

El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada

Literary commentary texts in Secondary Education: evolution in the methodology and role of comparative literature

Francisco Rodríguez-Martínez
Universidad de Murcia

Fecha de recepción:
27/01/2016

Fecha de aceptación:
20/09/2016

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Comentario literario; Educación Secundaria Obligatoria; educación literaria; literatura comparada; intertextualidad.

Keywords

Literary Commentary; Elementary Secondary Education; Literary Competence; Comparative Literature; Intertextuality.

Correspondencia:

francisco.rodriguez4@um.es

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio de la evolución de la metodología de análisis de los textos literarios, atendiendo especialmente al papel de la literatura comparada y su relación con el desarrollo de la competencia literaria y el intertexto lector. Para ello, se realiza un análisis de la presencia de esta importante herramienta docente en los planes de estudio desde la *Ley General de Educación* (1970) hasta la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2013), así como una revisión bibliográfica, tanto de diversos manuales de comentarios literarios como de los modelos seguidos por diferentes libros de texto.

Abstract

This article focusses on the study of the evolution in the analysis methodology of literary commentary texts in Secondary Education, especially focusing on the role of comparative literature and its relation with the development of the literary competence and reader's intertext. An analysis of the presence of this teacher tool in the curriculum from the *Spanish General Education Law* (1970) - *Ley General de Educación* (1970) - to the *Organic Law for the Improvement of Educational Quality* (2013) - *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2013)-, will be carried out together with a literary review of various manuals of literary text commenting and the models followed by different textbooks used in high school.

Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos*, 15 (2), 119-135.
doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.953

Introducción

Entre los métodos docentes más habituales en el campo de la Educación Literaria destaca el comentario de textos literarios, instrumento pedagógico eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia literaria. Desde su incorporación a los planes de estudio de la Educación Secundaria, han sido muchos los modelos metodológicos propuestos en función de los enfoques teórico-críticos dominantes; sin embargo, la mayor parte de dichos modelos se vinculan con el comentario de tipo filológico-estilístico, obviando las nuevas corrientes que, desde la Educación Literaria, abogan por la consideración de la experiencia personal de los alumnos (su bagaje cultural o su visión del mundo) como clave para la interpretación del texto.

Por ello, el presente trabajo analiza cómo se presenta la enseñanza del comentario literario en diferentes planes de estudios –su mayor o menor peso académico, la evolución metodológica, los enfoques teóricos predominantes–, desde la *Ley General de Educación* de 1970, hasta la reciente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* de 2013. En consonancia con lo anterior, se llevará a cabo la revisión de algunos de los manuales de comentario de texto más importantes, así como de los modelos seguidos en los libros de texto de Secundaria en el periodo que media entre las dos leyes educativas referidas.

Para terminar, nuestro trabajo se justifica por la relevancia formativa y académica de los comentarios textuales en la Educación Secundaria, pero también por la relevancia social de dicha herramienta pedagógica como motor del espíritu crítico y reflexivo en los alumnos, al transmitir una visión analítica e interpretativa del mundo que les rodea.

El comentario de textos literarios en el sistema educativo español

Con perspectiva histórica, parece incuestionable que la entrada del comentario de texto

–en torno a la década de los 50– en la enseñanza de literatura supuso un verdadero avance en el anquilosado sistema educativo español. De hecho, a día de hoy, su vigencia en las aulas da cuenta de la eficacia de este recurso didáctico como catalizador de los saberes de los alumnos, al explorar su capacidad crítica y comprensiva. No obstante, desde su implantación han sido muchos los cambios metodológicos, siempre en paralelo a los cambios en los paradigmas teóricos, tanto de la didáctica de la lengua y la literatura como de la crítica literaria, y favorecidos al mismo tiempo por las necesarias voces críticas que pronto se percataron de las limitaciones del método en los diferentes modelos que se iban imponiendo.

En relación al origen del comentario de textos en la enseñanza de literatura, este parece estar ligado, según advierte Mendoza Fillola (2003), al desarrollo de la poética estructuralista y el consecuente aumento del estudio de textos en las aulas, lo que “dio pie a que se introdujeran [...] los análisis de las obras literarias a través del comentario de textos como herramienta didáctica, tanto para indagar sobre la función poética del lenguaje como para superar las carencias metodológicas del enfoque historicista y positivista” (p. 323). Sin embargo, señala el autor que, pese a las innegables aportaciones científicas de este método, era incapaz –desde el punto de vista del lector– de dar respuesta “al problema básico del hecho literario: la construcción del sentido del texto” (p. 323); problema que, como veremos, sigue preocupando en la actualidad.

