

El comentario de textos: estado de la cuestión*

Joaquim López Ríó
Universitat de València
Grup ELCiS

Este trabajo trata del comentario de textos como lectura avanzada y crítica del discurso. Así, se realiza una revisión de la situación del comentario en el contexto educativo español y la necesidad de revisar la función de un análisis discursivo que puede convertirse en un instrumento pedagógico fundamental para la nueva educación basada en competencias que se está proponiendo.

Palabras clave: comentario de textos, análisis del discurso, competencias.

This paper defines textual commentary as advanced reading and discursive analysis. A revision of the state of the matter about textual commentary in Spanish education system is made in order to take account about the necessity to think over the role of discursive analysis. In fact, textual commentary should play a main role in new pedagogical perspectives born from the concept of competence as defined in educational laws in Spain.

Key words: textual commentary, discursive analysis, competences.

Il s'agit d'un travail qui traite le commentaire de textes comme une lecture avancée et critique du discours. Ainsi donc, on y propose une révision de la situation du commentaire dans le contexte éducatif espagnol et on y défend le besoin de réviser la fonction d'une analyse du discours qui peut devenir un instrument pédagogique fondamental pour la nouvelle éducation basée sur les compétences qu'on est en train de proposer.

Mots clés: commentaire de textes, analyse du discours, compétences.

* Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación".

De la vitalidad del comentario de textos da fe la ingente cantidad de situaciones académicas en que aparece como procedimiento de referencia. Asociado, hoy día, a una concepción tradicional de la educación, parece aceptado que el actual comentario de textos (en adelante, CT) español procede del sistema educativo francés¹ que reclamaba, durante el siglo XVIII, un tratamiento semejante para los clásicos franceses al que recibían los grecolatinos: una lectura atenta que se acompañaba de una observación gramatical y de estilo de las obras que posibilitaba la educación de diferentes habilidades: la comprensión lectora, la actualización de la competencia gramatical y, también, la producción de discursos siguiendo modelos literarios.

Durante el siglo XX el CT aparece como el principal recurso educativo para sustituir al aprendizaje memorístico de la historia literaria convirtiéndose, realmente en una práctica “recuperada” de los Renacimientos europeos que hicieron lecturas concienzudas de los clásicos para captar pensamiento y estilo. Esta práctica, “tocada” de modernidad en unos momentos y de tradición en otros, ha servido como modelo de aproximación a los objetos lingüísticos con objetivos que han ido variando a lo largo de la historia, desde la idea que comentar es *explicar el significado* teniendo en cuenta la expresión, es decir, «reconstruir con ayuda de las palabras, las ideas, los sentimientos, las intenciones que animan al autor» (Gicquel: 1982)², hasta llegar a la afirmación barthiana, repetida en multitud de ocasiones, de que un comentario es *un discurso sobre otro discurso*.

Como práctica académica sus objetivos se ido han ampliado con la mirada semiótica hasta los confines pragmáticos del discurso; no obstante, las propuestas que se hacen continúan basándose en las más o menos directivas francesas: consejos, recomendaciones, instrucciones y todo un corolario de *recetas* que intentan enmarcar una práctica de CT más o menos estable, desde que, en 1952, Pierre Pouget sistematizara las fases de un análisis textual. Deudores más o menos confesos (incluso inconscientes) de éste, la mayor parte de los materiales que sobre el tema han aparecido en el sistema educativo español han desarrollado una fuente común: el libro de Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón: *Cómo se comenta un texto literario*.

El manual, publicado en 1957, sigue siendo la referencia obligada que los demás reproducen, modifican o amplían³ y su difusión crece especialmente a partir de una Disposición Ministerial de 1967⁴ que manifiesta que una parte trascendente de los estudios literarios son la lectura y el comentario de obras relevantes. Así, comienzan a aparecer diferentes materiales que podemos agrupar en: manuales para la realización de CT;

¹ Seguimos un breve pero preciso e imprescindible trabajo de Juan María Marín Martínez, “El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico” (1989).

