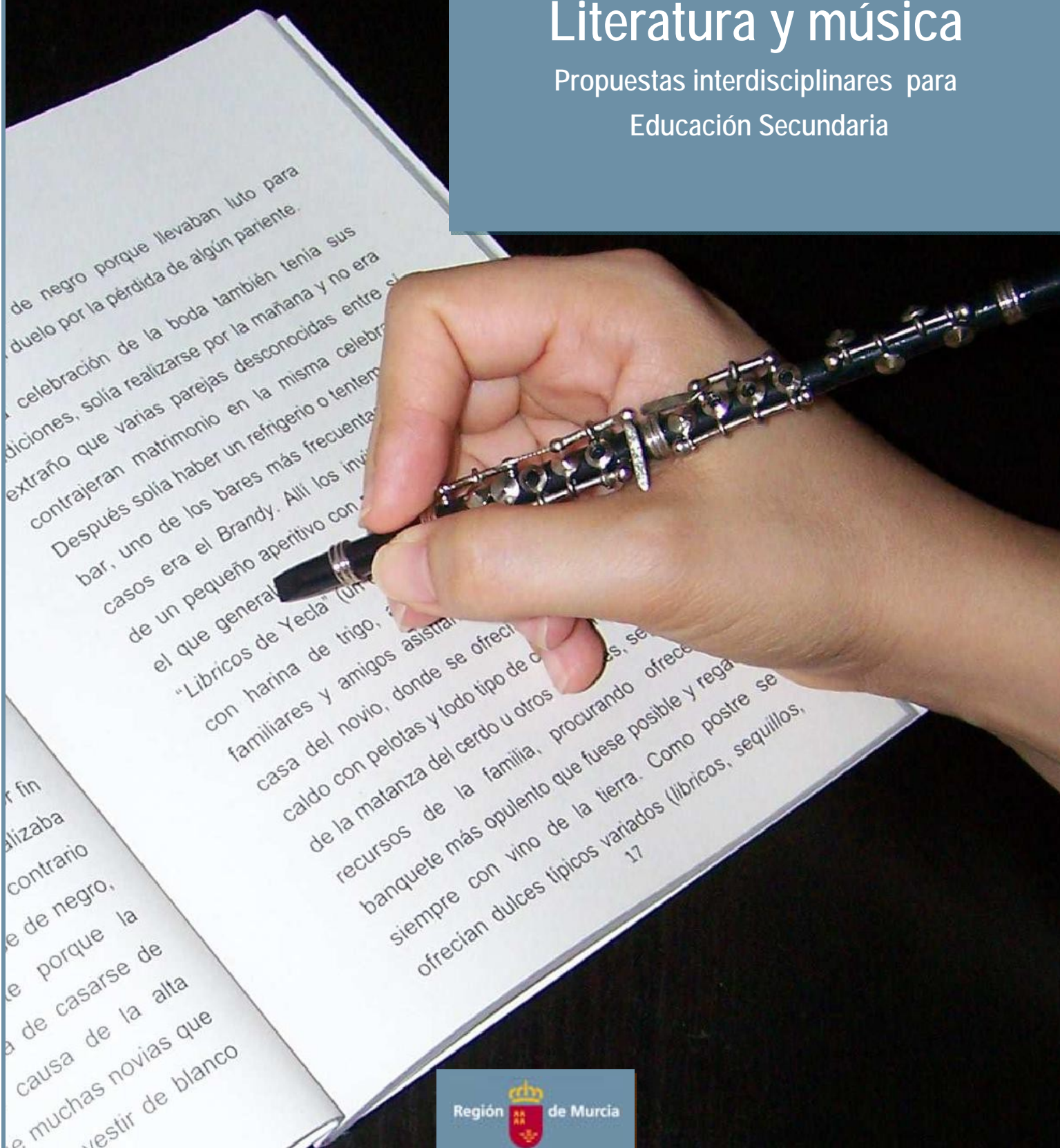




M^a Dolores Escobar Martínez

Literatura y música

Propuestas interdisciplinares para
Educación Secundaria



M^a Dolores Escobar Martínez es doctora cum laude en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Murcia (2010). Se licenció en la Universidad de Salamanca obteniendo el Premio de Grado y el Diploma de Estudios Avanzados. Es profesora de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y profesora asociada del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Compagina estas actividades con la impartición de cursos y conferencias en universidades como las de Alcalá de Henares, Murcia, Salamanca o Freiburg (Alemania). En la actualidad continúa con la investigación y el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de la literatura en el aula y la coordinación de grupos de trabajo interdisciplinares.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo

www.educarm.es/publicaciones

- [Cahier d'activités Sciences de la Nature](#) / José Quiñonero Méndez.
- [Respuestas flexibles en contextos educativos diversos: actas del I Congreso Nacional de Dificultades Específicas de Aprendizaje y el VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad](#) / Juan Navarro, M^a Teresa Fernández, Fco. Javier Soto y Francisco Tortosa (coords.).
- [Familia y Educación: guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces](#) / M^a Elena de Jorge Martínez, Isabel Ruiz García, Pilar Sánchez Álvarez.
- [Consejos para evitar riesgos en la Red. Apuntes para mejorar las relaciones en los centros / Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia](#)

Publicaciones accesibles sólo en línea:

- [Español como lengua extranjera. Compendio de unidades didácticas](#) / M^a del Rosario Barrena Calderón.
- [Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II](#) / José Antonio Martínez Martínez, Ana Roldán López y Santiago Vidal Martínez
- [Programa de análisis, asesoramiento y actuación para la modificación de conducta](#) / Juan Pedro Martínez Ramón y Francisca Gómez Barba
- [Un modelo psicopedagógico de intervención en catástrofes. El terremoto de Lorca, mayo 2011](#) / Servicio de Atención a la Diversidad

M^a Dolores Escobar Martínez

Literatura y música

Propuestas interdisciplinares para
Educación Secundaria



Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo
Secretaría General

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación, Universidades y Empleo

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: M^a Dolores Escobar Martínez

© Fotografía de la cubierta: Alberto Ortín Ortuño

I.S.B.N.: 978-84-695-8302-9

1^a Edición, noviembre 2013

M.^a Dolores Escobar Martínez

LITERATURA Y MÚSICA
PROPUESTAS INTERDISCIPLINARES PARA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Contenidos derivados de la tesis doctoral de la autora, Literatura y Música. Un modelo de interpretación intertextual en Educación Secundaria, calificada con sobresaliente cum laude por unanimidad de los miembros del tribunal en la Universidad de Murcia en junio de 2010.

A mis padres por su apoyo infinito

ÍNDICE

Introducción	12
1. Planteamiento preliminar	13
2. Objetivos	13
Objetivos teóricos	14
Objetivos prácticos	14
3. Hipótesis de trabajo	15
4. Interdisciplinariedad e intertextualidad	17
4.1 Precisiones terminológicas	18
4.2 Breve retrospectiva de la trayectoria educativa interdisciplinar	21
4.2.1 John Dewey	22
4.2.2 Ovide Decroly	23
4.2.3 Darío Antiseri	24
4.2.4 Guy Palmade	24
4.2.5 J. T. Klein	26
4.2.6 Pedro Guerrero	27
5. Metodología	28
5.1 Orientación creativa multidisciplinar	28
5.2 Una investigación-acción en el campo de la intertextualidad	29
5.3 Innovación didáctica de interpretación lecto-literaria	32
6. Fundamentación y diseño de las propuestas didácticas	33
7. Escenario, agrupamientos, ordenación del espacio, recursos humanos y materiales	38

8. Conexión curricular	39
9. Propuestas interdisciplinarias	42
9.1 Intervención en producción literaria	42
9.1.1 Audición de un fragmento musical como inspiración	42
9.1.2 La técnica del “Tropo”	43
9.1.3 Producción de textos expositivos	43
9.1.4 Producción de textos argumentativos	44
9.2 Intervención de motivación para introducir un nuevo concepto	45
9.2.1 Introducción de un tema mediante un fragmento musical	45
9.2.2 Introducción de un concepto mediante una audición musical	46
9.3 Intervención para la consolidación de los contenidos teóricos	46
9.3.1 Los dialectos de España a través de sus canciones	46
9.3.2 Audición-adivinanza	46
9.3.3 Trabajo comparativo entre el castellano y otras lenguas y dialectos a través de las canciones	46
9.3.4 Pequeña antología de leyendas y mitos musicales	47
9.4 Interpretación de textos literarios y no literarios	47
9.4.1 Trabajo con revistas musicales juveniles	48
9.4.2 El karaoke literario	49
9.5 El teatro musical	50
9.5.1 Taller músico-teatral de Cuenta-cuentos navideño	51
9.5.2 Representación teatral-musical. El romance del sol y la luna	53
9.5.3 Representación teatral de la adaptación de La cabeza del dragón	54

9.6 Novela, cine y banda sonora	55
9.6.1 Proyecto de película sobre una novela	55
9.7 El relato musical	56
9.7.1 Relatos musicales	56
9.7.2 Concurso de micro-relatos musicales	56
9.8 Descripciones sonoras	57
9.8.1 Audición y descripción	57
9.9 Intervenciones literarias con canciones	58
9.9.1 Los recursos literarios en las canciones	59
9.9.2 Reconstrucción de la canción	61
9.9.3 Búsqueda de la moraleja o refrán	62
9.9.4 Canción y morfología	62
9.9.5 Canción y sintaxis	62
9.9.6 Léxico y canciones	62
9.9.7 Poema y canción	62
9.9.8 Canción y narrativa	62
10. Bibliografía	64
11. Anexos	71

INTRODUCCIÓN

Lo que a continuación presentamos es una serie de propuestas didácticas interdisciplinares diseñadas y experimentadas en varios cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el área de Lengua Castellana y Literatura, mediante la utilización de técnicas y recursos musicales. La idea de desarrollar estas intervenciones didácticas surgió de la necesidad de plantear alternativas para una educación literaria más motivadora y eficaz basada en la exploración intertextual de la recepción y producción literaria del alumnado de Educación Secundaria, partiendo del diseño de estrategias interdisciplinares que permitiesen desarrollar las competencias literarias desde la perspectiva de la creación-participación, frente a la perspectiva tradicional de la recepción-asimilación.

El marco teórico que servirá de punto de partida para el desarrollo de nuestras propuestas se vertebrará en torno a dos ejes fundamentales: la importancia de las relaciones entre música y texto como fuente de comprensión y creación literaria y los fundamentos de la intertextualidad e interdisciplinariedad como metodologías pedagógicas capaces de desarrollar la interacción educativa de manera motivadora, globalizada y significativa.

La experiencia docente cotidiana nos incita a la búsqueda de nuevos planteamientos didácticos que contribuyan a un perfeccionamiento de la propia práctica docente en el campo de la enseñanza de la Lengua Castellana y su Literatura, especialmente a raíz de la observación continuada de la situación de desmotivación y desinterés que numerosos alumnos muestran ante los contenidos de nuestra materia. Esto nos lleva a reflexionar acerca de sus intereses cotidianos y cuál podría ser la vía para conectar más directamente con su realidad para poder activar así sus capacidades creativas y receptoras, mejorando su participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, observando el interés que la música suscita entre nuestros alumnos, podríamos imaginar una posible acción conjunta en la que los textos de las canciones y más tarde las audiciones, sirvieran como excusa para profundizar en la teoría de la recepción literaria y potenciasen la producción y comprensión de textos por parte del alumnado de Educación Secundaria. Estas ideas, finalmente, se materializan en el objeto del presente trabajo.

Por tanto, el interés educativo de nuestro modelo didáctico, no es otro que la posibilidad de ofrecer una nueva vía a la educación literaria, aportando actividades y planteamientos que puedan facilitar la labor docente en el área de Lengua Castellana y Literatura, mejorando el interés, rendimiento y participación de los alumnos de Educación Secundaria, lo cual puede revertir en un óptimo desarrollo de sus capacidades reflexivas, expresivas, críticas y analíticas, mejorando no sólo su comprensión lectora y sus cualidades literarias, sino sus competencias, habilidades y destrezas intelectuales y culturales, capacitándolos para una positiva adaptación al

medio social de manera solidaria, responsable y productiva en el presente y en el futuro.

1. PLANTEAMIENTO PRELIMINAR

El planteamiento preliminar previo al diseño, desarrollo y aplicación práctica de las propuestas didácticas puede resumirse en la siguiente cuestión:

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

De este problema esencial, surgen tres enfoques complementarios que configuran una única entidad integral, objeto del presente trabajo:

- A) *¿Puede la perspectiva interdisciplinar e intertextual generar un modelo didáctico de investigación en educación literaria, que fomente la motivación lectora, la producción literaria y la reflexión interpretativa de textos, desarrollando las capacidades lecto-escritoras de los alumnos de Enseñanza Secundaria?*
- B) *¿Puede la interacción músico-literaria en el aula despertar el interés y la participación del alumnado, contribuyendo a la adquisición y consolidación de los conocimientos teóricos y prácticos vinculados al área de Lengua Castellana y Literatura?*
- C) *¿Cómo podríamos diseñar, clasificar, desarrollar y evaluar la intervención didáctica a través de modelos interdisciplinarios e intertextuales concretados en actividades músico-literarias?*

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

2. OBJETIVOS

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

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

2.1 OBJETIVOS TEÓRICOS

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

Pueden destacarse los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre las teorías de la recepción literaria desde la perspectiva interdisciplinar e intertextual, como medio de fomentar la motivación y la participación activa del alumnado, mediante técnicas y actividades músico-literarias.
2. Diseñar propuestas didácticas que potencien la creación literaria de diversos géneros (poético, narrativo y descriptivo) utilizando las estrategias interdisciplinarias basadas en la combinación de literatura y música en el aula.
3. Identificar los elementos fundamentales que actúan en el proceso interdisciplinar de enseñanza-aprendizaje para aplicarlos en diferentes situaciones educativas en el contexto de la Enseñanza Secundaria en el área de Lengua Castellana y Literatura.
4. Realizar una clasificación de las propuestas didácticas elaboradas según su aplicación metodológica a la enseñanza de la literatura.
5. Elaborar un modelo didáctico que integre recursos intertextuales e interdisciplinarios fundamentados en la interacción de la música y la literatura para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, literarias y de autonomía del aprendizaje de los alumnos de Enseñanza Secundaria.
6. Analizar y valorar los resultados obtenidos aplicando el comparativismo entre el alumnado para extraer conclusiones fiables.
7. Exponer las conclusiones alcanzadas destacando las ventajas o inconvenientes de la metodología interdisciplinar frente a los tradicionales sistemas de enseñanza-aprendizaje aplicados a la educación literaria.

2.2 OBJETIVOS PRÁCTICOS

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

Pueden destacarse los siguientes objetivos:

1. Desarrollar interés y placer lector a través de la relación intertextual literatura/música.
2. Producir literariamente textos de diferentes géneros (descriptivos, narrativos y poéticos) a partir de estímulos musicales.

3. Aplicar enfoques interdisciplinarios a las actividades de consolidación de conocimientos teóricos de educación literaria, ya sea de manera individual o en grupo.
4. Despertar actitudes críticas y analíticas respecto a la lectura e interpretación de textos literarios.
5. Desarrollar la creatividad literaria aplicada a la producción de textos originales mediante técnicas interdisciplinarias músico-literarias.
6. Analizar textos literarios identificando recursos literarios (metáfora, símil, antítesis, personificación, etc.) analizados previamente en canciones y ser capaz de producir ejemplos de recursos literarios de invención propia.
7. Comprender la relación existente entre literatura y música como procesos artísticos comunicativos capaces de transmitir ideas y sentimientos.
8. Desarrollar el placer estético ante diferentes creaciones artísticas musicales o literarias y el respeto a las diferentes producciones propias o ajenas.
9. Estimular la participación activa y el interés en los diferentes temas y actividades propuestas en el aula.
10. Desarrollar estrategias interdisciplinarias para la comprensión y asimilación de diversos conceptos literarios a través de experiencias musicales.