Sin abandonar aún los orígenes del comentario de textos, pero centrándonos ahora en nuestro sistema educativo, Tusón y Vera (2009) –en el artículo introductorio del importante monográfico sobre la materia publicado en la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*–, afirman lo siguiente:

En la forma estandarizada en que lo hemos conocido, el comentario de textos ha sido uno de los recursos didácticos, vinculado a la educación secundaria, que ha gozado de mayor notoriedad en nuestro país. En nuestra historia reciente alcanza momentos de gran estimación, como en el período de vigencia del plan de estudios de 1953, pero será

sobre todo en las décadas siguientes a 1970 cuando se consolida como la herramienta imprescindible que ha sido para la enseñanza de la literatura (p. 5).

Clave para dicha consolidación será, como veremos, el manual de Lázaro Carreter y Correa (1974), a partir de cuyo modelo se desarrollaron otros, aunque siempre muy cercanos a este.

En cuanto a las objeciones sobre la metodología, explican Tusón y Vera (2009) en el mismo artículo al que nos hemos referido que:

El profesorado más crítico dejó en repetidas ocasiones constancia de su insatisfacción, y en los ensayos de la época encontramos, ya tempranamente, una serie de reparos al método. Se critica, por ejemplo, el difícil encaje del *comentario* en un programa literario orientado hacia objetivos teóricos e historicistas, su condición de actividad descontextualizada cuyos objetivos no se incardinaban demasiado bien en el conjunto didáctico. Para este profesorado, esta práctica no estaba desempeñando la función para la que había sido pensada: la de desplazar las enseñanzas literarias desde la historia de los movimientos culturales hasta los textos. Su operatividad se reducía a servir de apoyo a la explicación de la historia literaria, y la del texto mismo a demostrar cómo se concretaban en él las previsiones temáticas y formales, confirmando así la solidez de los conocimientos teóricos dispensados en el aula (pp. 5-6).

En este sentido, ya en la década de los 80 –señalan los mismos autores– estudiosos de la didáctica de la literatura, así como docentes de educación secundaria –como Martos (1988) o Carrasco (1989)–, insisten en que “la práctica didáctica del comentario solo puede establecerse sobre la experiencia lectora, sobre el diálogo con la obra, considerada en su totalidad y no fragmentariamente, ubicada en su contexto cultural” (Tusón y Vera, 2009, p. 6).

En la misma línea, Lomas (1999) explica que el modelo estaba anticuado y necesitaba una renovación, inventar otras formas de acercarse a la literatura más cercanas a los alumnos, a quienes se debe otorgar vía libre para la interpretación personal de los textos

Así pues, desde esta perspectiva crítica y renovadora comienzan a aparecer modelos y métodos alternativos al que podríamos definir como canónicos –ejemplificado en el de Lázaro

Carreter y Correa (1974)–. Por citar solo dos de las propuestas más recientes, señalaremos las siguientes:

- Sule (2009, pp. 11-20). Se trata de un artículo en el que se presenta un ejemplo de comentario para alumnos de secundaria desde una postura comparatista.
- La interesante propuesta de Cassany y Sanz (2009, pp. 21-31), centrada en la lectoescritura electrónica (chat, blog, hipervínculos...), en la que, como explican, el concepto de intertextualidad se convierte en capital.

En definitiva, se observa cómo desde el inicio de su implantación el comentario de textos ha estado expuesto a una permanente revisión crítica, fundamentalmente asociada a sus limitaciones para permitir la libre interpretación de los textos, algo que, como analizaremos más adelante, se intentaría solventar a través de las aportaciones teóricas procedentes de la estética de la recepción, cuando el lector-alumno se convierte en centro del esquema clásico de la comunicación literaria. Desde este nuevo enfoque centro en la recepción será el lector quien con su lectura proporcione vida al texto, tal y como expresaba Camarero (1998) en un manual que volveremos a citar.

Desarrollo de las competencias comunicativas y la competencia literaria: contribución del comentario de textos literarios

Todo texto literario, en la medida en que es un producto lingüístico, puede ser abordado desde la perspectiva de las denominadas competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática). De hecho, el enfoque comunicativo que desde los años 60 se viene imponiendo en la enseñanza, lleva al docente a plantearse soluciones en torno al estudio de la literatura desde la inclusión del mencionado paradigma.