² Citado en el artículo de Juan María Marín.

³ No tan obligada para muchos que olvidan citar esta referencia, a pesar de lo cual, el libro continúa publicándose con un éxito insólito en el mercado editorial académico español.

⁴ Orden Ministerial del Ministerio de Educación de 3 de junio de 1967 (BOE de 30 de septiembre de 1967).

recopilaciones de ejemplos de comentarios; y modelos de CT en libros de texto que aportan también ejemplos. Trabajos como los de Lacau-Rosetti (1962), Sobejano (1973) o Marcos Marin (1977) tendrán una amplia difusión pero, especialmente, en círculos universitarios y como plataforma para divulgar ideas y escuelas concretas (Glosemática, Estilística, Estructuralismo...) más que esperando convertirse en auténticas propuestas didácticas.

Considerado el CT como instrumento privilegiado de los “nuevos” estudios literarios, el deseo de las propuestas de Lázaro y Correa es convertirse en método⁵ al entender la actividad como una lectura crítica que requiere práctica: se trata de fijar con precisión lo que el texto dice y dar razón de cómo lo dice sin separar fondo de forma ya que son las dos caras de una moneda que no pueden, por tanto, disociarse. En este sentido, la explicación de textos aparece como un ejercicio total, no de gramática, ni de vocabulario, ni de literatura, ni de historia de la cultura sino de todas estas disciplinas a la vez.

Siguiendo estas premisas, aparece en 1977 otro manual que también tendrá un éxito extraordinario: *Comentario de textos literarios. Método y práctica* de José María Díez Borque, uno de los estudiosos que más y mejor se ha preocupado del tema. Aporta este trabajo, e insiste en ellos, dos aspectos fundamentales: el reconocimiento de la libertad y creatividad del comentarista y, a la vez, la insistencia en la fase de redacción (López Río: 2001) como una parte fundamental de cualquier análisis.⁶

Más tarde, los nuevos enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas, informados por las ciencias que estudian el lenguaje⁷, posibilitan, sobre todo desde la publicación de la LOGSE⁸ la consideración del CT como una actividad no accesoria sino fundamental en la educación literaria y lingüística; tanto por la aceptación del hecho textual como paradigma de intervención académica y del texto como unidad comunicativa, como de la textualidad como modelo de aproximación a la realidad discursiva (Castellà: 1994).

Con un nuevo objetivo didáctico fundamental, la búsqueda de una competencia comunicativa (Canale: 1983), propone un nuevo paisaje donde el alumnado es un protagonista implicado y motivado en procesos que recrean situaciones comunicativas verosímiles, con discursos reales y poco manipulados donde hay que activar las cuatro habilidades lingüísticas, de manera que las propuestas de trabajo partan siempre de unidades completas y operativas donde el proceso tiene, didácticamente, tanta im-

⁵ Emanada de la de Pouget y de la estilística de Dámaso Alonso que en 1952 publicaba el que podría ser, junto con el de Castagnino (1953), el primer manual sobre análisis textual aunque ambos sin ninguna intención didáctica.

⁶ Aunque la mayor influencia de la obra haya sido, justamente, la importancia que se da a la noción de tema asociada a la comprensión significativa del texto (Salvador, 1988).

⁷ Dos buenas reflexiones sobre estos aspectos en Lomas (1993) y Bordons (2000).

⁸ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 4 de octubre de 1990).

portancia como el resultado (Cassany: 1987). El CT parecía ser, por tanto, una de las actividades idóneas para este tipo de tratamiento didáctico.