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

3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

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

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

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

- La importancia de lograr una comprensión del hecho y la producción /creación literaria como algo culturalmente compartido por diversas lenguas y naciones.
- El interés de transmitir al alumnado la posible y relativa homogeneidad de algunas manifestaciones artístico-culturales que en muchos casos rebasan las fronteras lingüísticas y culturales.
- La comprensión del marco de relaciones observables que hagan más diáfano y claro el análisis y la interpretación de la producción de autores concretos, con el fin de evidenciar aquellas relaciones estéticas, artísticas e ideológicas de las que participan diversos autores y que están reflejadas en sus obras.
- Consecuentemente, de todo ello, se lograría observar y valorar con criterios multiculturales, las peculiaridades específicas de la originalidad y novedad de determinados autores y producciones literarias.”

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

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

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

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

- a) *Incide positivamente en el desarrollo de las capacidades de producción de textos de diversos géneros, fomentando la creatividad y la originalidad como fuente de satisfacción, auto-expresión y contribuyendo a la mejora de la autoestima.*
- b) *Estimula el interés por la lectura y comprensión de textos literarios de diversos géneros y autores.*
- c) *Fomenta la participación activa y cooperativa en las diferentes experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la interacción en el aula, así como la valoración y el respeto de manifestaciones culturales y artísticas de distintas procedencias.*

- d) *Incide en el desarrollo cultural y lingüístico del alumnado, desarrollando sus aptitudes críticas y reflexivas acerca del contenido, forma y estilo de textos y obras literarias analizadas.*

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

4. INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERTEXTUALIDAD

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

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

“Dado que la didáctica de la literatura se ocupa de estudiar los factores que intervienen en los procesos de recepción con el objetivo de optimizar la comunicación literaria, la reflexión sobre este trasvase de temas y lenguajes resulta ser del mayor interés didáctico. La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación que viene recogida en los diseños curriculares, y que a todas luces es necesaria por razones no sólo estéticas, porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumnado hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad.”¹

Entre los múltiples valores cuyo desarrollo es propiciado por la acción interdisciplinar, destacan los señalados por María Teresa Caro Valverde en su Tesis Doctoral titulada *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*² haciendo hincapié en su dimensión educativa Caro Valverde afirma:

¹ GUERRERO RUIZ, P., Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico), ed. D.M., Murcia, 2008, p. 51.

² CARO VALVERDE, M. T., Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria), Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2006.

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

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

“Nuestra sociedad demanda hoy más que nunca salir de la enseñanza escolástica de asignaturas fragmentadas. Y, como indica J. Delval, <<La salida de esta situación hay que buscarla en prestar más atención al modo como se construyen los conocimientos, a facilitar que los escolares se entrenen los procesos de comprensión y no en los resultados adquiridos. Las enseñanzas han de ser integradas, interdisciplinarias>>³. La actividad de indagación interdisciplinaria, al estimular una diversidad de formas de pensamiento, aumenta las posibilidades de efectuar conexiones creativas capaces de generar con facilidad muchas ideas y de emplear diferentes perspectivas a fin de examinar si una idea es central para la producción creativa. Se precisa, pues, formar creadores, y no sólo gestores, del conocimiento a través de una educación hospitalaria, integradora de saberes en solidaridad con el otro al que necesito y ayudo en busca de un proyecto común.”⁴

4.1 PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Antes de realizar una breve retrospectiva de la trayectoria educativa de las experiencias interdisciplinares e intertextuales, consideramos pertinente realizar una breve aclaración terminológica en referencia a los conceptos esenciales que manejaremos en adelante, a saber, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada, transdisciplinariedad, intertextualidad, transtextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad.

Entendemos por interdisciplinariedad la ciencia que comprende aquellos estudios u otras actividades que se realizan mediante la cooperación de varias disciplinas⁵, su origen didáctico según Gusdorf⁶ se retrotrae a los sofistas griegos y en la actualidad es una de las líneas educativas que está suscitando un creciente interés debido a su espíritu integrador y globalizador tan acorde con los tiempos que

³ DELVAL, J., Los fines de la educación, ed. Siglo XXI, Madrid, 1990, p. 62.

⁴ CARO VALVERDE, M. T., op.cit., p. 126.

⁵ Piaget definió la interdisciplinariedad como intercambios enriquecedores entre disciplinas. PIAGET, J., “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias” en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, p. 153.

⁶ GUSDORF, G., Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria, en L. Apostel y otros, Interdisciplinariedad y ciencias humanas, ed. Tecnos-UNESCO, Madrid, 1983, p.32.

vivimos y que condicionarán el futuro del conocimiento y la sociedad de nuestros alumnos. Según Caro Valverde:

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

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

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

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

En cuanto a los conceptos de multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad cruzada y transdisciplinariedad seguiremos las definiciones enunciadas por Jantsch⁸:

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

⁷ CARO VALVERDE, M. T., op.cit., p. 137.

⁸ JANTSCH, E., “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación”, en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, pp.110-144.

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

“Bajtin (1975-1989) en los años veinte habló de <<dialogismo>> para referirse a la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Estas relaciones las denomina intertextuales o dialógicas. La noción de intertextualidad es difundida por Genette (1983) y Kristeva (1969) al defender la idea de que ningún texto se justifica por sí sólo, comienza y acaba en sí mismo, sino que es más bien el eslabón de una larga cadena de textos que le precedieron a los que debe su existencia y que a la vez será el origen de otros que le han de suceder.”⁹

En realidad, (tal y como apunta Guerrero en otro lugar de la obra citada¹⁰) fue Julia Kristeva quien creó el término intertextualidad; Kristeva siguiendo las teorías de Chomsky afirmó:

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

En cuanto a las diferentes transtextualidades, nos ceñiremos a las definiciones enunciadas por Gerard Genette, quien en su obra *Palimpsestos*¹¹ expone: “Transtextualidad: todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” concretando después las siguientes clases según recoge y comenta Guerrero¹²:

- “1. Intertextualidad: del concepto bajtiniano de <<diálogo>>, <<nosotros no podemos vernos enteros, necesitamos del otro para completar la noción de nosotros mismos>>; textos en textos, textos sobre textos y textos que condicionan a otros textos: Co-presencia entre dos o más textos; cita (explícita o literal); plagio (literal, no declarada); alusión (la percepción plena supone la percepción de su relación con otro). La Intertextualidad puede verse como <<factor de deconstrucción>> (Kristeva, Barthes, Derrida): superposición o intersección de un material a un mismo tiempo leído o escrito, es decir, reescrito.
2. Paratextualidad (elementos anexos al texto en sí: el marco de un cuadro, portada de un libro; entrevistas, testimonios...): Relación de un texto con un paratexto o pre-texto (borradores, esquemas, proyectos del autor...).
3. Metatextualidad (textos que hablan de otros textos, con relación crítica como paradigma): la crítica de textos.
4. Hipertextualidad (supone la existencia de un texto –hipotexto- en función del cual se estructura otro texto –hipertexto-): Relación de un texto A (hipotexto) con otro B (hipertexto) del cual deriva por transformación o por imitación pero no por comentario.

⁹ GUERRERO RUIZ, P., op.cit., p. 53.

¹⁰ Ibidem., p. 42.

¹¹ GENETTE, G., *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*, ed. Taurus, Madrid, 1989.

¹² GUERRERO, P., op. cit., p. 52.

5. Architextualidad (los elementos analógicos formales que adscriben un texto o un género o movimiento): Relación de un texto con la categoría a la que pertenece: tipo de discurso (modo de enunciación o género literario).”

Entre los estudios más recientes e interesantes en el campo de la intertextualidad en nuestro país destacan las obras de Mendoza Fillola: *Literatura comparada e intertextualidad*¹³, “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”¹⁴, así como *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*¹⁵. En relación al desarrollo de proyectos didácticos para la educación literaria basados en procesos intertextuales e interdisciplinares Caro Valverde señala:

“En España contamos con las destacadas investigaciones de Antonio Mendoza Fillola, quien ha utilizado el concepto para desarrollar un metodología analítica de la literatura comparada con otras artes. Como él, también Pedro Guerrero Ruiz y yo misma¹⁶ la practicamos porque permite –en palabras de Mendoza- <<poner en relación diversas modalidades textuales y diversos tipos de creación que comparten aspectos comunes>>¹⁷ y porque <<se da en todo tipo de modalidad discursiva no sólo la literaria>>¹⁸.

Desde un enfoque hermenéutico, Antonio Mendoza ha extraído el concepto de <<intertexto lector>> para los estudios de Literatura Comparada donde la textualidad literaria muestra su carácter multicultural e interdisciplinar por efecto de la transversalidad comunicativa de todos sus componentes.”¹⁹

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

4.2 BREVE RETROSPECTIVA DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA INTERDISCIPLINAR

Consideramos importante señalar que no es el objetivo del presente trabajo recoger una exhaustiva genealogía de las experiencias interdisciplinares que se han desarrollado en el ámbito educativo hasta el momento, creemos que esa labor ya ha sido excelentemente realizada por Georges Gusdorf²⁰ y más recientemente por Caro Valverde²¹ a cuyos trabajos de investigación remitimos a quienes deseen profundizar más en dicha materia.

¹³ MENDOZA FILLOLA, A., *Literatura comparada e intertextualidad*, ed. La Muralla, Madrid, 1994.

¹⁴ MENDOZA FILLOLA, A., “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”, En *Actas del Simposio de la SEDLL*, Universidade da Coruña, A Coruña, 1994.

¹⁵ MENDOZA FILLOLA, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.

¹⁶ CARO VALVERDE, M. T., *La escritura del otro*, Universidad de Murcia, Murcia, 1996.

¹⁷ MENDOZA FILLOLA, A., *La educación literaria*, ed. Aljibe, Málaga, 2004, p. 201.

¹⁸ *Ibidem*, p. 202.

¹⁹ CARO VALVERDE, M. T., *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2006, p.136.

²⁰ GUSDORF, G., *op. cit.*, p.32.

²¹ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*

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

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

4.2.1 John Dewey: del pragmatismo pedagógico a la interconexión educativa

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

“Con sus teorías y acciones aquilatadas a lo largo de veinte años de estudio de filosofía, didáctica, escritura y servicio social, arremetió contra aquellos centros de enseñanza que obligan a trabajar al alumnado con una excesiva compartimentación de asignaturas, y su perniciosa <<sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o en la autoridad>>²². Sin duda fue un precursor de los ideales educativos actuales cuando postulaba a principios del siglo XX que: <<la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior>>²³ y denunciaba que los contenidos del currículo escolar aparecen con frecuencia descontextualizados, alejados de <<la vida>> -el mundo existencial del alumnado-, y en consecuencia traicionan la auténtica razón de ser de la institución escolar: preparar a los ciudadanos y ciudadanas para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de una manera justa, responsable y solidaria.”²⁴

Podríamos afirmar que John Dewey fue un visionario capaz de trasladar a sus teorías y prácticas pedagógicas todo un sustrato filosófico y un posicionamiento existencial en pos de la integración, la defensa de la individualidad, el trabajo colaborativo y de equipo, generando un ambiente educativo abierto, creativo, solidario e interdisciplinar alejado de los planteamientos autoritarios, segregadores y

²² DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, ed. Paidós, Barcelona, 1989, p. 159.

²³ DEWEY, J., *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, ed. Losada, Buenos Aires, 1967, p. 55.

²⁴ CARO VALVERDE, M. T., *op. cit.*, p. 130.

fragmentarios característicos de la enseñanza de su época. Por tanto, John Dewey fue un pedagogo adelantado a su tiempo, rompedor e inspirador de las nuevas corrientes educativas que, si bien tardarían en cristalizar en la organización y metodología de las enseñanzas más generalizadas, fueron la semilla que florecería no sólo en la práctica educativa de sus continuadores sino impregnando incluso las posteriores reformas legislativas en materia de enseñanza, de las cuales podríamos considerar heredero a nuestro propio Currículo²⁵.

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

4.2.2 Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés

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

Los “centros de interés” expuestos por Decroly en su método didáctico²⁶ fueron los siguientes:

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

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

²⁵ Desde luego este espíritu parece presente en nuestro actual Currículo, ya que en el Preámbulo de nuestra vigente L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación, de 3 de mayo) la cual ha fijado en su título I, capítulo III, las características básicas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se afirma: “El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.”

²⁶ DECROLY, O.; BOON, G., *Iniciación general al método Decroly*, ed. Losada, Buenos Aires, 1968, p. 13. Queremos destacar que los “centros de interés” más importantes para nuestro proyecto son especialmente el 2 y el 3.

4.2.3 Darío Antiseri: trabajo colaborativo, pensamiento global y solidaridad

Entre los modelos interdisciplinarios que han influido en nuestro trabajo, quizá el más idealista y solidario sea el propuesto por Darío Antiseri, quien considera la interdisciplinariedad como un modo de pensamiento global, a la vez que un método de trabajo basado en la colaboración y la armonía. Caro Valverde afirma al respecto²⁷:

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

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

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

En el mundo de la enseñanza, Antiseri defiende la interdisciplinariedad como imperativo ético practicable a partir de los <<centros de interés>> decrolyanos: Muchachos y profesores se interesan por un problema por los motivos más dispares (ej. la violencia, el divorcio, etc.). Atendiendo a ellos la escuela se convertiría felizmente en <<centro productor y difusor de “una gramática de lectura” del mundo en que vivimos>>.”²⁸

Aunque algunas de las afirmaciones de Antiseri puedan ser tachadas de un cierto idealismo ingenuo teniendo en cuenta la a menudo imperfecta y soberbia naturaleza humana, nada más alejado de la realidad, sus postulados se sostienen sobre principios que deberían regir no sólo en las escuelas y otros centros académicos, sino en cualquier trabajo o conflicto que requiera de un esfuerzo conjunto o grupal para ser solventado, ya que la colaboración y la solidaridad no son necesarias sino imprescindibles para la supervivencia y el desarrollo social y cultural del ser humano. Por supuesto, estos principios deberían no únicamente enseñarse, sino aplicarse especialmente en los centros educativos, puesto que no hay mejor sistema para enseñar que el propio ejemplo.

4.2.4 Guy Palmade: codisciplinarización e interacción como actitud vital

Otra figura paradigmática en el desarrollo de proyectos educativos interdisciplinarios es Guy Palmade, quien además de teorizar fundamentadamente

²⁷ CARO VALVERDE, M. T., op. cit., p. 138.

²⁸ ANTISERI, D., Fundamentos del trabajo interdisciplinar, ed. Adara, La Coruña, 1972, p. 54. Tomado de CARO VALVERDE, M. T., op. cit., p. 138.

acerca de las dificultades y obstáculos que jalonan el desarrollo de cualquier proyecto interdisciplinar, enunció su teoría de la “codisciplinarización” basada en la capacidad interdisciplinar de generar nuevos conceptos y métodos de trabajo, mientras prevalecen los aspectos específicos de cada una de las disciplinas que interactúan. En referencia a los obstáculos del trabajo interdisciplinar a los que aludíamos, Caro Valverde señala:

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

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

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

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

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

La unidad de las teorías-doctrinas es aparente: encubre posiciones divergentes y grupos de presión competitivos. Por ejemplo aduce que “la doctrina “estructural-lingüística” reproduce en parte en su encarnación social el mismo sistema autoritario y jerarquizado, la misma cooptación rígida, que las disciplinas que se desarrollan en las instituciones académica”²⁹. En su opinión, esta teoría se aparta de la realidad cuando desatiende a la conducta y es cooperante con el conservadurismo y la privatización propios del neocapitalismo burgués.

En definitiva, Palmade diagnostica que a través del compactado, el englobamiento, el deslizamiento complementario, la imagen abusiva, la profusión compuesta... las ideologías modernas ofrecen una falsa imagen del hombre y se presentan como teorías ya constituidas de lo que debería ser el conocimiento interdisciplinar, volviendo entonces su desarrollo difícil o imposible.”³⁰

A pesar de la conciencia que demuestra acerca de las dificultades que entraña el proceso interdisciplinar, no podemos considerar a Palmade un pesimista, sino un luchador consciente de la complejidad inherente a la labor a la que se enfrenta, pero en todo caso convencido de que el esfuerzo merece la pena. Por tanto, no es de

²⁹ PALMADE, G., *Interdisciplinariedad e ideologías*, Ed. Narcea, Madrid, 1979, p. 164.