El concepto de competencia comunicativa se refiere al estudio de la lengua en uso (es decir, en contexto) y procede del ámbito de la etnolingüística y su reacción frente a los postulados de

la gramática generativa chomskyana y el estructuralismo. En su primera formulación, tiene su origen en una serie de estudios de finales de los 60 y principios de los 70 del sociolingüista norteamericano Hymes, para rápidamente trasladarse al campo de la didáctica de la lengua y, sobre todo, de la enseñanza de lenguas extranjeras (Llobera, 1995, pp. 10-11).

En una concepción más reciente, el Consejo de Europa (2001), a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, considera que la competencia comunicativa se divide en tres componentes básicos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, y que estos, a su vez, incluyen una serie de conocimientos, destrezas y habilidades. Las diferentes subcompetencias podrían ser definidas, someramente, del siguiente modo:

Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...].

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua [...].

Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos [...] sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa, 2001, pp. 13-14).

El comentario de textos literarios se presenta, en ese sentido, como un método eficaz de aproximación comunicativa, por lo que tiene de estudio y análisis de constructos quintaesenciados de la lengua en el que intervienen, además, la competencia literaria (lectora y escritora), y al que aún cabría sumar la función lúdica, ética y estética de la literatura como elementos motivadores para el discente. Como apunta Llobera (1995), los textos literarios se adecuan a cada una de estas subcompetencias:

Aunque sea para transgredir algunos de los supuestos; con una más fuerte presencia del concepto de género y llevando en sí mismos un reflejo de los componentes de la comunicación (los interlocutores en forma de narrador-lector virtual, la estructura de la conversación en forma de escena, etc.) (p. 25).

Tal y como explica Caro (2015), será gracias al desarrollo de lo que la investigadora define como “teorías poéticas del lector” como se pueda hablar de una integración de la educación literaria dentro del enfoque comunicativo, merced a la noción de competencia literaria, que se refiere “al uso social de interpretación y producción textual que se atiene tanto a las convenciones discursivas como a las posibilidades interactivas del lenguaje verbal con el no verbal” (p. 267). Es en ese momento cuando “la obra literaria realmente se comunica con los lectores al poder corresponder estos al mensaje y a su autor con su interpretación personal” (p. 267).

La competencia literaria, en la primera definición aportada por Van Dijk (1972), se refiere a la capacidad del hombre de crear e interpretar textos literarios. Desde su primera formulación hasta los más modernos planteamientos didácticos, esta competencia se articula en torno a dos capacidades: la competencia escritora y la lectora, pero desterrando de una vez por todas los planteamientos más academicistas que constreñían el estudio de la literatura a la mera memorización de contenidos acerca de escritores y obras pertenecientes al canon nacional.

Sin embargo, a pesar de la importancia de las dos capacidades mencionadas, lo cierto es que la atención se ha focalizado, muy especialmente, en la competencia lectora frente a la escritora, “reivindicada como interpretación de textos literarios [...] abiertos a que cada lector singular establezca con el texto una relación particular” (Caro, 2015, p. 273). Mendoza Fillola (1999), en la misma línea, considera que “la competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético” (p. 17).

El profesor Mendoza Fillola advierte, además, que aparte de la competencia lectora, el objetivo fundamental de toda lectura literaria es el desarrollo del conocido como intertexto lector, componente primordial de la educación cultural, literaria y comunicativa, y que queda definido por el autor como:

El esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a

través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (Mendoza Fillola, 1999, p. 18).

De esta manera, las teorías de la recepción, unidas al concepto de intertextualidad lectora –esa otra cara de la intertextualidad discursiva bajtiniana–, convergen para orientar a la educación literaria hacia el reconocimiento del discente como protagonista en la construcción del conocimiento y sentido del texto; como artífice de su propia –y única– interpretación de la obra, en la medida en que “la recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector” (Mendoza Fillola, 2001, p. 96).