Por otra parte, la interdisciplinariedad propia de los estudios lingüísticos actuales y el desarrollo de diferentes teorías, como la Lingüística Cognitiva, el nuevo impulso de la Estilística, la Estética de la Recepción o la Pragmática, las nuevas teorías psicolingüísticas y cognitivas, el Análisis del Discurso⁹ o la Lingüística Textual¹⁰ parecían garantizar su presencia en el paisaje didáctico. Este nuevo panorama, basado en la observación atenta de la inserción del texto en la realidad, tenía relación con el abandono paulatino del positivismo durante el principio del siglo XX que supuso que el objeto central de los estudios lingüísticos y literarios¹¹ derivara hacia la explicación del uso (Salvador: 2003) y, paralelamente, hacia la producción (y recepción) del discurso.

Por tanto, los motivos para analizar un texto¹² dentro de un aula, se presentaban variados y, al mismo tiempo, con multiplicidad de posibilidades didácticas. No obstante, el CT sigue sin demasiado prestigio al ser incluido en el *póquer didáctico* (*comentario, dictado, análisis arbóreo, redacción o lectura en voz alta*) de prácticas asociadas a una escuela tradicional (Cassany: 2000) que parecen haber perdido cualquier sentido didáctico al haberse transformado en un objetivo siendo un instrumento (Bordons: 2000).

De hecho, excepto en el ámbito universitario en que se incluye amplia pero dispersamente en los planes de estudio de filología y de magisterio¹³ el CT no aparece en el sistema educativo como práctica consensuada aunque forma parte fundamental de las Pruebas de Acceso a la Universidad o de algunas pruebas de acceso a la función docente, de acuerdo con una instrumentalización donde el CT se ha convertido, justamente, en la medida de determinadas capacidades que, en muchos casos, no se incluyen entre sus propios objetivos didácticos.

La literatura sobre el CT¹⁴ ha crecido en este sentido pero sin que las aportaciones supongan ninguna novedad metodológica¹⁵ o de concepción, ya que el mundo académico mantiene la convicción de haber definido esta actividad¹⁶. De hecho, cualquiera puede hacer un *comentario sobre* una película, un concierto, un libro... en situaciones cotidianas

⁹ Un buen panorama en Calsamiglia y Tusón (1999).

¹⁰ Una buena explicación de las implicaciones en Bordons, Castellà y Costa (1998).

¹¹ El CT se ha visto implicado en el debate de la separación entre didáctica de la lengua y de la literatura. Un debate superado por las aportaciones de estas ciencias del lenguaje que eliminan la separación artificial entre comentario de textos literarios y comentario lingüístico de textos.

¹² Hay que citar la impresionante obra de Díez Borque, J.M. (Coord.) (1985). *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus.

¹³ Destaca, en este sentido, la aparición de asignaturas con la orientación *análisis y producción de textos* que desaparecerán, con toda probabilidad, en el nuevo universo que propone Bolonia.

¹⁴ Han aparecido multitud de manuales para "preparar" las Pruebas de Acceso a la Universidad: una literatura de encargo que pierde sentido cada vez que se rediseñan las citadas pruebas.

¹⁵ Jiménez Cano (2003) sería una excepción destacable a pesar de la brevedad de la aportación.

¹⁶ Algunas excepciones destacables son las de Bordons (2000) o, indirectamente, las reflexiones de Salvador (1986) y Maingueneu y Salvador (1995), o las de una obra más genérica como la de Rigau (1981).

sin que eso suponga una preparación determinada (Cassany: 2006). Esta falta de concreción de objetivos, obliga a insistir a las aportaciones que se hacen en una oferta combinada de un esquema de comentario, un glosario de terminología y diferentes ejemplos de comentarios¹⁷.