³⁰ CARO VALVERDE, M. T., op. cit., p. 140.

extrañar que Palmade considerase la interdisciplinariedad algo que va más allá del mero proceso o conocimiento compartido entre disciplinas o colaboradores, sino que lo considerase como una actitud vital, de ahí su afirmación: “la interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive”³¹.

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

Quizá uno de los más relevantes investigadores que han aportado una completa e interesante teoría acerca de las fases del proceso interdisciplinar sea J. T. Klein³² quien analizó en profundidad el diseño de la intervención interdisciplinar concretando paso a paso las exigencias metodológicas de cualquier estudio que pretenda de manera rigurosa y eficaz organizar y secuenciar el trabajo en el marco de un proyecto interdisciplinar.

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

Fase de trabajo 1:

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

Fase de trabajo 2:

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

Fase de trabajo 3:

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

³¹ PALMADE, G., op. cit., p.17.

³² KLEIN, J. T., *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*, Wayne State University Press, Detroit, 1990.

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

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

Sus aportaciones en el campo de la educación literaria se sustentan en la combinación de intertextualidad, literatura y bellas artes, que cristalizan en su modelo ekfrástico, un modelo didáctico basado en el empleo del comparativismo ekfrástico, como modelo intertextual, interpretado en unidades de análisis categorizadas, y relacionado con las teorías de la recepción lectora³³.

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

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

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

³³ GUERRERO RUIZ, P., op. cit., p. 32.

5. METODOLOGÍA

5.1 ORIENTACIÓN CREATIVA MULTIDISCIPLINAR

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

Este papel del alumno como protagonista y parte activa en su proceso educativo, parte de una concepción creativa y multidisciplinar³⁴ de la educación literaria para la Educación Secundaria, así como del óptimo aprovechamiento de los diversos recursos y materiales intertextuales que ambas disciplinas (literatura y música) nos ofrecen.

Según la definición aportada por Jantsch³⁵ entendemos por Multidisciplinariedad la yuxtaposición de materias diferentes. Esta yuxtaposición en nuestro modelo didáctico se materializará en la utilización, elaboración, recreación, manejo, disfrute, análisis, crítica reflexiva y comentario realizados a través de las diferentes actividades intertextuales derivadas de materiales combinados de las dos disciplinas a las que hemos aludido.

Es necesario que el sistema educativo y especialmente el cuerpo docente e investigador que lo conforma, intente dar respuesta en la medida de lo posible a las necesidades y demandas educativas de la sociedad actual. Caro Valverde afirma: “Se puede constatar que son escasas las iniciativas de colaboración interdisciplinar en el mundo de la educación, y aún más escasas son las iniciativas de colaboración intercurricular e interdisciplinar entre niveles educativos de Educación Primaria y Secundaria”³⁶ a lo que añade: “Y todavía más escasas son las publicaciones sobre metodología didáctica de la creación literaria interdisciplinar. (...) faltan monografías sistemáticas que ayuden a solventar la problemática necesidad de abrir los currículos docentes a proyectos conjuntos donde interactúen disciplinas”³⁷ y continúa:

“todo ello revierte en un problema más profundo: afincados en nuestras respectivas especialidades curriculares, los docentes adiestramos a los discentes en el estudio de compartimentos estancos, y desaprovechamos así su intertexto lector y su motivación

³⁴ Véase el siguiente apartado V. Interdisciplinariedad e intertextualidad.

³⁵ JANTSCH, E., “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación”, en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, pp.110-144.

³⁶ CARO VALVERDE, M. T., op. cit., p. 25.

³⁷ Ibidem, p. 26.

significativa en el aprendizaje dialógico por el que se promocionaría en las escuelas el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes y su motivación personal hacia el estudio como tal”³⁸

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

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

5.2 UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL CAMPO DE LA INTERTEXTUALIDAD

La investigación educativa puede afrontarse desde tres perspectivas metodológicas: la empírico-analítica, la humanístico-interpretativa y la orientada a la práctica educativa, que a su vez puede ser investigación evaluativa o investigación-acción³⁹.

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

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

“La investigación-acción se centra en la investigación de la práctica docente, intentando mejorarla, resolviendo problemas, ya que, en palabras de Latorre (97), su intención es la de cambiar y mejorar la práctica docente, elabora un plan manejable e implica a otros a compartir la experiencia con un propósito de colaboración, al tiempo

³⁸ Ibidem, p. 26.

³⁹ Suele considerarse a German Kurt Lerwin como el padre de este método.

que describe la acción que hay que emprender, persistiendo en la observación que hay que evaluar. En este sentido, dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar,⁴⁰ registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar.”

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

“el educador, al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, da clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y también para transformarla.”⁴¹

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

Por otro lado consideramos uno de los elementos esenciales de la fundamentación de este proyecto didáctico, su diseño como una investigación-acción en el campo de la intertextualidad. Uno de los pilares que sustentan nuestro modelo didáctico se basa precisamente en el análisis y desarrollo del intertexto lector y la competencia literaria a través de las actividades interdisciplinarias propuestas, que generan una interesante y significativa ampliación del intertexto, lo que favorece a su vez, un aprendizaje basado en la recepción crítica y en la participación activa y creativa del alumno.

Según Mendoza Fillola⁴² la finalidad del análisis didáctico del intertexto lector corresponde con las implicaciones que pueden derivar en las distintas facetas de la recepción lectora:

- Formar para la recepción, como proceso paralelo al desarrollo del hábito lector.
- Estimular la participación receptiva y analítica de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.

⁴⁰ GUERRERO RUIZ, P., op. cit., p. 99.

⁴¹ Ibidem, p. 101.

⁴² MENDOZA FILLOLA, A., El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.

- Formar para la apreciación crítica de los valores estéticos (estilísticos, artísticos, culturales...) y de valores culturales, aportando razones y juicios apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario...).
- Desarrollar y consolidar el conocimiento de los saberes de la competencia literaria y también para dar cauce a la creatividad del individuo.

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

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

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

- 1) La acción del grupo es el punto de partida. La investigación-acción no es posible sólo sobre suposiciones teóricas: Por ello se hacen grupos y se planifican las actividades que resuelven nuestro problema y subproblemas iniciales.
- 2) Evaluación de los resultados de la acción. ¿Cuál es el propósito original de la acción? ¿Se está cumpliendo? ¿Hay algunos inconvenientes?: todas estas interrogantes se mantienen consultadas en todo momento, para no “salir” del propósito inicial de la investigación, hacer que se cumpla y observar los inconvenientes (...)
- 3) Reflexión sobre la finalidad y abstracción con el fin de construir un modelo teórico de la actividad, incluyendo las funciones más interesantes y los puntos débiles si los hay (...)
- 4) Planificar las funciones y los cambios como modo de acción. El modelo teórico debiera proporcionar fundamentos para nuevas actuaciones.”⁴³

⁴³ GUERRERO, P., op. cit., p. 114.

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

5.3 INNOVACIÓN DIDÁCTICA DE INTERPRETACIÓN LECTO- LITERARIA

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

“Una de las cuestiones más complejas de la educación literaria es saber distinguir los estímulos que hacen reaccionar en las personas hacia el gusto por el hecho literario, por la literatura. Por eso no podemos hablar de “enseñar literatura”, sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se llegue a conseguir una educación literaria eficaz que repercuta en el gusto e interés por la lectura. (...) si la estética de la percepción conlleva estímulos personales en los que participa la recepción lectora y el lector es el principal implicado en la construcción de la valoración literaria ¿qué tipo de alternativas se pueden proponer para lograr una educación literaria y, cómo desarrollar habilidades lectoras que vayan consolidando experiencias lectoras y ampliando la competencia literaria? Nuestra tarea debiera consistir en motivar la formación de lectores competentes que puedan acceder a los significados de los textos, preparar al lector para la capacitación receptora y para el interés estético, esto es: ayudar en la construcción de los instrumentos que conduzcan a lo que se denomina placer lector.”⁴⁴

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

Por tanto, es nuestro deseo proponer alternativas para una educación literaria motivadora, integradora, participativa e interdisciplinar que promueva la comprensión e interpretación del fenómeno literario en un contexto cultural amplio, creativo, crítico y reflexivo, a través de la música y su interacción con la literatura.

⁴⁴ Ibidem, p. 73.

6. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

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

Para realizar un análisis en profundidad de los parámetros que configuran la fundamentación de la investigación, seguiremos la clasificación propuesta por Sierra Bravo (1985)⁴⁵ quien señala los siguientes aspectos a los que una investigación puede hacer referencia: finalidad, alcance temporal, profundidad, amplitud, fuentes, carácter, objeto, ambiente en que tiene lugar y estudios a que da lugar.

a) Finalidad

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

“De la división (básica y aplicada), la “finalidad” que nos interesa es la aplicada, denominada también activa o dinámica, ya que es la que busca solucionar problemas más que la de formular teorías, se refiere a resultados inmediatos y se halla interesada en el perfeccionamiento de los individuos implicados en el perfeccionamiento de la investigación (Best, 1970: 13). Prever, o predecir, y actuar, es decir, aprehender enfoques didácticos, en nuestro caso, y llevarlos a cabo en las aulas está estrechamente vinculado a la investigación aplicada.”⁴⁶

Precisamente, a este carácter pragmático hacíamos referencia explícita en el apartado correspondiente a los objetivos⁴⁷, al señalar los objetivos prácticos como línea prioritaria de este proyecto, dado que aluden directamente a las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que se pretende fomentar entre los alumnos de Enseñanza Secundaria, siendo ésta la verdadera y última razón de ser del presente proyecto.

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

⁴⁵ SIERRA BRAVO, R., Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios, Paraninfo, Madrid, 1985.

⁴⁶ GUERRERO, P., op. cit., p. 111.

⁴⁷ Ver apartado III. Objetivos

b) Alcance temporal

En cuanto al alcance temporal, siguiendo a Visauta⁴⁸, la investigación puede referirse a un momento temporal determinado en el desarrollo y evolución de un fenómeno, o puede extenderse a una sucesión de momentos temporales. La primera recibe el nombre de seccional, sincrónica o estudio perpendicular (representa un corte, en una situación y en un momento dado); la segunda se denomina longitudinal, transversal o diacrónica (permite estudiar la evolución del fenómeno en el período de tiempo fijado). Los estudios longitudinales se llaman también de panel si se observan siempre los mismos sujetos; y de tendencia, si son diferentes. También pueden ser retrospectivos o prospectivos, según que los momentos que se estudian se refieran al pasado (retrospectivos) o al presente y futuro (prospectivos).

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

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

En cuanto al carácter retrospectivo o prospectivo del estudio, el proyecto se desarrollará con un carácter principalmente prospectivo, especialmente en sus aspectos prácticos, ya que la investigación se centrará en el presente y futuro de la educación literaria y cómo nuestra acción pedagógica puede modificar estas pautas para beneficio del desarrollo de las cualidades y capacidades de nuestros alumnos. No obstante, en el plano teórico, debemos realizar un breve análisis retrospectivo de los aspectos fundamentales de la relación entre música y lenguaje como condicionantes de la actual situación de la que partiremos para elaborar nuestras propuestas didácticas músico-literarias, así como una breve retrospectiva de los antecedentes que existen en el campo de la interdisciplinariedad y de la intertextualidad, ya que nos proporcionarán valiosa información sobre la práctica y el diseño de proyectos en dicho ámbito.

c) Profundidad

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

⁴⁸ VISAUTA, B., Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos, PPU, Barcelona, 1989.

podemos afirmar que nuestra investigación en relación a la profundidad del estudio es fundamentalmente descriptiva y exploratoria.

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

d) Amplitud

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

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

e) Fuentes

Siguiendo nuevamente a Visauta⁴⁹, en relación a las fuentes se pueden distinguir las investigaciones sociales según se apoyen en datos primarios (datos recogidos por las personas investigadoras, a través de una o más técnicas de recogida de datos) o secundarios (datos recogidos por otras personas, en otras investigaciones diferentes a la nuestra y que podrían perseguir diferentes objetivos).

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

⁴⁹ VISAUTA, B., Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos, PPU, Barcelona, 1989.

f) Carácter

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

“El binomio cualitativo/cuantitativo dentro de las ciencias sociales y sus representantes vienen manteniendo estas corrientes radicalmente en contra, en la incitación de que la cuantitativa asigna números a las observaciones cualitativas, mientras que la sociología cualitativa da cuenta de las observaciones que realiza en el lenguaje, que casi nunca, asigna números a esas observaciones; esa diferencia denota grandes diferencias en cuanto a procedimientos para realizar la investigación sociológica (Schwartz y Jacobs, 1995). Estos autores identifican a los métodos cuantitativos con la ciencia positivista, debido a la recolección de datos a través de medios rigurosos y confiables que someten a prueba hipótesis empíricas en una forma lógica y consistente; mientras que a los métodos cualitativos los consideran para tener acceso a los motivos, los significados, las emociones y otros aspectos subjetivos de la vida de los individuos y de los grupos (A. Silva y L. Edna, 2002). En este sentido el objetivo del análisis cualitativo determinaba la presencia o ausencia, entre otras, de interpretación de significados, mientras que el análisis cuantitativo busca encontrar las variaciones cuantificables. Sin embargo, en la actualidad el estudio cualitativo no es excluyente del estudio cuantitativo y viceversa, ni tampoco como caminos que conducen a una meta, sino como dimensiones que, aunque dicotómicas, no por eso son irreconciliables para producir un conocimiento de la realidad social (A. Silva y L. Edna, 2000). (...) El debate, por lo tanto, no se resuelve hablando de cualitativo versus cuantitativo.”⁵⁰

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

Orlando Mella⁵¹ explica los cuatro procesos cognitivos que, según J. Morse, son inherentes a todo método cualitativo: comprensión, sintetización, teoretización y recontextualización. Procesos que merecen nuestra atención en virtud de la óptima aplicación del método cualitativo y que a continuación recogemos detalladamente:

1. **Comprensión.** Es la búsqueda y aprendizaje sobre todo lo que debe conocerse acerca del objeto de estudio. La comprensión es alcanzada cuando el investigador tiene suficiente información que le permita una completa descripción, detallada y coherente. Cuando ya es poco lo que se puede aprender, cuando el entrevistador ha escuchado todo lo que hay que escuchar, observando todo lo que hay que observar, entonces se alcanza la saturación y la comprensión está completa.

⁵⁰ Ibidem, pp.104-106.

⁵¹ MELLA, O., Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa, En <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>. consultado el 25 de junio de 2009.

2. Sintetización. Sintetizar es la convergencia de varios relatos, experiencias o casos, para describir un modelo típico compuesto. Representa la habilidad del investigador para reunir varios relatos o casos con el objetivo de describir los modelos típicos o respuestas de grupo. Empieza cuando el investigador obtiene una visión global del objeto de estudio. Es un proceso de aprendizaje, de búsqueda activa de información. Los relatos son seleccionados primero a través de un informante y después del próximo, hasta que el relato es modelado y los modelos de variación de relato son evidentes. Al sintetizar la investigación se da cuenta de qué puntos de yuxtaposición o factores críticos son significativos y entonces es capaz de explicar la variación de datos.
3. Teoretización. En la investigación cualitativa la teoría es desarrollada desde la comprensión y síntesis de datos, y no como una estructura o esquema a partir del cual éstos son clasificados. La teoría da estructura a los datos cualitativos. La teoría es obtenida a través de un proceso activo, continuo y riguroso de ver los datos como un puzzle. Teoretización es el desarrollo constante y la manipulación de esquemas teóricos hasta que el mejor esquema teórico es desarrollado. La solución final es la teoría que provee el mejor, más comprehensivo, coherente y más simple modelo. Teoretización es el proceso de construcción de explicaciones alternativas y de mantenerlas confrontando los datos, hasta que se obtiene la que explica los datos de manera más simple. Hasta que los procesos de comprensión “maduran” los datos, y el investigador es capaz de sintetizar, el investigador debe quedar abierto a modos alternativos de sortear los datos, a explicaciones alternativas y a teorías alternativas.
4. Recontextualización. Es el desarrollo de la teoría emergente de manera tal que la teoría sea aplicable a otros contextos. La teoría establecida recontextualiza los nuevos descubrimientos entregando un contexto donde se ajustan los nuevos descubrimientos, y así avanza la disciplina.