Más allá del enfoque comunicativo en el que se basa la didáctica de la lengua, dentro de la formación literaria, señala Mendoza Fillola (2003) lo siguiente:

En el ámbito de la teoría y crítica literaria, hace ya tiempo que las teorías de la recepción han hallado un espacio destacado que ha sido objeto de investigación en los estudios literarios [...]. El enfoque centrado en la recepción asume los planteamientos de un modelo interactivo, de modo que la lectura literaria se entiende ahora como el resultado de la interacción entre las aportaciones del lector y las del texto. [...]. Este enfoque, que atiende a la formación del receptor, pone en el centro de su orientación las actividades para el desarrollo de las habilidades lectoras, para la aplicación de estrategias y para la construcción del significado, de modo que el lector desarrolle una lectura verdadera, auténticamente individual y que, con autonomía, dirija y controle su proceso de percepción (p. 61).

Desde estas teorías, “el discurso literario [...] resulta ser un instrumento privilegiado del que dispone el individuo para instaurar la identidad de su propio YO y para descubrirse a sí mismo como sujeto, gracias a las posibilidades de significación que le brindan los textos” (Mendoza

Fillola, 2003, p. 299). Estamos ante el “lector modelo” de Eco (1979), ese “conjunto de condiciones de felicidad, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (p. 89).

Así pues, la formación del intertexto lector resulta clave para la activación de los conocimientos previos de los alumnos, de su bagaje cultural adquirido tanto en su experiencia vital como en la educación reglada (y es aquí donde se une al constructivismo), que le capacita para reconocer –desde un punto de vista hermenéutico– las piezas del mosaico que componen todo texto literario, fruto de las referencias (explícitas e implícitas) e interrelaciones con obras anteriores (Kristeva, 1969). En palabras de Mendoza Fillola (2001):

En su lectura, el receptor comprobará la eficacia de su intertexto, es decir, advertirá los saberes que es capaz de activar extrayéndolos de su competencia literaria y de su experiencia lectora. El lector se halla ante un texto que le exige la activación de un conjunto de conocimientos y saberes, de los que, quizá su competencia literaria, su competencia enciclopédica o su experiencia lectora no disponga en su totalidad (p. 112).

Es fácil inferir que la literatura comparada se convierte, de este modo, en el modelo ideal para el fomento del intertexto lector, puesto que su objetivo fundamental es mostrar las conexiones que permitan comprender con mayor efectividad la producción literaria. Desde un enfoque comparatista de la didáctica de la lengua y la literatura, es necesario trabajar con textos en copresencia, estableciendo correlaciones y paralelismos entre distintas literaturas, pero también entre la literatura y otras artes¹ (Mendoza Fillola, 1994, pp. 19-24).

Se trata, en suma, de buscar estrategias de formación que promuevan el aprendizaje de la competencia comunicativa por medio de la literatura, con el objetivo de desarrollar la capacidad lecto-escritora y el intertexto lector de los educandos. Es, en este punto, en el que el comentario de textos literarios se erige como una de las tareas básicas de las que se vale la educación

literaria; una tarea que, en sus planteamientos más recientes, no solo aboga por la identificación de los tópicos literarios y el análisis más o menos profundo de los procedimientos retóricos más usuales, sino que, asimismo, permite al alumno interpretar el texto desde los presupuestos estéticos e ideológicos del mundo ficcional propio del texto y, sobre todo, interpretar “el sentido de la obra activando el intertexto del lector que liga el entramado textual y autorial con su propio entramado vital e imaginativo” (Caro, 2015, p. 272).

A modo de conclusión, nos parecen esclarecedoras las siguientes palabras de Lacau (1978), que funcionan como auténtico corolario de lo visto hasta el momento:

Era preciso convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía (p. 27).

El comentario de texto en el sistema educativo español: LGE, LOGSE, LOE y LOMCE

En 1964, el profesor Fernando Lázaro Carreter, junto con Evaristo Correa Calderón, publican un libro de texto de literatura para el segundo curso del Bachillerato superior². Su título era *Curso de literatura*³ (Correa y Lázaro Carreter, 1964) y abarcaba desde las literaturas orientales (capítulo I) hasta la Generación del 27 (capítulo LXVIII), pasando por la literatura hebrea (capítulo II), Homero (capítulo III), la fábula, la historia y la oratoria en Grecia (capítulo VI) o la literatura francesa medieval (capítulo XIV).