De hecho, el único trabajo que pretende una revisión didáctica del CT es el monográfico de *Artículos de didáctica de la lengua i de la literatura*, 22, de julio del 2000. No obstante, la propia concepción coral no permite una reflexión profunda y se convierte en una colección de reflexiones tan interesantes como las de Cassany (2000), que considera el CT un instrumento epistémico fundamental para fomentar aprendizajes sobre cualquier materia, mientras en todos los trabajos se insiste en dos ideas fundamentales. En primer lugar, un CT es una lectura atenta y crítica donde la colaboración del lector es fundamental. Es una actividad didáctica que fomenta la creatividad y la subjetividad inherentes a la mirada humana, ya que cada comentarista aporta su competencia enciclopédica, promoviendo así la capacidad crítica y no el análisis exhaustivo de rasgos poco significativos, la representación mental que cultiva el esquema conceptual de quien comenta y no la memoria de aparatos conceptuales poco prácticos o inasumibles (impracticables, descartables).

En este proceso crítico, el comentarista desarrolla estrategias de lector (López Río: 2008) fundamentales en esta sociedad de la información en que vivimos inmersos. Un ciudadano crítico debe ser capaz de analizar, interpretar y criticar las informaciones que recibe y una de las misiones de la escuela es dotar a los futuros ciudadanos de los instrumentos necesarios para asumir y participar en esta sociedad. Formar buenos comentaristas puede suponer la educación de oyentes, lectores, espectadores, es decir, ciudadanos competentes y críticos.

El CT puede convertirse, así, en una actividad importante en la nueva formación en *competencias básicas* que promueve la LOE¹⁸. Una práctica compleja que enfatiza los procesos de comprensión y producción, individual o cooperativamente, de forma oral o escrita, y que integra habilidades lingüísticas y cognitivas: la recepción y la comprensión de un texto, la competencia literaria, y la construcción de interpretaciones y de juicios personales. Una lectura (comprensiva, integradora) informada por aparatos conceptuales de análisis semiótica que emanan de la lingüística (lingüística textual, análisis del discurso, pragmática, semiótica...) y de la crítica literaria (estilística, estética de la recepción, análisis estructural del relato...), y que se presenta en una estructura articulada en dos partes: una de análisis de la idea principal que sostiene el texto y de los mecanismos lingüísticos que usa éste; y otra de síntesis donde se expresan las conclusiones del análisis y la valoraciones propias sobre aquel.

Además, el CT puede ser una actividad fundamental para mejorar la producción textual por dos razones: el análisis ayuda a conocer los me-

¹⁷ Con gloriosas excepciones, como la de Bech y Borrell (1998) que propone una gradación de comentarios (*comprensivo, interpretativo e integrador*).

¹⁸ Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (BOE de 4-5-2006).

canismos del lenguaje que se puede usar en las producciones propias, y la práctica del comentario implica de la producción de discursos personales y elaborados (Cuenca: 1996). Desde un punto de vista cognitivo, un análisis textual es un procedimiento que implica otros más breves y, si consideramos el área de lengua y literatura, gran parte de sus contenidos procedimentales (análisis, síntesis, resumen, esquema, lectura, escritura, planificación...), como los conceptuales (gramaticales, literarios, lingüísticos, sociolingüísticos...) o los actitudinales (interés, motivación, placer, actitud crítica, actitud estética...).

El CT actual propone una flexibilidad máxima, siendo capaz de adaptarse al objeto discursivo o didáctico, al estadio educativo del alumnado, a las necesidades del aula, a las intenciones de los docentes... Exige una interacción continua entre profesor y alumno, o entre alumnos, y un replanteamiento constante de procedimientos y objetivos para conseguir que se convierta en un auténtico análisis del discurso social y literario, donde cada "momento" educativo enfatice los puntos que hay que tener en cuenta en el comentario y donde se nivelen las fases analítica (receptiva) y productiva (sintética). Además, es fundamental (López Río: 2008) separar el *aparato conceptual* que se quiere aplicar o de que se dispone, y que guarda relación con los propios objetivos del comentario o con los intereses del comentarista; el *procedimiento* que se sigue para realizar el CT (y que se ha confundido habitualmente con el propio comentario); y, finalmente, la producción discursiva que se realizará y que presenta una versatilidad y unas posibilidades productivas y críticas infinitas (Cassany: 1993).