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

g) Objeto

El objeto al que hace referencia esta investigación es la educación literaria, perteneciendo concretamente al ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura y enmarcada, por tanto, en el área de las Ciencias Sociales, motivo por el cual nos serviremos de los instrumentos y recursos propios de las investigaciones de las Ciencias Sociales en lo que a recogida y análisis de datos se refiere.

h) Ambiente en que tiene lugar

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

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

“aunque pudiera parecer de laboratorio puesto que la clase es un lugar cerrado, sin embargo los participantes del estudio no tienen control en sus actuaciones, sino que gozan de libertad en la elección de sus operaciones; es un marco de campo, ya que la investigación se realiza mediante la observación de determinados fenómenos propuestos a individuos en donde se registran las interpretaciones de datos literarios y de la que se obtiene información.”⁵²

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

i) Tipo de estudios a que da lugar

Existen múltiples modalidades de estudios fruto de los diversos tipos de investigaciones, Sierra Bravo en la obra anteriormente citada⁵³ hace referencia a numerosas categorías como: estudios pilotos (derivados de investigaciones que preceden a encuestas sociales, con el fin de perfeccionar las técnicas empleadas), monografías (estudios sociológicos descriptivos sobre temas particulares), informes sociales (más amplios que las monografías), el método de casos (estudios biográficos, haciendo referencia al proceso vital: persona, familia, institución, etc.), encuestas (investigaciones sometidas a la población y que recogen múltiples datos), sondeos de opinión (tipo especial de encuesta que desea obtener una especial información), estudios de replicación (consistentes en realizar investigaciones ya hechas anteriormente, en contextos nuevos), etc.

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

7. ESCENARIO, AGRUPAMIENTOS, ORDENACIÓN DEL ESPACIO, RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

El escenario en el que hemos desarrollado el presente trabajo es el Instituto de Educación Secundaria J. Martínez Ruiz “Azorín” de Yecla (Murcia) centro en el que impartí clase de Lengua Castellana y Literatura desde el año 2008 hasta 2010. Las actividades del modelo didáctico han sido aplicadas en diversos grupos de distintos niveles, existiendo un seguimiento bianual de la evolución y desarrollo de las competencias lectoras y literarias de los alumnos reflejado en los datos arrojados por

⁵² VISAUTA, B., op. cit., pp. 44-49.

⁵³ SIERRA BRAVO, R., op. cit.

diferentes cuestionarios realizados al alumnado, así como los derivados de la observación directa de los grupos.

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

El trabajo en grupo de un modo activo y dinámico es uno de los principios básicos en los que se sustentan los métodos activos de pedagogía. Por eso el trabajo en pequeños grupos es el predominante en mi investigación. Las actividades grupales permiten que los alumnos se ayuden entre sí cooperando de manera solidaria, adquieran responsabilidad y autonomía en el reparto de funciones y la realización de tareas y desarrollen hábitos de respeto y trabajo en equipo, además de fomentar las habilidades sociales y la integración. Además del trabajo en el aula, también hemos planificado actividades en otros espacios como la sala plumier, el salón de actos, la biblioteca o el patio, para adaptarnos a las necesidades materiales y espaciales de cada experiencia didáctica propuesta.

Los recursos humanos empleados, en general se han limitado a mi trabajo personal, aunque he contado con la colaboración de profesores de diferentes departamentos como Ildfonso Alonso del Departamento de Música, Macarena Puche del Departamento de Artes Plásticas o Delia Jiménez del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, para el desarrollo de diferentes actividades interdisciplinarias, mi agradecimiento a todos ellos por su excelente predisposición e intervención en las experiencias didácticas.

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

8. CONEXIÓN CURRICULAR

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

En primer lugar, debemos aludir a la Constitución Española de 1978, la cual, en su artículo 27 establece el principio educativo que dará origen a las posteriores Leyes Educativas. En segundo lugar, tendremos en cuenta la LOE (Ley Orgánica de Educación) 2/2006 de 3 de mayo, la cual ha fijado en su título I, capítulo III, las características básicas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; dicha ley se concreta en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y también nos atendremos a lo dispuesto en el Decreto 291/2007 de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por último, para concretar la práctica docente seguiremos las directrices especificadas en la Orden de 25 de septiembre de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria.

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

“Sthenhouse define el proyecto curricular como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Añádase que, siendo las propuestas curriculares totalmente abiertas y entendiendo la adecuación del mismo a las características del alumnado, quedan las iniciativas educativas de innovación e investigación-acción en el aula también abiertas para que, con carácter procedimental, se puedan adaptar los enfoques de la intertextualidad desde una metodología interdisciplinar y transversalizada por el modelo didáctico de lectoescritura.”⁵⁴

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

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

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

⁵⁴ CARO VALVERDE, M. T., op. cit., p. 104.

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

- 1) Competencia en comunicación lingüística.
- 2) Competencia matemática.
- 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4) Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5) Competencia social y ciudadana.
- 6) Competencia cultural y artística.
- 7) Competencia para aprender a aprender.
- 8) Autonomía e iniciativa personal.

Consideramos fundamental la contribución de la materia de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.

La competencia en comunicación lingüística no sólo contribuye a desarrollar la capacidad de la interacción comunicativa, sino también a adquirir nuevos conocimientos. Y por otro lado la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.

Por otra parte, aprender a usar la lengua también contribuye a aprender a analizar y a resolver conflictos, interpretar y comprender la realidad, organizar, autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia; por ello la adquisición de habilidades lingüísticas favorece la iniciativa personal y la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

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

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

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

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

9. PROPUESTAS INTERDISCIPLINARES

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

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

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

9.1 INTERVENCIÓN EN PRODUCCIÓN LITERARIA

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

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

- 9.1.1 Audición de un fragmento musical como inspiración: es un sistema muy sencillo, aplicable en gran cantidad de actividades de diversa

naturaleza⁵⁵. Para empezar se explican las características o elementos del texto que los alumnos deben elaborar (ya sea descriptivo, narrativo, poético...) y se les propone la audición de un fragmento musical para que se inspiren en él. Así desaparece el bloqueo habitual de ver el folio en blanco y surgen las ideas en un ambiente mucho más relajado, ya que la música contribuye a crear una concentración que es muy necesaria para elaborar cualquier tipo de producción literaria.

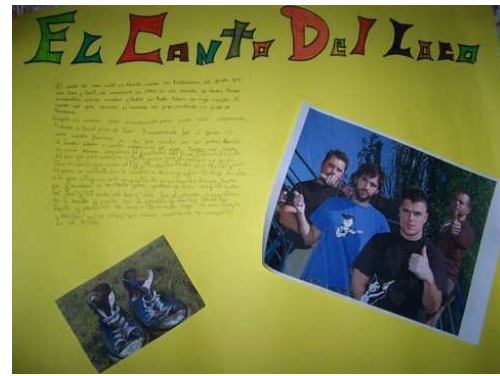
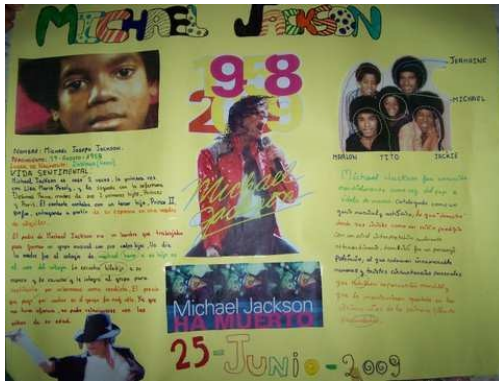
- 9.1.2 La técnica del “Tropo”: “tropar” en términos musicales consiste en añadir algo nuevo y diferente a una obra musical ya existente, esta reelaboración puede ser musical o textual. Nosotros utilizamos la técnica de “tropar” canciones para que empiecen a elaborar sus primeros poemas. Simplemente se trata de proponerles canciones conocidas, o dejar que ellos mismos las escojan, para cambiarles la letra y escribir un texto completamente diferente sobre la misma estructura métrica. Este trabajo, además de que les divierte enormemente, les acerca de manera intuitiva a la creación poética, más adelante se les explica la métrica, la rima y se pueden analizar o recitar sus propios versos, de manera que el aprendizaje es mucho más experiencial y significativo.

- 9.1.3 Producción de textos expositivos: una práctica muy recomendable a la hora de encomendarle a los alumnos la realización de trabajos que requieran de su investigación y posterior exposición ante la clase es, que la temática de dichos trabajos sea de su interés y lo más cercana posible a su realidad cotidiana y sus gustos (tal y como propugnaban John Dewey y Ovide Decroly⁵⁶) siguiendo esta línea pedagógica encomendamos a los alumnos de 1º de ESO el siguiente trabajo. Debían realizar una exposición oral (cuyas características y elementos habíamos explicado en clase) buscando, clasificando y elaborando la información acerca de su cantante o grupo de música favorito, para después hacer una presentación oral en clase ante sus compañeros. Los alumnos se mostraron bastante entusiasmados con el trabajo que finalmente realizaron en pequeños grupos, elaborando incluso materiales de apoyo como carteles, fotografías, esquemas, etc. La implicación y participación en el proyecto fue generalizada y resultó muy enriquecedora para todos⁵⁷.

⁵⁵ Más adelante veremos diversas variantes de este sistema en los apartados correspondientes al relato musical, las descripciones sonoras y en Intervenciones literarias con canciones.

⁵⁶ Ver apartados V. B a) John Dewey: del pragmatismo pedagógico a la interconexión educativa y V.B b) Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés.

⁵⁷ Efectivamente, la actividad resultó muy enriquecedora para todos incluida yo, ya que tuve la oportunidad de conocer los gustos musicales de mis alumnos e infinidad de grupos y cantantes que no suelo escuchar y que me proporcionaron materiales (sonoros y escritos) para diseñar posteriores actividades que pudieran interesarles.



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


9 **DESCRIPTIVO**
ESTOPA ALLEN-ROCK

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

Los hermanos Musiós nacieron en Llanes (Asturias). Ahora son uno de los grupos más importantes del panorama español.

El grupo Estopa se crea en 1999. Su primer disco fue "La raja de tu falda". En 2001 lanzan el disco "Destraigas" y en el 2002 "Más Destraigas". En 2004 sacaron "La calle me es trape" y "Encante de energía". Vendieron en total 2.700.000 copias.

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



RECOMENDACIÓN MUSICAL
EL CANTO DEL LOCO

-TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO

El nuevo disco de El Canto del Loco se llama Pensares, es de tipo musical pop-rock y se publicó el 1 de abril de 2008. Es su quinto disco y su single es "Eso todo", en el álbum se habla de los cosas más bonitas y que según los cantantes supone una madurez por lo bonito. Este disco se lanzó en Reino Unido y 5 premios "50 Principales 2008" por tanto fue el disco más vendido del año 2008 en España. Este grupo se fundó en 1997, gracias a Juan Pablo e Iván González.

COMPONENTES DEL GRUPO

- Juan Pablo: Voz
- David Gómez: Guitarras y Coros
- Álvaro: Batería
- Carlos: Guitarras

Antiguos miembros:

- Iván González: Tocaba la guitarra, abandonó el grupo en 2003
- Iván González: Tocaba el bajo, abandonó el grupo en 2009

Este proyecto que para Navidad este grupo publique 2 nuevos discos:

- 1) Realizo la colaboración presento a "El Canto del Loco" con el nombre "Guitarras opuestas de H".
- 2) Voy a ir por todos mis compañeros... y así es el primer...


Por último, expusieron los trabajos en clase, haciendo una puesta en común y reconociendo ellos mismos quienes esgrimían argumentos más convincentes y por qué. La participación y motivación de los alumnos en el trabajo fue muy significativa, sencillamente debido a que el tema de los discos y la música

moderna les resulta muy cercano e interesante y de este modo logramos que la producción literaria de textos argumentativos y descriptivos les resulte una tarea deseable.

ARGUMENTATIVO

Te aconsejo comprar el disco de Estopa llamado "Allens-Rock" para escucharlo en el coche cuando vayas a Alfoz de Segura y para cuando tengas sus fiestas porque sus canciones son muy animadas. No es muy caro solo 23 €. Aunque también te lo puedes bajar de internet, pero siempre de forma legal, es decir pagando por canción.

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



Esperamos que te guste y te lo compres.

- TEXTO ARGUMENTATIVO

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

9.2 INTERVENCIÓN DE MOTIVACIÓN PARA INTRODUCIR UN NUEVO TEMA O CONCEPTO

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

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

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

9.3 INTERVENCIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS CONTENIDOS TEÓRICOS

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

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

presentaron el trabajo en formato power-point en clase para que todos los alumnos pudiesen escuchar la audición, leer el texto y ver imágenes relacionadas con la canción y su autor. Fue una experiencia muy enriquecedora cultural y personalmente, a la vez que permitió a los alumnos trabajar simultáneamente contenidos de la asignatura de lengua, desarrollar su competencia digital, su capacidad investigadora y su habilidad para el tratamiento de las distintas fuentes y formatos empleados, además la actividad les resultó muy interesante y motivadora, realizando y presentando el trabajo el 100% de los alumnos (hecho lamentablemente no muy habitual).

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



9.4 INTERPRETACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS Y NO LITERARIOS

Con frecuencia podemos observar que efectivamente, nuestros alumnos sí que leen, lo que sucede es que no leen textos literarios como a nosotros nos gustaría. Llegué a esta conclusión un día que sondeaba a mis alumnos para comprobar sus hábitos lectores y les dije “levantad la mano los que dediquéis a leer al menos una hora al día”, para mi total sorpresa toda la clase levantó la mano. Me quedé pensativa unos instantes y les dije: “el messenger no cuenta”, inmediatamente la gran mayoría bajó la mano. Evidentemente, nuestro trabajo se centra en desarrollar las

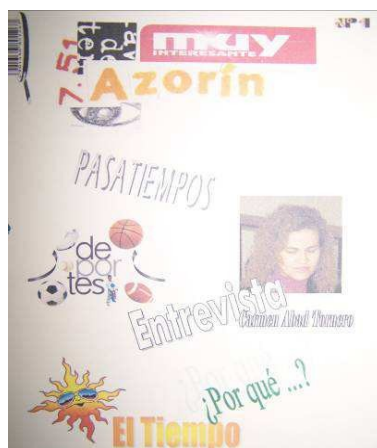
competencias literarias de nuestros alumnos y aunque sea para nosotros un objetivo prioritario familiarizarles y enseñarles a apreciar los textos literarios de nuestra cultura, en ocasiones, podemos servirnos de textos no literarios que a ellos les resulten motivadores y contribuyan igualmente al desarrollo de sus competencias literarias, en este sentido proponemos las siguientes intervenciones didácticas:

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

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

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

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



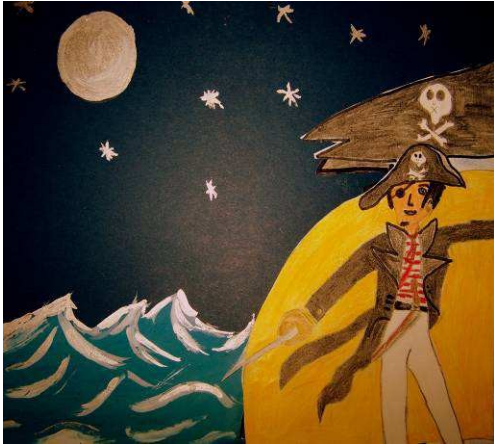
Otra práctica muy saludable en lo que a enseñanza literaria se refiere y que se está perdiendo a causa del desinterés y falta de esfuerzo de los alumnos, es la costumbre de asimilar pequeños fragmentos literarios, ya que no sólo desarrolla las capacidades mentales, sino que es una pequeña reserva cultural que va contigo a

todas partes. Nuestros alumnos, salvo honrosas excepciones, suelen mostrarse muy reacios a realizar cualquier esfuerzo intelectual o memorístico por puro placer estético, de modo que a través de la música, podemos ayudarles y estimularles a que desarrollen también estas capacidades. Por ejemplo a través de:

- 9.4.2 El karaoke literario: esta intervención didáctica es quizá de las más interdisciplinares que hemos aplicado en el aula (la idea original me la enseñó una maestra que la había llevado a cabo de manera parecida en Primaria), y en ella convergen la literatura, la música y el dibujo. Consiste en leer y analizar en clase un poema determinado, después en clase de plástica (si el profesor/a se presta a colaborar, como afortunadamente fue mi caso) se agrupan por parejas y se reparten los versos, para que cada pareja ilustre unos versos del poema. Luego se realiza un montaje en con los dibujos de los alumnos, la música (preferiblemente es recomendable escoger poemas de los que existan canciones ya elaboradas) y se les añaden los subtítulos. Finalmente, se dedica una sesión en clase a que canten la canción con el karaoke literario y es muy gratificante observar cómo todos los alumnos sin excepción son capaces de memorizar poemas de extensión considerable. Esto no sólo promueve su interés hacia la materia y hacia las manifestaciones literarias, sino que refuerza su autoestima logrando que se sientan capaces de nuevos retos intelectuales y desafíos mentales cada vez más ambiciosos.