Se trataba, en realidad, del tradicional manual de Historia de la Literatura, más centrado en la acumulación de conocimiento enciclopédico y puramente memorístico que en un ejercicio crítico y reflexivo. Por ello, en toda la obra no aparece ni un solo análisis literario o comentario de texto, y todo a pesar de que la *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media* de

1953 ya recogía en su artículo 83 que “todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura” (BOE de 27 de febrero de 1953, p. 1127), y a pesar también de que en 1957 los mismos Lázaro Carreter y Correa Calderón habían sido los responsables de la difusión entre los profesores de Secundaria españoles de un innovador método docente que ya se venía utilizando en otros países europeos: el comentario de texto.

En efecto, gracias a *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato* (Lázaro Carreter y Correa, 1957) –que, más tarde, y ya con la *Ley General de Educación* de 1970 vigente ampliarían en el famoso *Cómo se comenta un texto literario* (Lázaro Carreter y Correa, 1974)–, el comentario de texto pasó a ser un método básico dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria. Ahora bien, como veremos, desde este primer manual hasta la actualidad la metodología ha ido variando en función tanto de las diferentes leyes educativas como de los diferentes enfoques teóricos que han dominado los estudios literarios.

Será pues, a partir de la entrada en vigor de la *Ley General de Educación* (BOE de 6 de agosto de 1970) que los libros de texto de Secundaria recojan el comentario literario como actividad indispensable para el estudio de la literatura. Así, en las *Orientaciones Pedagógicas para el Ciclo Superior de la Educación General Básica* del curso académico 1970-1971 –primer curso, por tanto, de la puesta en marcha de la LGE–, se ofrecían “sugerencias de posibles actividades”, entre las que se incluían, dentro del epígrafe “Comprensión lectora y expresión escrita”, el “análisis crítico de textos escritos” y el “comentario de textos literarios”.

Estas orientaciones pedagógicas, que tenían carácter oficial y eran de obligado cumplimiento para los docentes, contemplaban el comentario de textos literarios solo para los últimos cursos de la segunda etapa de la EGB (7º y 8º, equivalentes a 1º y 2º de ESO a partir de la LOGSE):

La iniciación a la literatura en cuanto a culminación del lenguaje en su expresión más lograda, se introduce en los últimos niveles de la segunda

etapa. Para llegar al comentario de textos y análisis crítico de las obras literarias, en la segunda etapa, es necesario que los alumnos se familiaricen previamente con dichas obras (*Orientaciones Pedagógicas para el Ciclo Superior de la Educación General Básica*, 1970, p. 9).

En el mismo sentido, cabría citar la *Orden de 25 de noviembre de 1982* (BOE de 4 de diciembre de 1982), que regula las enseñanzas mínimas del ciclo superior de EGB. En ella se contempla para todos los niveles, desde 6º hasta 8º, un bloque temático dedicado a “Literatura y comentario de textos”. Aunque los contenidos exigidos se van ampliando a medida que avanzamos de nivel, podemos trazar los puntos básicos sobre los que se construye el comentario de textos literarios en los tres cursos: reconocimiento de los géneros literarios, análisis de los recursos literarios y figuras retóricas, rima y medida de los versos, delimitación del tema y, por último, encuadre histórico-literario (periodo y movimiento literario).

Por su parte, los conocidos como *Programas renovados de la Educación General Básica*⁴, tanto en su primera edición de 1981 como en la edición aumentada y corregida de 1985, ofrecen una guía de comentario de textos similar a la de la *Orden de 25 de noviembre de 1982* (BOE de 4 de diciembre de 1982), fijándose en el contexto histórico, en el encuadre genérico y en aspectos formales y de contenido.

No obstante, en el marco del comentario de texto, aparece ya un primer acercamiento a lo que podríamos considerar como ejercicios de literatura comparada al sugerir actividades del tipo: “Destacar las características diferenciales que se aprecian en textos similares [...] correspondientes a autores o movimientos literarios diferentes”; “Relacionar autores, obras y movimientos literarios”; “Completar cuadros en los que se relacionen autores, obras y características relevantes”; o “Relacionar de entre varios textos propuestos [...] aquellos que sean de la misma obra o autor o movimiento literario, siglo, etc., a través de rasgos comunes lingüísticos o de estilo” (*Programas renovados de la Educación General Básica*, 1981, p. 35)

Como podemos observar, nos encontramos ante unos postulados teóricos que se asientan fundamentalmente en modelos crítico-interpretativos provenientes del formalismo; esto es, en la consideración del texto como “reducto o soporte del lenguaje literario” (Gómez Redondo, 2008, p. 29). Pero, sobre todo, se inserta este tipo de comentarios en el pensamiento historicista y estilístico –centrado, por ende, en el autor– que ha acompañado a la educación literaria hasta nuestros días, merced al cual la literatura es estudiada como historia de la literatura, y las obras y autores forman una suerte de compartimentos estanco donde cada uno solo es relacionable con sus contemporáneos. Dichos principios se mantendrán también a lo largo del Bachillerato y permanecerán hasta la última ley de educación, si bien con matices que tendremos la oportunidad de ir comprobando.