El CT es, efectivamente, una actividad con unas posibilidades inquestionables en la educación literaria y lingüística y así se refleja en la cantidad ingente de estudios y propuestas que encontramos en el ámbito académico. Ahora bien, estas posibilidades pasan por nuevas orientaciones educativas que podrían relacionarse con lo que se ha llamado *pedagogía del texto* (Bain – Schneuwly: 1997) o, más recientemente una *pedagogía del discurso* (López Río: 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, D. (1952): *Poesía española. Ensayo de método y límites estilísticos*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Martínez, M. (2005): *El comentario de textos*. Arco Libros: Madrid.
- Bain, D. y Schneuwly, B. (1997): "Hacia una pedagogía del texto" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20. enero - marzo, pp. 42-49.
- Ballester, J. (1999 y 2007): *La educació literària*. València: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Bech, S. y Borrell, J. (1988): *Com es comenta un text literari*. Barcelona: Barcanova.
- Bordons, G., Castellà, J.M. y Costa, E. (1998): *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Bordons, G. - Castellà, J. M. - Costa, E. (2000): «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22. (monográfico *El comentari de text*), p. 29-42.

- Bordons, G. (2000): "Tendències educatives en l'ensenyament de la llengua i de la literatura" en *Escola catalana*, 366 (enero). [en línia] Disponible en <http://www.ub.es/aulapoesiabarcelona/pocio/Documents/TendenciasEducativas.pdf> (consulta mayo 2009)
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.). *Language and communication*. Londres: Longman.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1987): *Descriure escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2000): "Fonaments per al comentari de text" en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22. (monogràfic El comentari de text), p. 7-16.
- Cassany, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós (Papeles de Pedagogía, 68).
- Castagnino, R. H. (1953): *El análisis literario: introducción metodológica a una estilística general*. Buenos Aires: Nova.
- Castellà, J.M. (1994): "Implicacions de la lingüística del text en l'ensenyament de la llengua: avantatges i perills" en *Segon simposi del professorat de valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria*, pp. 65-69, València: Generalitat Valenciana.
- Cuenca, M. J. (1996): *Comentari de texts*. Picanya: Edicions del Bullent.
- Díez Borque, J.M. (1977): *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- Díez Borque, J.M. (Coord.) (1985): *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus.
- Gicquel, B. (1982): *El comentario de textos y la disertación*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.
- Jiménez Cano, J.M. (2003): "Claves textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos" en *Revista electrónica de estudios filológicos*, 6 (diciembre). [en línia] Disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/portada/jmjc.pdf> (consulta marzo 2009)
- Lacau, M.H. y Rosetti, M. (1962-1973) *Antología* (3 vol.). Buenos Aires: Kapeluz.
- Lázaro Carreter, F. y Correa Calderón, E. (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Anaya.
- Lomas, C., Osorio, A. y Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Río, J. (2001): "I com es redacta un comentari de textos. Una breu reflexió" en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 25 (monogràfic Programació), pp. 100-112.
- López Río, J. (2008): *El comentari de text: un instrument didàctic. Per una pedagogia del discurs*. València: Universitat de València (tesis doctoral).
- Maingueneau, D. y Salvador, V. (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- Marcos Marín, F. (1977): *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Marín, J. M. (1989): "El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico" en *Revista de Educación*, 288, p. 405-417.
- Pouget, P. (1952): *L'explication française au Baccalauréat*. París: Hachette.
- Rigau, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Salvador, V. (1986): *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. València: Institut de Filologia Valenciana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Salvador, V. (1988): "Semiòtica i comentari de textos" en S. Serrano et al., *De la literatura com a signe*. València: 3i4, pp. 23-47
- Sobejano, G. (1979): "Muerte del solitario" en *El comentario de textos*, 3. *La novela realista*. Madrid: Castalia.