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





9.5 EL TEATRO MUSICAL

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

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

paradójico que este género sea el peor valorado por los alumnos a la hora de determinar sus preferencias lectoras y su capacidad para producir textos de diferentes géneros.

Así pues, aunque a los alumnos les agrade asistir a representaciones teatrales, muchos admiten que leer obras de este género les aburre y que se sienten incapaces de escribirlas ellos mismos. Además, en Secundaria frecuentemente hay alumnos se muestran reticentes incluso ante su representación como actores, ya que a estas edades (en la adolescencia) se avergüenzan y acomplejan con facilidad debido a su necesidad de sentirse aceptados por el grupo.

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

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

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

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



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

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



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

- 9.5.2 Representación teatral-musical. El romance del sol y la luna: me pareció interesante la idea de elaborar una pequeña obra teatral cuyo hilo conductor fuesen una serie de canciones que sirviesen al desarrollo de la acción argumental y a la descripción de los sentimientos de los personajes, de modo que su representación sirviese a los alumnos no sólo como experiencia teatral, sino que les ayudase a comprender y apreciar en primera persona otras manifestaciones artísticas de naturaleza interdisciplinar como los musicales o la ópera, logrando una asimilación más profunda del hecho cultural y de la colaboración entre las artes.

En primer lugar escribí una sencilla obrita en verso titulada El romance del sol y la luna⁵⁸ donde procuré que predominasen dos rasgos que pudiesen resultar atractivos para los alumnos: la temática amorosa y el humor. Después busqué los fragmentos musicales que servirían para la descripción emocional de los personajes y el avance argumental durante los cambios de

⁵⁸ Ver el texto completo de la obra en el Anexo I

escena. Finalmente procedimos a su lectura declamada con las audiciones musicales, explicación y comentario con los alumnos y por último a su montaje y representación que tuvo lugar en el salón de actos del Instituto a modo de concurso teatral, ya que la obra fue representada por tres grupos del mismo curso, hecho que les animó a perder la vergüenza escénica e intentar superar a los otros grupos tanto en la expresividad de los personajes, como en la elaboración del vestuario y decorados. El resultado fue muy gratificante y emocionante para todos los participantes.

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

El primer obstáculo para su puesta en escena era la excesiva extensión de la obra, al igual que la complejidad de las numerosas alusiones políticas y otros anacronismos característicos de la misma, por lo que decidí hacer una adaptación del texto⁵⁹ que conservase la trama principal y obviase todo lo que no resultase esencial para el coherente desarrollo del argumento.

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

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

⁵⁹ Ver el texto completo de la adaptación en el Anexo II



9.6 NOVELA, CINE Y BANDA SONORA

Siguiendo los “centros de interés” expuestos por Ovide Decroly⁶⁰ se ha de partir de un contacto con la vida cotidiana para estimular al alumno. Precisamente, una de las actividades culturales preferidas por los alumnos en sus momentos de ocio cotidiano es asistir al cine, o ver películas ya sea en televisión o en Internet.

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

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

⁶⁰ Ver apartado V.B b) Ovide Decroly: globalidad, ideas asociadas y centros de interés.

fotográficas o dibujos originales de las localizaciones propuestas con sus correspondientes descripciones), y por supuesto, otro equipo debe seleccionar la Banda Sonora que acompañaría a cada escena, justificando meticulosamente cada tema escogido.

Finalmente, se realiza una puesta en común oral, presentando cada equipo el trabajo realizado. Evidentemente, este proyecto no sólo desafía su creatividad sino que exige la lectura y relectura minuciosa de la novela en cuestión, desarrollando a un tiempo su concentración y asimilación lectora, su capacidad de relacionar y elaborar conceptos a la vez que profundizan en el conocimiento de la planificación que requiere la realización de una película en cada uno de sus elementos, de modo que aumenta su sentido crítico y reflexivo acerca del arte cinematográfico ya que en lo sucesivo cuando vean películas sabrán valorar cada uno de sus distintos aspectos realizando un visionado activo y analítico en lugar de un visionado pasivo y conformista.

9.7 EL RELATO MUSICAL

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

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

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

9.8 DESCRIPCIONES SONORAS

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

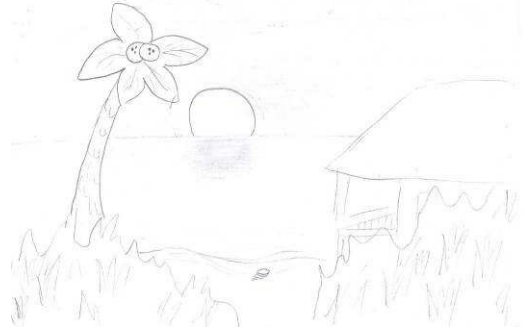
- 9.8.1 Audición y descripción: después de explicar en clase la topografía como descripción de un lugar les propuse que cerrasen los ojos y escuchasen una descripción sonora que les había llevado. La audición era “La mañana” de Grieg, les expliqué que Grieg compuso ese fragmento intentando describir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

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

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

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

¡CANTAWARA! ♥



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

9.9 INTERVENCIONES LITERARIAS CON CANCIONES

Las canciones son una fuente inagotable de recursos motivadores para desarrollar intervenciones didácticas en el aula. Ello se debe a varios motivos, el principal es el inmenso interés que este género musical despierta en nuestros alumnos dado que forma parte de su vida cotidiana, llegando a conformar significativamente su propio medio de expresión intelectual, social y cultural. Prácticamente a la totalidad de los adolescentes les gustan e interesan las canciones, las escuchan diariamente descargándolas de Internet, reproduciéndolas en sus móviles o mp3 y compartiéndolas con sus amigos. Este factor es decisivo a la hora de lograr una predisposición inmejorable ante cualquier actividad o trabajo que se

les encomiende, de ahí nuestro interés por aprovechar las canciones para diseñar intervenciones didácticas literarias.

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

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

- Recursos semánticos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Personificación:

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

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

• Recursos fónicos:

- Aliteración:

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

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

• Recursos morfosintácticos:

- Paralelismo:

“Para bailar esto es una bomba,
para gozar esto es una bomba...”
(King África)

“Me desperté soñando que estaba a tu lado
y me quedé pensando qué tienen esas manos...”
(El Canto del Loco)

- Anáfora:

“Prometo guardarte en el fondo de mi corazón,

prometo acordarme siempre de aquel raro diciembre
 prometo encender en tu día especial una vela, y soplarla por ti.
 prometo no olvidarlo nunca....”
 (Nena Daconte)

“Que soy yo quien te espera,
 que soy yo quien te llora,
 que soy yo quien te anhela...”
 (La Quinta Estación)

- Asíndeton:

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

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

- Polisíndeton:

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

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

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

- 9.9.2 Reconstrucción de la canción: es una intervención muy sencilla y eficaz para desarrollar la comprensión lectora, la capacidad de razonar y realizar asociaciones. Consiste básicamente en entregar a los alumnos una canción en fragmentos desordenados y ellos deben ordenar el texto reconstruyendo la letra de la canción. Finalmente escuchan la canción y comprueban quien ha acertado. Para realizar esta intervención lo ideal es utilizar una canción que

no sea muy conocida y preferiblemente de temática narrativa, es decir que cuente una historia, ya que de este modo refuerzan simultáneamente su capacidad de estructurar coherentemente un texto.

- 9.9.3 Búsqueda de la moraleja o refrán: esta actividad desarrolla la reflexión crítica, estimula la capacidad de análisis y síntesis, además de la comprensión lectora. Se le proporciona a los alumnos la letra de una canción y mientras la escuchan deben buscar la moraleja o asociarla a un refrán justificando por qué. Los resultados suelen ser muy divertidos y sorprendentes, aunque siempre debemos procurar a la hora de seleccionar la canción que la moraleja o refrán no sea algo evidente, para que tengan que pensar y den respuestas creativas. A través de esta actividad logramos que lean, interpreten, razonen y asocien ideas sin que les resulte aburrido.
- 9.9.4 Canción y morfología: las canciones son un recurso estupendo para reforzar de manera entretenida los conocimientos de morfología especialmente en primer ciclo de Secundaria. Suele ser recomendable después de una explicación teórica realizar alguna actividad de este tipo para comprobar si han asimilado los conceptos, haciéndolo mediante una canción logramos que el repaso se produzca de un modo más lúdico y menos denso. La actividad es muy sencilla, sólo hay que darles el texto de una canción de actualidad y en ella tienen que localizar las diferentes categorías gramaticales que se hayan explicado, por ejemplo deben subrayar todos los adjetivos calificativos, los nombres concretos, abstractos, etc. Otra versión de esta actividad puede ser escuchar la canción (sin tener el texto delante) y que vayan apuntando todos los adjetivos calificativos (o lo que corresponda) que oigan. Con este sistema lúdico se logra una concentración y participación asombrosa.
- 9.9.5 Canción y sintaxis: el mismo principio de la propuesta didáctica anterior se puede aplicar al estudio y trabajo de la sintaxis, seleccionando oraciones adecuadas extraídas de canciones famosas para su análisis en clase. Así conseguimos un interés y una predisposición más positiva, al tiempo que facilitamos que conozcan en profundidad las estructuras empleadas por sus artistas favoritos. También se les puede encargar que ellos mismos busquen y seleccionen ejemplos de complemento directo, indirecto, circunstanciales, etc. en las letras de sus canciones preferidas, luego se hace puesta en común en clase y de este modo propiciamos que recuerden mejor los ejemplos.
- 9.9.6 Léxico y canciones: los textos de las canciones pueden servirnos igualmente para enriquecer el léxico de nuestros alumnos. Se les puede proporcionar el texto de una canción con algunos términos subrayados para que los busquen en el diccionario; o bien podemos entregarles canciones que usen términos coloquiales (el rap y el hip-hop nos proporcionan multitud de textos de estas características) para que subrayen estos términos coloquiales o vulgares y busquen al menos tres sinónimos. En algunos casos, las canciones populares cometen incorrecciones léxicas o gramaticales, podemos

proporcionarles a los alumnos fragmentos de estas canciones para que encuentren y corrijan los errores. Esta actividad nos ayuda a desarrollar su sentido crítico y su conciencia de la necesidad de una correcta utilización del lenguaje.

- 9.9.7 Poema y canción: las canciones pueden ser consideradas en su mayoría como poemas musicales. Esto hace que sus letras sean un material óptimo para trabajar en la producción y análisis del género poético. En este sentido son múltiples las intervenciones literarias que podemos diseñar según el objetivo didáctico que persigamos. Por ejemplo, para fomentar la creatividad y que comiencen a escribir sus primeros poemas, se les puede proporcionar el comienzo de una canción para que cada uno termine el poema siguiendo su estructura y estilo, después se leen los diversos finales y por último se escucha la canción con su final original. También podemos contar las sílabas y analizar la métrica de algunas canciones o que sean los propios alumnos los que busquen canciones que tengan versos octosílabos, endecasílabos, etc.
- 9.9.8 Canción y narrativa: otro de los géneros que podemos trabajar mediante la aplicación de actividades basadas en el empleo de canciones es la narrativa. Los textos de las canciones frecuentemente narran historias y otras experiencias que le suceden al autor o a otros personajes, nosotros podemos aprovechar este factor para realizar las siguientes propuestas didácticas. Narración colectiva: se introducen diversos fragmentos de canciones en una bolsa, por turnos cada alumno debe extraer uno, leerlo y continuarlo improvisando oralmente una parte de la narración colectiva que deberá continuar el siguiente compañero según el fragmento que saque. Otra actividad que puede realizarse individualmente o por pequeños grupos es la de continuar la historia de la canción: a cada alumno o pequeño grupo se le entrega el comienzo de una canción y debe terminar la narración, después se hace una puesta en común y pueden votarse los mejores finales.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA GÓMEZ, L. A., El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria, ed. Gredos, Madrid, 1989.
- ALFONSECA, M., Enseñar a amar la lectura, ed. Anaya, Madrid, 1993.
- ALLER MARTÍNEZ, C., Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer, Marfil, Alcoy, 1990.
- ANTISERI, D., Fundamentos del trabajo interdisciplinar, ed. Adara, La Coruña, 1972.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. y LATORRE, A., Investigación educativa. Fundamentos y metodología, ed. Labor, Barcelona, 1992.
- BAJTIN, M., Estética de la creación verbal, ed. Siglo XXI, México, 1979.
- BJORK Y BLOMSTAND, L., La escritura en la enseñanza secundaria (Los procesos del pensar y el escribir), Graó, Barcelona, 2000.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F., “La investigación en el aula”, Didáctica General, ed. Marfil, Alcoy, 1994.
- BUNGE, M., La investigación científica, Ariel, Barcelona, 1985.
- CABERO, J., Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza, Paidós, Barcelona, 2001.
- CANO VELA, A. G. Y NIETO LÓPEZ, E., Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente, ed. UCLM, Cuenca, 2006.
- CARO VALVERDE, M. T., La escritura del otro, Universidad de Murcia, Murcia, 1996.
- CARO VALVERDE, M. T., Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria), Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2006.
- CERRÁN, J., “Música y poesía”, en AA.VV., Poesía infantil. Teoría crítica e investigación, ed. UCLM, Cuenca, 1990.
- CERRILLO P., y GARCÍA PADRINO, J., Hábitos lectores y animación a la lectura, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1996.

- CERRILLO, P.; LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S., Libros, lectores y mediadores, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 2002.
- CHOMSKY, N., Language and Mind, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- COHEN, L. Y MANION, L., Métodos de investigación educativa, ed. La Muralla, Madrid, 1990.
- COLÁS BRAVO, M. P. Y BUENDÍA EISMAN, L., Investigación educativa, ed. Alfar, Sevilla, 1994.
- COLOMER, T., “La evolución de la enseñanza literaria”, Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8, 127-171, ICE de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1996.
- COLOMER, T., La formación del lector literario, ed. F.G.S.R., Barcelona, 1998.
- COLOMER, T., La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, ICE/Horsori, Barcelona, 1999.
- Constitución Española, 1978.
- CRYSTAL, D., Diccionario de lingüística y fonética, ed. Octaedro, Barcelona, 2000.
- DAVID, J., Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI, Cátedra, Madrid, 2005.
- DECROLY, O.; BOON, G., Iniciación general al método Decroly, ed. Losada, Buenos Aires, 1968.
- DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J. (Coor.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, ed. Síntesis, Madrid, 1995.
- DELVAL, J., Los fines de la educación, ed. Siglo XXI, Madrid, 1990.
- DEWEY, J., El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico, ed. Losada, Buenos Aires, 1967.
- DEWEY, J., Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, ed. Paidós, Barcelona, 1989.
- ELLIOT, J., La investigación-acción en educación, ed. Morata, Madrid, 1990.