El papel preponderante de los comentarios de textos literarios como método docente se prolonga, como señalamos, en el Bachillerato. De este modo, y sin abandonar todavía la LGE, en la *Orden de 22 de marzo de 1975* (BOE de 18 de abril de 1975), que fijaba el “Plan de Estudios de Bachillerato y COU”, se habla de llevar al alumno hacia “el conocimiento y la interpretación de las obras literarias” (BOE de 18 de abril de 1975, p. 8052). Comprobamos que en Bachillerato ya no se trata solo de comentar y analizar, sino que, además, se abre el camino hacia la interpretación; en otras palabras, estamos ante el paso de la hermenéutica al cognitivismo.

Por lo demás, la visión historicista sigue siendo la dominante, con comentarios de textos en función del contexto histórico-literario o del movimiento artístico en el que se enmarque la obra: desde la Edad Media hasta el siglo XX o desde el Renacimiento hasta las Vanguardias. Como muestra de ello, puede ser ilustrativo el siguiente fragmento:

A lo largo de la lectura comentada de los pasajes más significativos de cada obra, el Profesor debe poner de relieve ante el alumno la manifestación en el texto de los factores de diversa índole que interesa destacar, poniendo un cuidado especial en

establecer las referencias necesarias con el contexto socio-cultural en que se ha producido la obra.

Por otra parte, cada obra literaria está situada en un determinado momento de la evolución del gusto artístico; será imprescindible que el Profesor ponga de relieve ante sus alumnos la significación que desde el punto de vista estilístico encierra la obra, así como las influencias que en ella se recojan y, a su vez, las que vayan a manifestarse más claramente en movimientos estéticos posteriores. Se pretende, por tanto, ofrecer siempre el estudio de una obra literaria dentro de un amplio contexto (BOE de 18 de abril de 1975, pp. 8054-8055).

Continuamos, por ende, frente a la consideración del comentario de texto desde los presupuestos procedentes, esencialmente, de la estilística, del historicismo y del formalismo, exigiendo a los alumnos que reconozcan algunas figuras retóricas, que inserten la obra en un periodo histórico-literario y, a lo sumo, que determinen algunas de las influencias más relevantes.

Por abundar en lo que venimos señalando, es esclarecedora la definición que de “obra literaria” aparece en la mencionada *Orden de 22 de marzo de 1975*: “Es una comunicación lingüística y una creación artística producida dentro de un contexto histórico-social” (BOE de 18 de abril de 1975, p. 8054). Si la comparamos con la definición que encontramos en la ley educativa que sustituye a la LGE, es decir, la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*, de 3 de octubre 1990 (BOE de 4 de octubre de 1990), hallamos alguna diferencia interesante. He aquí la definición de esta última:

Hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, explorando y considerando de manera formal los principales tipos de procedimientos literarios, como expresión del mundo personal y fuente de goce estético, y como producto social y cultural, que se enmarca en un contexto social e histórico (RD 1007/1991, de 14 de junio de 1991; BOE de 26 de junio de 1991, suplemento, p. 53).

Hemos avanzado hacia la consideración del receptor: estamos ante la Estética de la Recepción, en la que el goce estético, el placer de la lectura individual, tiene también cabida en la definición del hecho literario; es más, se

trata de una parte inherente a él. Nos enfrentamos, pues, a una concepción más amplia de la obra literaria, lo que redundará en comentarios de textos en los que el punto de vista particular del alumno, su interpretación como receptor, será –ahora sí– tenida en cuenta. Es por ello por lo que la interpretación (solo mencionada tímidamente en la LGE) se convierte ahora en una constante en todos los documentos legales relacionados con la LOGSE, tanto para la ESO como para el Bachillerato.

Entre el corpus legal que podemos citar como ejemplo de este paso hacia la interpretación de los textos, se encuentra el mencionado *Real Decreto 1007/1991*, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de ESO (BOE de 26 de junio de 1991), y que señala entre sus objetivos el siguiente: “Interpretar y producir textos literarios [...] desde posturas personales, críticas y creativas” (suplemento, p. 54); el *Real Decreto 1345/1991*, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO (BOE de 13 de septiembre de 1991), que cita entre los procedimientos que se deben llevar a cabo el de la “Lectura e interpretación de textos literarios” (suplemento, p. 68); o, por último, el *Real Decreto 1178/1992*, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE de 21 de octubre de 1992), que fija entre los objetivos generales el de “Interpretar y valorar críticamente obras literarias” (suplemento, p. 10).

No obstante lo anterior, la materia se seguirá estudiando como una historia de la literatura, y se dará preeminencia a la visión de la literatura “como instrumento de transmisión y de creación cultural y como expresión histórico-social” (RD 1007/1991, de 14 de junio de 1991; BOE de 26 de junio de 1991, suplemento, p. 54). Por este motivo, en los comentarios de texto aún ocupa un lugar destacado la contextualización de obra y autor. De igual modo, se sigue dando importancia a la identificación del género y de los rasgos formales más destacados, así como de los grandes procedimientos retóricos.

Por otro lado, y al igual que sucedía en la LGE, en la LOGSE se abre tímidamente la puerta hacia un enfoque relacional-comparatista, más allá de las relaciones entre autores y obras del mismo periodo. De esa manera, entre los procedimientos que se señalan para la lectura e interpretación de textos literarios, se apunta una “Comparación y diferenciación de géneros” y una “Comparación de textos literarios de diferentes épocas” (RD 1345/1991, de 6 de septiembre; BOE de 13 de septiembre de 1991, p. 68).

En definitiva, la implementación de la LOGSE trae consigo la consideración del receptor como intérprete válido del texto, pero aún sin olvidar los postulados de la estilística y el formalismo que consideran al texto como única fuente de análisis y, por supuesto, sin dejar de lado la visión historicista de la literatura.

Por su parte, la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006), volverá a hacer hincapié en la interpretación del texto literario, afianzando el estatuto del lector-receptor como punto clave del hecho literario. En ese sentido, el *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO (BOE de 5 de enero de 2007), además de reiterar una vez más la importancia de la relación entre la obra y su contexto, el análisis de forma y contenido y la diferenciación genérica, hace una interesante aportación: entre los criterios de evaluación para los comentarios de textos, en todos los niveles de la ESO, se halla el de “relacionar el contenido con la propia experiencia” (p. 734; 736; 738; 740).

Como vemos, la LOE da un paso más respecto de la LOGSE en cuanto a la relación entre texto y receptor, al considerar a este último, ahora sí, como auténtico “descifrador y constructor del universo literario” (Gómez Redondo, 2008, p. 29). Pero además, contempla al mismo tiempo el punto de vista y el oficio del autor, algo también novedoso hasta el momento en el comentario de texto tradicional en la Educación Secundaria, dando cabida a la crítica psicoanalítica o a interpretaciones sociológicas del texto.

En cuanto al Bachillerato, se trata de un nivel en el que el comentario de texto adquiere un mayor relieve respecto de la etapa anterior, como se comprueba en el *Real Decreto 1467/2007*, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE de 6 de noviembre de 2007). No obstante, solo se aprecia un avance en cuanto a los contenidos que se exigen para realizar un comentario de texto, pero no en cuanto a los criterios de evaluación ni los principios teóricos que lo sustentan: historicismo, formalismo y estilística siguen siendo los predominantes, con un avance importante hacia la relevancia del receptor en el hecho literario.

Para finalizar, analizaremos la última ley educativa, la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013), a la que, en adelante, nos referiremos como LOMCE.

En su *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato (BOE de 3 de enero de 2015), comprobamos que el análisis y comentario de textos literarios sigue siendo una estrategia de formación clave dentro de la Educación Literaria. El enfoque es, en esencia, el mismo que dominaba en las leyes precedentes, refrendándose la apuesta por la importancia del lector como intérprete del texto y de la intención del autor; sin embargo, es en esta ley en la que parece que se da un paso definitivo hacia un enfoque de la literatura desde la dominante relacional-comparativa:

Es importante favorecer la lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil [...] Se trata de conseguir personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos a través de una lectura analítica y comparada de distintos fragmentos y obras, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas (BOE de 3 de enero de 2015, p. 359).