- FISH, S., “La Literatura en el lector: estilística afectiva”, en *Estética de la recepción*, ed. Visor, Madrid, 1989.
- FOUCAULT, M., *De lenguaje y literatura*, ed. Paidós, Barcelona, 1992.
- GARDNER, H., *Arte, mente y cerebro*, ed. Paidós, Barcelona, 1982.
- GARCÍA RIVERA, G., *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Akal, Madrid, 1995.
- GENARI, M., *La educación estética. Arte y Literatura*, ed. Piados, Buenos Aires, 1997.
- GENETTE, G., *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, ed. Taurus, Madrid, 1989.
- GUERRERO RUIZ, P., *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*, ed. D.M., Murcia, 2008.
- GUSDORF, G., *Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria*, en L. Apostel y otros, *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, ed. Tecnos-UNESCO, Madrid, 1983.
- JANTSCH, E., “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación”, en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1979.
- JAUSS, H.R., *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, ed. Taurus, Madrid, 1986.
- KINCHELOE, J.L., *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Octaedro, Barcelona, 2001.
- KLEIN, J. T., *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*, Wayne State University Press, Detroit, 1990.
- KRISTEVA, J., *Semiótica I*, Espiral, Madrid, 1989.
- LANDOW, G., *Teoría del hipertexto*, ed. Paidós, Barcelona, 1997.
- LARROSA, J., *La experiencia de la lectura (Estudios sobre literatura y formación)*, Laertes, barcelona, 1996.

- LATORRE Y GONÁLEZ, El maestro investigador. La investigación en el aula, Graó, Barcelona, 1987.
- LEBRERO BAENA, M^a P. (coord.), Cómo formar buenos lectores, Escuela Española, Madrid, 1997.
- LENSKI, S. D., Intertextual intentions: Making connections across texts, en Issue, vol. 72.2, pp. 27-168, Clearing House, 1998.
- L.O.E. (Ley Orgánica 2/2006 de la Educación, de 3 de mayo).
- LOGAN, M. L. Y LOGAN, V. G., Estrategias para una enseñanza creativa, ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1980.
- LOMAS, C. (coord.), La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, ICE-Horsori, Barcelona, 1996.
- LOTMAN, J., Estructura del texto artístico, ed. Istmo, Madrid, 1978.
- LOTMAN, J., Semiótica de la cultura, ed. Cátedra. Madrid, 1979.
- LOZANO, J., PEÑA MARÍN, C. Y ABRIL, G., Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual, ed. Cátedra, Madrid, 1993.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo, Paraninfo, Madrid, 1979.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. Y TORRE DE LA, S., Manual de la creatividad, Vicens Vives, Barcelona, 1991.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E., La intertextualidad literaria, ed. Cátedra, Madrid, 2001.
- MAYKUT, P. Y MOREHOUSE, R., Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica, ed. Hurtado, Barcelona, 1999.
- MEC, Lengua Castellana y Literatura. Currículo oficial. Educación Secundaria Obligatoria, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.
- MENCHÉN BELLÓN, F., Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender), Pirámide, Madrid, 1998.
- MENDOZA FILLOLA, A., Literatura comparada e intertextualidad, ed. La Muralla, Madrid, 1994.

- MENDOZA FILLOLA, A., “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”, En Actas del Simposio de la SEDLL, Universidade da Coruña, A Coruña, 1994.
- MENDOZA FILLOLA, A., “Literatura y Arte. Una didáctica interdisciplinar”, en MARCO, A. (editor), *Lingua, Literatura y Arte*, pp. 7-45, ed. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1997.
- MENDOZA FILLOLA, A., “Recepción y lectura de códigos artísticos. El texto literario como eje interdisciplinar”, en *Didáctica da lingua e da literatura*, pp. 11-34, ed. Almedina, Coimbra, 2000.
- MENDOZA FILLOLA, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 2001.
- MENDOZA FILLOLA, A., *La educación literaria*, ed. Aljibe, Málaga, 2004.
- MOOG-GR´NEWLAND, “Investigación de las influencias y de la recepción”, en SCHMELING, M., *Teoría y praxis de la literatura comparada*, pp. 69-91, ed. Alfa, Madrid, 1984.
- NOVAK, J. D., *Teoría y práctica de la educación*, ed. Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- PÁEZ, E., *Escribir. Manual de técnicas narrativas*, ed. SM, Madrid, 2001.
- PALMADE, G., *Interdisciplinariedad e ideologías*, Ed. Narcea, Madrid, 1979.
- PASTOR COMÍN, J.J., “Instrumentos cervantinos: música y didáctica. Contexto de un proyecto digital”, en VV. AA., *Multiárea. Revista didáctica*, ed. UCLM, Ciudad Real, 2006.
- PIAGET, J., *A dónde va la educación*, ed. Teide, Barcelona, 1975.
- PIAGET, J., “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias” en APOSTEL, L., BERGER, G., BRIGGS, A., y MICHAUD, G., *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades*, Asociación nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1979.
- PINTRICH, P.R. Y DE GROOT, E. V., “Motivational and self regulated learning components of classroom performance”, *Journal of Educational Psychology*, (82) pp. 33-40, 1990.

- POPPER, K. R., La lógica de la investigación científica, ed. Tecnos, Madrid, 1971.
- QUENEAU, R., Ejercicios de estilo, Cátedra, Madrid, 1991.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- REYZABAL, M. V. Y TENORIO, P., El aprendizaje significativo de la literatura, ed. La Muralla, Madrid, 1992.
- RODARI, G., Gramática de la fantasía, Aliorna, Barcelona, 1981.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E., Metodología de la investigación cualitativa, ed. Aljibe, Málaga, 1996.
- SÁNCHEZ BRITO, M. C., La música de la poesía y la poesía de la música, ed. Narcea/MEC, Madrid, 2002.
- SÁNCHEZ CORRAL, L., Literatura infantil y lenguaje literario, Paidós, Barcelona, 1995.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, J., Enseñar Literatura (Certezas e incertidumbres para un cambio), Laia, Barcelona, 1987.
- SAVATER, F., El valor de educar, Ariel, Barcelona, 1997.
- SCHÖN, D. A., El profesional reflexivo, Paidós, Barcelona, 1998.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E., Interdisciplinariedad y didáctica, Adara, A Coruña, 1977.
- SIERRA BRAVO, R., Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios, Paraninfo, Madrid, 1985.
- SKLOVSKIJ, V., Sobre la prosa literaria, Planeta, Barcelona, 2001.
- SOLDANA CARRO, A., Cómo leer textos poéticos: Hacia una lectura creativa, ed. Akal, Madrid, 1989.
- STAINBACK, S & STAINBACK, W, Aulas inclusivas, Narcea, Madrid, 1999.
- STERNBERG, R. J. & LUBARN, T. I., La creatividad en una cultura conformista, Paidós; Barcelona, 1997.

- STHENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.
- TITONE, R., *Psicodidáctica*, ed. Narcea, Madrid, 1981.
- TODOROV, T., *Literatura y significación*, Planeta, Barcelona, 1974.
- TOMATIS, A., *El oído y el lenguaje*, ed. Martínez roca, Barcelona, 1969.
- TORRANCE, E. P., *Educación y capacidad creativa*, ed. Marova, Madrid, 1977.
- TORRE DE LA, S., *Calendario de formación creativa*, PPU, Barcelona, 2001.
- TORRE, S. DE LA, *Enseñar en la creatividad*, Narcea, Madrid, 1982.
- TORRES SANTOMÉ, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid, 1994.
- VISAUTA, B., *Técnicas de investigación social. (I) Recogida de datos*, PPU, Barcelona, 1989.
- VYGOTSKI, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, ed. Crítica, Barcelona, 1979.
- VYGOTSKI, L. S., *La imaginación y el arte en la infancia*, ed. Akal, Madrid, 1982.
- WELLS, G., *Aprender a leer y a escribir*, ed. Laia, Barcelona, 1988.
- WERTHEIMER, *El pensamiento productivo*, Paidós, Barcelona, 1991.
- WERTSCH, J. V., *Vygotski y la formación social de la mente*, ed. Paidós, Barcelona, 1988.
- WIDDOWSON, H. G., *Stylistics and the teaching of literature*, ed. Longman, London, 1972.
- WORTON, M. Y STILL, J., *Intertextuality: theories and practices*, ed. Manchester University Press, New York, 1991.
- YULE, G., “Los sonidos del lenguaje”, en YULE, G., *El lenguaje*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- ZABALA, A., *La práctica educativa*, Graó, Barcelona, 1995.
- ZUMTHOR, P., *Introducción a la poesía oral*, ed. Taurus, Madrid, 1991.

11. ANEXOS

ANEXO I: TEXTO DE LA OBRA EL ROMANCE DEL SOL Y LA LUNA

EL ROMANCE DEL SOL Y LA LUNA

(Por Lola Escobar)

(Dos juglares se dirigen al público)

Juglar 1: Bienvenidos seáis todos
a esta pequeña función
y ojalá que con los cantos,
se os alegre el corazón.

Juglar 2: Una historia fabulosa
os queremos relatar:
la de cómo Sol y Luna
se fueron a enamorar.

ACTO I

(Suena “Una estrella azul”)

Estrella 1: ¡Ay de ti, Luna lunera!
¡con lo feliz que tú eras!
¡no dejabas de brillar!
Y ahora lunita de plata
no paras de dar la lata
¡ni dejas de suspirar!
¿que te pasa luna bella?

Luna: Vivo sin vivir en mí,
y aunque soy reina del cielo,
desde que aquella luz vi,
no encuentro paz, ni consuelo.
Se llenó mi corazón
de aquellos rayos de fuego,
y cuando apareció el sol
¡por poco me caigo al suelo!

Estrella 1: ¡ay, amiga! ahora comprendo
porqué estabas tan cambiante,
que si creciente, que si menguante,
ahora un suspiro, ahora un desplante...
¡Tú es que te has enamorado!

Luna: ¡Amor yo! ¡qué tontería!

Estrella 1: nerviosa estás noche y día

Luna: más no son nervios de amor.

Estrella 1: ¿os palpita el corazón?

Luna: palpita que es un espanto.

Estrella 1: ¿suspiráis?

Luna: de cuando en cuando...

Estrella 1: ¡pues eso es amor!

Luna: ¡No lo es!

Estrella 1: y si no es amor ¿qué es?

Luna: no es amor, que será...stress.

Estrella 1: Vos sois luna soberana
y hacéis lo que os da la gana,
pero reina, recordad:
por encima de la luna
está la diosa Fortuna
y se hará su voluntad.

(La luna se pasea nerviosa y suena "Oh, Fortuna!")

ACTO II

Luna: ¡callad estrellas chillonas!

¡silencio, que ya amanece!

¿es ese el sol en persona?

¿o es que a mí me lo parece?

Estrella 2: (bostezando) si que es el sol, majestad,
y bien temprano aparece...

Luna: ¡callad! ¡silencio! ¡os lo ruego!

¡y escondeos de una vez!

si brilla el sol como el fuego
de cerca lo quiero ver.

(Suena "las mañanitas" mientras el sol sale y la luna se esconde)

ACTO III

Sol: ¡que se iluminen los campos!

¡brille la luz en la tierra!

¡cantad alegres los pájaros!

¡que brote la primavera!

Pájaro: ¡que contento os veo, amigo!
me sorprende tanta euforia,
ayer daba pena veros
y hoy parecéis en la gloria.

¿que ha pasado desde ayer?

Sol: ¿que qué ha pasado preguntas?

¡un milagro! ¡una ilusión!

¡una visión celestial!

Pájaro: ¿acaso comiste algo

que te haya sentado mal?

¿alucinaciones, dices?

Sol: que no, que yo no alucino

Pájaro: ¿acaso bebiste vino?

Sol: ¡si ya te he dicho que no!

¡que no fue alucinación!

¡sino visión celestial!

Pájaro: visión o alucinación
es locura por igual.

Sol: locura pudiera ser
pero locura de amor.

Pájaro 2: explicaos, buen señor.

Sol: ayer al anochecer iba yo
por mi camino, cuando vi un
resplandor blanco y suave
como el lino.

Y allí estaba la luna,
más hermosa que ninguna,
y yo sentí tal ardor...

Pájaro 1: ¡claro que ardéis, sois de fuego!

Sol: (enfadado) ¿queréis escuchar, traidor?

¡no os riáis, que no es un juego!

sentí un ardor en mi pecho,
y seguro que era amor.

Pájaro 2: pues buscadla y declaraos.

Sol: pero ¿y si ella no me ama?

Pájaro 2: deberéis tener valor.

Sol: pues sólo tengo temor.

Pájaro 2: siempre hay temor en quien ama.

más un consejo os daré para
quitaros los miedos: “quien
canta su mal espanta”

Sol: pues no digáis más: cantemos

(Suena “Moonlight shadow”)

ACTO IV

(Cuando el sol se va vuelve a salir la luna).

Luna: ¡Qué cabellos! ¡qué mirada!

¡qué elegancia al caminar!

Estrella 1: tú es que estás enamorada
y no lo puedes evitar.

Luna: bueno...igual me gusta un poco...

Estrella 2: ¿un poco, luna insensata?

¿y así nos comes el coco?

Estrella 3: no quiero meter la pata,
pero yo diría, guapa,
que ese sol, por ti está loco.

Luna: pero si ni me ha mirado...
ni una sonrisa, ni un gesto...
¡maldito sol chamuscado!
¡Desde hoy, yo a ti te detesto!

(La luna se sienta sola y compungida mientras suena “Blue Moon”, cuando terminan el sol se le acerca lentamente)

ACTO V

Sol: Dime, reina de la noche
¿me puedo sentar contigo?

Luna:(sarcástica) ¿que si te puedes sentar?
no veo cartel de “prohibido”.

Sol: no sólo quiero sentarme
que quisiera hablar contigo.

Luna: (borde) pues habla rápido y vete
que con tu luz me encandilo.

Sol: ¿detecto cierto rencor?
¿es que acaso te he ofendido?

Luna: es ofensa el ignorarme,
no te hagas el sorprendido.

Sol: ¿ignorararte yo? ¡si te amo!
¡si me traes loco perdido!

Luna: ¡loca me tienes tú a mi!
¡que me muero si te miro!

Sol: pues si de verdad me amas,
¿quieres casarte conmigo?

Luna: desde hoy seré tu esposa,
y tú serás mi marido.

Sol: y seremos muy felices.

Luna: la fortuna nos ha unido.

(Suena “El sol y la Luna” mientras se representa la boda)

Juglar 1: y así termina el romance
del sol y la luna, amigos.

Juglar 2: esperamos que os gustase
y que os hayáis divertido.

Juglar 1: que la fortuna os sonría
y encontréis vuestro destino.

FIN

ANEXO II: ADAPTACIÓN DE LA CABEZA DEL DRAGÓN DE VALLE-INCLÁN

ESCENA PRIMERA

(Tres príncipes juegan a la pelota en el patio de un castillo)

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: ¿Habéis advertido, hermanos, cómo esta pelota bota y rebota? Cuando la envío a una parte, se tuerce a la contraria.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Parece que llevase dentro a un diablo enredador!

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Parece haberse vuelto local!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Vamos a terminar el partido.

PRÍNCIPE POMPÓN: No se puede con esta pelota. Está de remate. ¡Mirad qué tumbos! *(lanza la pelota y se cuele en el torreón)*

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Tú eres quien está de remate. La has metido por la ventana del torreón.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Voy a buscarla.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Está cerrada la puerta, Príncipe Verdemar.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Dónde está la llave, Príncipe Ajonjolí?

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: La Reina la lleva colgada de la cintura.

DUENDE: ¡Dadme libertad, paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Quién canta en el torreón? ¡no conozco esa voz!

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Un duende del bosque, el jardinero lo cazó con un lazo y lo presentó como regalo a nuestro padre el Rey.

PRÍNCIPE POMPÓN: Yo nunca vi duendes, ni tampoco creí que los hubiese.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Yo lo vi y tiene de duende toda la apariencia, Príncipe Pompón.

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Mucho engañan los ojos, Príncipe Ajonjolí!

DUENDE: Ábreme la puerta de mi cárcel, Príncipe Pompón y serás feliz en tu reinado. La gracia que me pidas, ésa te daré.

PRÍNCIPE POMPÓN: Devuélveme la pelota y te abriré la puerta.

DUENDE: ¿Me lo juras?

PRÍNCIPE POMPÓN: Mi palabra es de Rey.

DUENDE: Ahí va la pelota.

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Gracias!

DUENDE: Dame la libertad.

PRÍNCIPE POMPÓN: No puedo.

DUENDE: ¿Y tu palabra, Príncipe Pompón?

PRÍNCIPE POMPÓN: Mi palabra no es una llave.

DUENDE: Ni tu fe de Rey.

PRÍNCIPE POMPÓN: Vamos a jugar, hermanos.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo salgo el primero.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Quien sale soy yo.

PRÍNCIPE POMPÓN: Yo debo salir.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Lo echaremos a suerte. El que bote más alto la pelota aquél sale. *(lanza la pelota y se cuele en el torreón)*

DUENDE: ¡Dadme libertad, paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ya nos quedamos sin pelota. Has estado muy torpe.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: El Duende nos la devolverá. ¡Señor Duende! ¡Señor Duende!

DUENDE: ¡Dadme libertad, paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

TODOS LOS PRÍNCIPES: ¡Señor Duende! ¡Señor Duende!

DUENDE: ¡Señores Príncipes! ¡Servidor de ustedes!

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Devuélveme la pelota.

DUENDE: Con mil amores te devolvería la pelota, si tú me devolvieses la libertad. ¿Me abrirás la puerta?

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Te la abriré.

DUENDE: ¿Me lo juras?

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Te lo juro.

DUENDE: Ahí va la pelota.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Gracias.

DUENDE: Cumple tu promesa.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Mañana la cumpliré, yo no te dije que fuese ahora.

DUENDE: Antes de esta noche vendrá el verdugo.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: Procura salir por la chimenea. ¡Hermanos, vamos a continuar el partido! *(el Príncipe Verdemar lanza la pelota y se cuelga otra vez en el torreón)*

DUENDE: Esta vez, Príncipes míos, no tendréis la pelota sin abrirme la puerta primero.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Duende, dame la pelota, y cumpliré como hombre de bien, como caballero y como príncipe.

DUENDE: No tienes la llave del torreón, Príncipe Verdemar.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Me duele que el engaño de mis hermanos te haga dudar de mi palabra.

DUENDE: Príncipe Verdemar, allí viene la Reina vuestra madre, Pídele la llave que la lleva en la faltriquera.

PRÍNCIPE VERDEMAR: No me la daría.

DUENDE: Dile que te mire en la oreja derecha porque te duele. Y mientras ella mira, mete la mano en su faltriquera y saca la llave. *(Entra paseando la Reina)*

PRÍNCIPE VERDEMAR: Miradme en este oído, madre.

REINA: ¿Qué tienes?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Una avispa me ha entrado y me zumba dentro.

REINA: No veo nada.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Dejadlo madre, ya saldrá. *(Sale la Reina y el Príncipe Verdemar abre la puerta del torreón y libera al duende)*.

DUENDE: Gracias, Príncipe. Si alguna vez necesitas la ayuda de un duende no tienes más que llamarme. Toma este anillo, cuando te lo pongas me tendrás a tu lado.

PRÍNCIPE POMPÓN: Nuestro padre te hará castigar cuando sepa que has abierto la puerta del torreón y dado libertad al duende. Ahí llega nuestro padre. *(el Duende huye y entra el Rey)*

REY MANGUCIÁN: Quiero que veáis al duende, enredador y travieso, que deshoja las rosas en mis jardines reales, lo cazó mi jardinero a quien acabo de recompensar con un título de nobleza. En cuanto a vosotros, hijos míos, quiero asociaros a esta alegría como padre y como Rey. Príncipe Pompón, tuyo es mi caballo. Príncipe Ajonjolí, tuyo es mi manto de armiño. Príncipe Verdemar, tuya es mi espada.

LOS PRÍNCIPES: Gracias, Señor.

REY MANGUCIÁN: Pedid a la Reina la llave del torreón...Pero ¡cómo! ¡la puerta está abierta! ¿quién fue el traidor que dio libertad al duende?

REINA: ¡Me han robado la llave! ¡me han robado la llave! ¡hay traidores en el palacio!

REY MANGUCIÁN: Quisiera yo ahora comerme el corazón crudo y sin sal del que ha dado suelta a mi presa. *(Salen el Rey y la Reina)*

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Buen regalo me ha hecho mi padre! ¡un rocín que no resiste encima el peso de una mosca!

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: ¡pues a mí, con su manto sudado en cien fiestas reales!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo estoy contento con mi espada.

PRÍNCIPE POMPÓN: ¡Como que no tiene ni una mella! ¿quieres cambiármela por el caballo?

PRÍNCIPE VERDEMAR: No, hermano mío.

PRÍNCIPE AJONJOLÍ: ¿A mí por el manto?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Me la dio mi padre, y no la cambio por nada del mundo.

PRÍNCIPE POMPÓN: Tú no tienes derecho a ningún regalo del Rey. Cuando sepa que has dado libertad al duende te degollará con esa misma espada que ahora no quieres cambiarme por el caballo. *(Salen el Príncipe Pompón y el Príncipe Ajonjolí y dejan solo al Príncipe Verdemar)*

PRÍNCIPE VERDEMAR: Mis hermanos me delatarán y mi padre se comerá mi corazón crudo y sin sal. Tendré que huir de este palacio donde he nacido. Sólo siento no poder besar las manos de mi madre y decirle adiós.

ESCENA SEGUNDA

(En una taberna están el Príncipe Verdemar, un bufón y la tabernera que les sirve la cena)

TABERNERA: ¿Qué desean sus mercedes?

BUFÓN: Beber y comer

TABERNERA: ¿Está repleta la bolsa?

BUFÓN: Está vacía. ¿Cuándo has visto tú que estuviese repleta la bolsa de un pobre bufón que sólo espera poder embarcarse para las Indias?

TABERNERA: ¿No estabas al servicio de la hija del Rey Micomicón?

BUFÓN: ¡Pobre señora mía!

TABERNERA: ¿Se ha casado?

BUFÓN: Hace tres días que toda la corte viste por ella de luto.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Cómo puede ser estando viva? Yo la he visto pasear en los jardines de su palacio, y quedé maravillado de tanta hermosura.

BUFÓN: Bien se advierte que sois nuevo en este reino y no tenéis noticia de la presencia del Dragón. Hace tres días que ruge ante los muros de la ciudad, pidiendo que le sea entregada la Señora Infantina. Salieron a combatirle los mejores caballeros, y a todos ha vencido y dado muerte.

TABERNERA: El Dragón es animal invencible, y salir a pelear con él, la mayor locura.

BUFÓN: Por eso, yo, antes de verme en tal aprieto, dejo el servicio de la Señora Infantina y me embarco para las Indias.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Tú piensas presentarte con tal sayo en esas tierras lejanas? Procura llegar en Carnaval, que si no habrán de seguirte tirándote piedras.

BUFÓN: Sería una manera de anunciarme. Pero este vestido tan solo pienso llevarlo en tanto no ahorre para otro. ¡Salí del palacio sin cobrar mi sueldo de todo un año!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Tanto enojo causaste con tu despedida a la Infantina? Lo comprendo, porque fue ingratitud muy grande dejarla cuando más necesitaba que la divirtieses con tus burlas.

BUFÓN: ¿Imaginas que hay burlas capaces de divertir a quien espera la muerte entre los dientes de un terrible Dragón? Los bufones somos buenos para la gente holgazana y sin penas.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Te convido a cenar porque quiero pedirte más noticias de la Infantina, yo la vi un momento pasear por el parque real y sólo con verla nació en mí el deseo de vencer al Dragón.

BUFÓN: Dicen que sólo con una espada de diamante podría dársele muerte y ello es declararle inmortal porque no existen espadas tales. *(Entra Espadián de muy malas maneras e intenta sentarse a la mesa con ellos para cenar gratis).*

ESPADIÁN: ¿Es aquí donde se cena de balde?

(Cuando va a sentarse el Príncipe Verdemar le quita la silla y se cae al suelo)

ESPADIÁN: ¿Son éstas chanzas o veras?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Veras y muy veras, señor Espadián.

ESPADIÁN: Está bien, porque de chanzas tan pesadas no gusta el hijo de mi madre.

(Poniéndose de pie) ¿Y mi silla? ¿dónde está?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Sólo aquellos que yo convido tienen puesto en mi mesa, señor Espadián.

ESPADIÁN: Yo tengo puesto en todas partes porque mi espada me lo asegura.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Que tu espada te lo asegure no es cosa probada. Que tu insolencia te lo quita es cosa cierta.

ESPADIÁN: Tú quieres que riñamos.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Eso lo dejo a tu capricho. *(Luchan con las espadas con mucho estruendo y el Príncipe Verdemar hiere a Espadián en un brazo).*

ESPADIÁN: Ya puedes decir que eres un valiente. Dame la mano. Cruzaste noblemente tu acero y no te guardo rencor. Claro está que yo no desenvolví todo mi juego. Eres tan niño que al ver tu cara de ángel me entraba compasión. Habrás visto que por dos veces pude matarte y ya que te he perdonado la vida, harás el favor de prestarme unos doblones para curarme.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ni vuestra espada, ni vuestras palabras tienen poder para abrir mi bolsa. Si estáis arrepentido de haberme perdonado la vida, podéis cobraros volviendo a reñir.

ESPADIÁN: ¡Volveremos a reñir! ¡te abriré la sepultura con mi espada!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Vamos a verlo.

ESPADIÁN: Ahora no, ya sabrás de mí. Cuéntate con los muertos. *(Sale Espadián amenazando)*

BUFÓN: Volverá, no lo dudéis. Es jefe de una banda de malhechores y volverá con sus compañeros. Si queréis salvar la vida, debéis huir.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ya habéis visto que sé defenderme con la espada.

BUFÓN: Pero contra el número, nada puede la destreza. Está reuniendo a su gente, tabernera atrancad la puerta. *(La tabernera atranca la puerta y mira por la ventana)*

TABERNERA: Se divisan bultos embozados que se ocultan en el quicio de las puertas. En cuanto pongáis el pie fuera os matarán.

BUFÓN: A un caballero tan generoso que me ha pagado la cena esta noche, yo no consiento que vaya a morir como una res. Si quieres salir, puedes hacerlo con un disfraz.

TABERNERA: Tomad un disfraz como os aconseja el compadre. ¿Queréis mi vestido?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Jamás!

BUFÓN: Tomad mi traje de bufón. ¡Siempre que me dejéis el vuestro!. PRÍNCIPE

VERDEMAR: ¡Sea! Tal vez tu traje me ayude en mis designios. TABERNERA:

Entrad ahí y cambiaos. *(Salen aparte y se cambian la ropa, mientras vuelve Espadián)*

ESPADIÁN: ¡Tabernera!

TABERNERA: ¿Quién va?

ESPADIÁN: ¡Abrid con mil diablos!

TABERNERA: ¿Quién va digo?

ESPADIÁN: ¡Derribaré la puerta!

TABERNERA: Esperad. ¿Sois el señor Espadián?

ESPADIÁN: ¡Al fin reconoces mi voz!

TABERNERA: Esperad que voy por la llave. *(Abre y entra Espadián)*

ESPADIÁN: ¿Dónde está ese tocino de cielo?

TABERNERA: *(fingiéndose buscar)* ¿Dónde estará ese atrevido? ¡caballero salid! ¡acá os buscan!

(Espadián entra a buscarle y sale con el Bufón cogido por el cuello vestido con la ropa del Príncipe)

BUFÓN: Me habéis salvado la vida, señor Espadián. Poco faltó para que ese mozuelo me matase. Me puso la espada al cuello para que le entregase mi ropa y me obligó a ponerme la suya para que me confundieseis con él y me mataseis. ¡Me habéis salvado, señor Espadián!

ESPADIÁN: No sé por qué, pero todo lo que me cuentas se me antoja una fábula. ¡Ay de ti si descubro que fuiste cómplice en el engaño!

PREGONERO: ¡Oíd! El poderoso Rey Micomicón hace saber a todos, caballeros y villanos, que aquel que diese muerte al Dragón, salvando la vida de la Señora Infantina, será con ella desposado. El poderoso Rey Micomicón dará en dote la mitad de su reino a la Señora Infantina.

ESPADIÁN: He ahí una empresa digna de mi brazo. Mataré al Dragón y me casaré con la Infantina... ¡y seré rico! Jajajajaja *(sale Espadián y termina la escena)*.

ESCENA TERCERA

(En un jardín está sentada llorando la Infantina cuando entra disfrazado de Bufón el Príncipe Verdemar)

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Señora Infantina!

INFANTINA: ¿Quién eres?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Por qué me preguntas quién soy cuando mi sayo a voces lo está diciendo? Soy un Bufón.

INFANTINA: Me cegaban las lágrimas y no podía verte. ¿Qué quieres bufón?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Te traigo un mensaje de las rosas de tu jardín real. Solicitan de tu gracia que no les niegues el sol.

INFANTINA: El sol va por los cielos, mucho más levantado que el poder de los reyes.

PRÍNCIPE VERDEMAR: El sol que piden las rosas es el sol de tus ojos.

INFANTINA: ¿Qué pueden hacer mis ojos sino llorar?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Por unos soldados supe tu desgracia, Señora Infantina. Dijeron también que estabas sin bufón, y aquí entré por merecer el favor de servirte.

INFANTINA: Pero ¿en verdad eres lo que representa tu atavío?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Por qué lo dudas?

INFANTINA: Porque tienen tus palabras un son lejano que no cuadra con tu caperuza de bufón. ¿Hace mucho que llevas los cascabeles?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Desde que nací.

INFANTINA: Yo tuve un bufón que me abandonó hace poco. No se parecía a ti.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Todos los bufones somos hermanos. ¿Quieres tomarme a tu servicio, gentil Señora?

INFANTINA: Poco tiempo durarías a mi servicio

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Poco?

INFANTINA: Si conservas esta rosa, puede durar más tiempo en tus manos. ¡Hoy es el día de mi muerte! Para salvar el reino debo morir entre las garras del Dragón.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Conservaré la rosa hasta mañana.

INFANTINA: Bufón mío, prométeme que irás a deshojarla sobre mi sepultura.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Tú no morirás Infantina: Mañana cortarás en este jardín otra rosa para tu bufón que te saludará con sus cascabeles de oro.

INFANTINA: Aunque esté bajo tierra creo que los oiré ¡qué divino son tienen tus cascabeles!

(La Infantina se aleja y aparece por una esquina el Duende)

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Princesa de mis sueños, venceré al Dragón o moriré en el intento!

DUENDE: ¡Me diste libertad, mi paloma real! ¡palomita que vuelas tan alto, sin miedo del gavilán!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Ah, el Duende! Le llamaré en mi auxilio.

Afortunadamente, conservo el anillo que me dejó cuando le abrí la puerta del torreón.

DUENDE: Aquí estoy, príncipe mío ¿qué deseas?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Tu ayuda para vencer al Dragón.

DUENDE: Ven conmigo, tendrás la espada de diamante.

ESCENA CUARTA

(A través del bosque van la Maestra de Ceremonias y la Duquesa llevando a la Infantina hacia la cueva del Dragón. La Infantina va quejándose)

INFANTINA: ¡Dejadme aquí!

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Imposible Señora Infantina!

INFANTINA: ¡Ved que no puedo más!

MAESTRA DE CEREMONIAS: Imposible acceder a vuestro ruego.

INFANTINA: ¡Sois cruel, Maestra de Ceremonias! Decidme, al menos, cuánto falta de camino.

MAESTRA DE CEREMONIAS: No puedo decíroslo con certeza.

INFANTINA: ¡Qué camino tan penoso!

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Un poco de ánimo! El paraje donde el Dragón se come a las princesas ya no puede estar muy distante.

INFANTINA: ¡Estoy desfallecida!

MAESTRA DE CEREMONIAS: Descansad un momento.

INFANTINA: ¡No puedo dar un paso! ¿Por qué no me dejáis aquí Señora Maestra de Ceremonias?

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Imposible Señora Infantina! ¡La etiqueta establece que seáis entregada al Dragón en la Fuente de los Enanos! ¡Es el uso de hace dos mil años! ¡No podemos romper una tradición tan antigua!

DUQUESA: Casi estoy por darle la razón a mi Señora la Infantina. Ya sabéis que soy severísima en cuanto atañe a la etiqueta; pero ahora me siento compadecida. Si el Dragón es el soberano del bosque, poco puede importarle que la Señora Infantina le sea entregada en la Fuente de los Enanos o en otro paraje de sus dominios.

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Mentira me parece oír eso de vuestros labios, Duquesa! ¡Vos educada en la etiqueta del gran siglo!

INFANTINA: ¡Ya os digo que no puedo andar! Yo aquí me siento y de aquí no me muevo.

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¿Qué hacéis Señora Infantina?

INFANTINA: Descansar a mi gusto, Señora Maestra de Ceremonias. Voy a morir para salvar al reino de ser destruido, no para que vos hagáis alarde de vuestra ciencia como Maestra de Ceremonias.

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¿Qué le diremos al Rey vuestro padre? ¿Qué disculpa le daremos?

INFANTINA: Llevadle mis chapines y decidle que me hacían tanto daño que no podía andar con ellos.

DUQUESA: Dadme a besar vuestras manos, niña mía. Dejadme que os llame así esta última vez que nos vemos. No debías ser la primera en partir del mundo. ¡Ah! ¡Quién pudiera morir por vos!

INFANTINA: ¡Adiós, Duquesa! Decidle al Rey mi padre que muero contenta porque salvo a su reino.

MAESTRA DE CEREMONIAS: No me guardéis rencor, Señora Infantina, y dadme también las manos a besar.

INFANTINA: Con toda mi alma.

DUQUESA: ¡Adiós, mi niña adorada!

INFANTINA: ¡Adiós!

MAESTRA DE CEREMONIAS: Vamos, Duquesa, que si la noche nos coge en el bosque no sabremos salir. *(Salen del bosque la Maestra de Ceremonias y la Duquesa)*

INFANTINA: ¡Guerreros soberanos de mi estirpe! ¡Reyes y Reinas! ¡Dadme el aliento para saber morir! *(Aparece corriendo el Rey Micomicón)*

REY MICOMICÓN: ¡Hija! ¡Al fin te encuentro!

INFANTINA: ¿Cómo estáis aquí, padre mío?

REY MICOMICÓN: He salido del palacio disfrazado. Vengo a salvarte. ¡Vamos, hija mía! Cerca de aquí me espera tu paje fiel, con un caballo.

INFANTINA: No tengo chapines, padre mío.

REY MICOMICÓN: ¡Oh! ¡Qué niña loca! ¡Te llevaré en brazos!

INFANTINA: ¿Adónde, padre mío?

REY MICOMICÓN: A una tierra lejana y feliz donde no haya monstruos. Para salvarte renuncio a mi corona.

INFANTINA: Y vuestro reino será todo abrasado por el Dragón. ¡No, padre mío! Yo quiero salvar a todos nuestros súbditos ¡Dejad que se cumpla mi destino!

REY MICOMICÓN: ¡Qué triste fin el de mi reinado!

INFANTINA: ¡Volved al palacio, Señor! Haced feliz a vuestro pueblo.

REY MICOMICÓN: ¡Adiós, hija mía, Blanca flor!

INFANTINA: ¡Adiós, padre mío!

(Sale el Rey Micomicón y entra el Príncipe Verdemar, vestido de Príncipe)

PRÍNCIPE VERDEMAR: Princesa de mis sueños, soy un enamorado de tu hermosura, y vengo de lejanas tierras para vencer al Dragón.

INFANTINA: El Dragón es invencible, noble caballero.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Si fuera como dices, bastaría para mi gloria dar la vida en tu defensa. ¡Ya está ahí el Dragón!

INFANTINA: Yo no quiero que tan noble vida se aventure en una muerte cierta. Huid generoso paladín.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Son hermanos tu destino y mi destino. Sea una nuestra suerte, y la estrella de la tarde, que ahora nace en el cielo, vea nuestra desgracia o nuestra ventura. (*Lucha contra el Dragón con la espada de diamante y le da muerte*)

INFANTINA: ¿Quién sois que poseéis la espada de diamante? Vuestra es mi vida, valeroso guerrero. Llevadme a la corte de mi padre, y mi reino será vuestro.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Sólo puedo conducirlos hasta las puertas de la ciudad. Un voto me impide entrar en poblado.

INFANTINA: Juradme al menos que aún os veré otra vez.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Os lo juro.

INFANTINA: ¡Ay! No tengo chapines.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo tengo para ti, Infantina, unos chapines de oro. (*El Duende sale y deja unos chapines de oro sobre la hierba*)

INFANTINA: ¡Oh! ¡Qué lindos! ¡sólo las hadas de los cuentos los tienen así!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Me dejas encerrar en ellos los lirios de tus pies?

INFANTINA: ¿Y tú no olvidarás la promesa de volver a verme?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Aun cuando quisiera olvidarla, no podría. (*Salen de escena el Príncipe y la Infantina y entra cauteloso el Duende, se acerca al Dragón y le arranca la lengua*)

DUENDE: Le extraeré el veneno de la lengua y lo venderé en la corte del Rey Micomicón a los poetas y a las damas que murmuran de todo.

ESCENA QUINTA

(En los jardines reales pasean la Duquesa y la Infantina)

DUQUESA: Ya veis cómo me había vestido de luto. No me importa porque un vestido negro nunca sobra. ¿Y decís, niña mía, que era un bello paladín?

INFANTINA: Más bello que el sol.

DUQUESA: ¿Cómo no habrá venido a recibir la recompensa? Sin duda, no sabe que al vencedor le será otorgada vuestra mano.

INFANTINA: ¡Acaso no me ame!

DUQUESA: ¿No amaros, y os ha visto?

INFANTINA: ¡Él me prometió venir un día!

DUQUESA: Entonces cumplirá su palabra.

INFANTINA: Yo le espero siempre.

DUQUESA: ¿Vos ya le amáis?

INFANTINA: Cuando se me apareció en el bosque, creí que le había visto otra vez. Pero ¡no pude reconocerle!

DUQUESA: ¿Le habíais visto en sueños?

INFANTINA: Eso pensé yo.

DUQUESA: Si me dais permiso, voy a quitarme estas tocas de luto. Me vestiré de colorado. (*Aparece el Príncipe Verdemar vestido de bufón haciendo piruetas*)

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Vestiros de colorado? ¡No hagáis tal!

DUQUESA: ¡Qué necio asombro!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Duquesa gaitera os van a llamar.

DUQUESA: No me importa. Con vuestro permiso, Señora Infantina.

(Sale la Duquesa y les deja solos)

INFANTINA: A tiempo llegas para divertirme, bufón.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¿Estás triste, Señora mía? ¿Cuáles son tus penas?

INFANTINA: No tengo penas, sólo tengo recuerdos y quiero olvidar.

PRÍNCIPE VERDEMAR: No se olvida cuando se quiere. Y tú, ¿has olvidado con qué palabras me diste esta rosa?

INFANTINA: ¡Es verdad! Tú fuiste el único que encendió mi corazón con una esperanza, asegurándome que no sería víctima del Dragón. ¿Cómo podías saberlo?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Se lo pregunté a una margarita deshojándola.

INFANTINA: ¿Y no le has preguntado si un día volverá mi paladín?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Se lo he preguntado.

INFANTINA: ¿Y qué dijo la flor?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Que volverá.

(Aparece el Rey Micomicón)

REY MICOMICÓN: ¡Hija mía, Blanca flor, logrado es tu anhelo! acaban de anunciarme la llegada del caballero vencedor del Dragón.

INFANTINA: ¡Cómo tiembla mi corazón al esperarle!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Aquella tarde que imaginabas ir a la muerte, me ofreciste una rosa si volvías a tu jardín. ¡Que la dicha no te haga veleidosa!

INFANTINA: Te la daré otro día.

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Ay, mi Señora! ¡Qué pronto aprendiste la ciencia del olvido! Sólo deseo que te sirva para ser feliz.

INFANTINA: Déjame, bufón. Tendrás en vez de la rosa, un vestido nuevo, y eso saldrás ganando.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Un paladín se anuncia como tu salvador, y no podrás reconocerle. ¡Cuándo olvida el corazón, también olvidan los ojos!

(Entra la Maestra de Ceremonias)

MAESTRA DE CEREMONIAS: ¡Señora Infantina! ¡Oíd! Pide venia para saludaros el más poderoso caballero, el que dio muerte al Dragón.

(Aparece Espadián)

ESPADIÁN: Hija del Rey, dame tus manos a besar.

INFANTINA: ¿Dónde queda tu señor?

ESPADIÁN: Nunca tuve señor.

INFANTINA: El valeroso paladín a quien debo la vida, y de quien, sin duda, traes algún mensaje, ¿dónde queda?

ESPADIÁN: Yo soy ese paladín, hija del Rey. Me desconoces porque las lágrimas te cegaban en aquellos momentos y no te permitían ver bien.

INFANTINA: ¡Aquél era un hermoso caballero!

ESPADIÁN: ¿Yo no te parezco hermoso?

INFANTINA: ¡Tú eres un impostor! Padre mío, mandad que le azoten.

REY MICOMICÓN: Si es verdad lo que dices, le mandaré ahorcar.

ESPADIÁN: Rey Micomicón, te daré tales pruebas que sea imposible dudar de mis palabras. Tu hija es natural que no me reconozca.

REY MICOMICÓN: Seca tus ojos, hija mía. Mírale bien. ¿No hay ningún rasgo que te lo recuerde?

INFANTINA: Ninguno.

REY MICOMICÓN: ¿Qué pruebas puedes darme de que eres tú quien dio muerte al Dragón?

ESPADIÁN: La cabeza del monstruo.

REY MICOMICÓN: ¿Dónde está?

ESPADIÁN: ¡Vedla! Mi espada le atravesó la frente.

REY MICOMICÓN: Hija mía, toda duda es imposible. Vuelve los ojos a este valeroso caballero, pídele perdón por haber dudado y ofrécele tu mano.

INFANTINA: ¡Jamás! ¡Es un impostor os digo! ¡mandad que le azoten!

REY MICOMICÓN: ¿Tampoco reconoces la cabeza del monstruo?

INFANTINA: ¡Oh! ¡Yo me vuelvo loca! ¡Por qué no hallé la muerte en el bosque! Padre mío, moriré porque no le amo y porque el corazón me dice que es un impostor.

REY MICOMICÓN: ¡Eso ya es histerismo!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Tu fe te salva, Infantina Blanca Flor! Rey manda que venga un carnicero, un cirujano o un general que haya cortado muchas cabezas.

REY MICOMICÓN: ¡Que venga el heroico General Fierabrás!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Escucha, poderoso Rey Micomicón, y tú, dulce Infantina, enjuga tus lágrimas y escucha también.

INFANTINA: ¡Oh! ¡Qué ilusión! Me pareció que tus palabras me traían como un aire lejano, la música de aquella voz, habla bufón mío.

PRÍNCIPE VERDEMAR: El corazón no te engañaba al decirte que ese hombre era un impostor.

INFANTINA: ¡Lo veis, padre mío!

ESPADIÁN: ¿Eres tú quien lo afirma?

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Yo!

(Entra el General Fierabrás)

REY MICOMICÓN: Aquí está el heroico General Fierabrás.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Tú, que eres el héroe del reino, ¿habrás cortado muchas cabezas?

FIERABRÁS: ¡No, hijo mío!

PRÍNCIPE VERDEMAR: ¡Te llaman Fierabrás!

FIERABRÁS: Ese nombre me lo puso mi mujer porque tenía mal genio en casa.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Yo quería preguntarte si habías cortado alguna cabeza que no tuviese lengua.

FIERABRÁS: Todas las cabezas tienen lengua. ¿Está sin lengua alguno de vosotros? ¡Qué importa que la cabeza se halle sobre los hombros o separada!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Pues esa cabeza no tiene lengua *(señalando a la cabeza del Dragón)*

REY MICOMICÓN: Abridle las fauces. ¡Ah! ¡No tiene lengua!

PRÍNCIPE VERDEMAR: Pero la tuvo. Vedla aquí. *(Muestra la lengua del Dragón)*

REY MICOMICÓN: ¿Qué quieres decir?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Que soy quien ha dado muerte al Dragón.

INFANTINA: ¡Por eso tu voz encantaba mi oído, y tu mirada hacía latir mi corazón! ¡Ahora te reconozco!

REY MICOMICÓN: Hija mía muy amada, no puedes ser la esposa de un bufón.

INFANTINA: Sí, padre mío, porque le amo. ¡Dejadme casar con el que amo!

REY MICOMICÓN: Un bufón no puede ser tronco de una monarquía.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Pero un Príncipe, sí. Yo soy Verdemar, hijo de tu amigo el Rey Mangucían. Mira, señor, cómo tengo en el pecho la flor de lis, distintivo de todos los príncipes de mi sangre.

REY MICOMICÓN: ¡Oh, Príncipe Verdemar! Tú reinarás en mi reino con la Infantina.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Princesa, Señora mía, estás en deuda con tu bufón. Me debes una rosa.

INFANTINA: Te daré todas las rosas del rosal.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Y los lirios de tus manos a besar.

REY MICOMICÓN: Entremos al palacio, hijos míos.

ESCENA ÚLTIMA

(Dentro del palacio se prepara un banquete para celebrar la unión del Príncipe Verdemar y la Infantina, hablan el Duende y el Príncipe)

DUENDE: El Rey Micomicón, tu suegro, ¿ha invitado a tu padre el Rey Mangucián?

PRÍNCIPE VERDEMAR: Creo que sí.

DUENDE: ¿Tú no le has visto?

PRÍNCIPE VERDEMAR: No, pero me ha parecido que era uno que roncaba en la capilla durante la ceremonia.

DUENDE: Yo deseo servirle en el banquete.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Le servirás.

DUENDE: Pero será tan solo un corazón de cordero crudo y sin sal, en un plato de oro.

PRÍNCIPE VERDEMAR: Ya está aquí todo el cortejo.

(Desaparece el duende y llega todo el cortejo de bodas, Reyes y Reinas de gala y la Infantina y se sientan a la mesa)

REY MICOMICÓN: Dejad que la gente se coloque como quiera, Señora Maestra de Ceremonias, solamente que mi amigo el Rey Mangucián tenga su sitio a mi derecha.

REY MANGUCIÁN: ¿Qué me habéis servido en este plato? Te declararé la guerra por la burla, Rey Micomicón.

REY MICOMICÓN: Repórtate, Rey Mangucián. Lo que te han servido es un sabroso pernil.

REY MANGUCIÁN: No, esto no es pernil.

DUENDE: Cierto. Lo que en ese plato de oro acabo de servirte, poderoso Rey Mangucián, es corazón de cordero crudo y sin sal. ¿No era así como clamabas que ibas a comerte el corazón de aquel Príncipe, hijo tuyo, que había dado libertad al Duende?.

REY MANGUCIÁN: ¡Quién lo iba a decir, Micomicón!

REY MICOMICÓN: ¡Quién lo iba a decir, Mangucián!

(Entran el Príncipe Verdemar y la Infantina cogidos de la mano y se arrodillan ante los Reyes)

LOS DOS: ¡Benedicidnos!

LOS REYES: ¡Que los altos cielos igualmente os bendigan, dilatando nuestras dinastías por los siglos de los siglos!

TODOS LOS PRESENTES: ¡Amén!

FIN

Literatura y música. Propuestas interdisciplinares para Educación Secundaria

Contempla esta obra una serie de propuestas didácticas interdisciplinares para el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria mediante la utilización de técnicas y recursos musicales. Y todo ello con el objetivo de plantear alternativas para una educación literaria más motivadora, desarrollando competencias

literarias amparadas en la creación-participación; una nueva vía de esta área educativa capaz de aportar actividades y estructuras que pueden facilitar la labor docente mejorando el interés, la participación y el rendimiento de los alumnos, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

www.educarm.es/publicaciones