Además, en todos los niveles se recoge como uno de los criterios de evaluación el de “Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine,

etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas” (BOE de 3 de enero de 2015, p. 364), con lo que entramos en la literatura comparada entendida, desde un punto de vista amplio, como comparatismo interartístico.

En definitiva, del análisis de las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo desde la última franquista hasta las promulgadas en democracia en nuestro país, podemos deducir que el análisis y comentario de textos literarios –más allá de los matices que hemos ido señalando– se basa, de manera general, en la resolución por parte de los educandos de los siguientes puntos:

- Delimitación genérica
- Contexto histórico, social y literario
- Tema y motivos
- Forma y figuras retóricas

Una vez hecho este análisis, pasamos al estudio de algunos de los manuales de comentario de texto más conocidos, centrándonos en la metodología que propone cada autor para su realización. Además, estableceremos una somera comparación con diversos libros de texto utilizados en Secundaria, a fin de comprobar los modelos de comentario predominantes.

Los manuales de comentarios de texto desde la LGE hasta la actualidad: revisión metodológica y modelos aplicados en los libros de texto de Secundaria

Como venimos señalando, el comentario de texto literario representa una de las actividades más usuales dentro del área de Lengua castellana y Literatura. Se corresponde con una herramienta de estudio que pone en marcha, fundamentalmente, la interpretación lectora y la capacidad argumentativa de los discentes.

En general, según advierten Caro y González (2015), existen dos grandes modalidades de comentarios de texto: el filológico y el comentario crítico personal. Mientras el primero “se

limita a reconstruir el significado del texto desde una perspectiva tópica y de inmanencia textual”, el segundo, además, “construye el sentido del texto en su relación dialógica con sus lectores y las conexiones intertextuales” (pp. 349-350).

En nuestro país, la primera tipología fue la dominante en el currículo de Literatura durante gran parte del siglo XX, hasta la llegada de las leyes educativas de la democracia, en las que, gracias a la integración de las nuevas corrientes teóricas provenientes de Europa, se fue decantando la balanza hacia el comentario crítico. Ahora bien, como tendremos la oportunidad de comprobar, algunos de los planteamientos propios del comentario filológico (localización del autor y la obra, análisis gramaticales y estilísticos, de forma y contenido, entre otros) perduran hasta la actualidad.

Un recorrido por algunos de los manuales y guías escolares de comentario de texto más conocidos en España desde la *Ley General de Educación* (BOE de 6 de agosto de 1970) hasta la *Ley Orgánica de Educación* (BOE de 4 de mayo de 2006), nos permite comprobar la evolución de los mismos en función de los paradigmas teórico-críticos adoptados por sus autores⁵.

Es obligatorio comenzar un análisis sobre manuales de comentarios de texto literarios con el ya citado *Cómo se comenta un texto literario* (Lázaro Carreter y Correa, 1974), que vino a implantar un método que, en muchos aspectos, permanece vigente hoy en día en las aulas españolas de Educación Secundaria. Prueba de ello es que desde su primera edición en 1957 ha continuado publicándose cada año, prácticamente sin interrupción, hasta la actualidad. El éxito pedagógico de la obra es, pues, incuestionable, hasta el punto de que muchos de los manuales posteriores han tratado simplemente de refundir, ampliar o modificar algunos de los aspectos ya tratados en ella.

El método desarrollado en *Cómo se comenta un texto literario* se fundamenta en los preceptos de la Estilística (la de Dámaso Alonso o Amado Alonso, por citar algunos de los más eminentes

estudiosos en nuestra lengua), el Formalismo y la Historia de la Literatura. Se trata de indagar en la relación del texto con su autor y su época e, igualmente, de analizar los procedimientos retóricos y los rasgos formales (léxicos, sintácticos, métricos y figuras retóricas) que nos permiten descubrir la particular expresión del autor; lo que hace que un texto literario sea literario y no de otra clase. Se trata, en definitiva, de la consideración del texto como depositario casi exclusivo del sentido de la obra, sin la participación ni del autor ni del lector.

De acuerdo con el estructuralismo europeo, Lázaro Carreter y Correa (1974) diferencian un plano de expresión formal (significante) y otro de contenido (significado), basándose en lo que los autores del manual definen como “Principio fundamental” de su método, a saber: “El tema de un texto está presente en los rasgos formales de ese texto” (Lázaro Carreter y Correa, 1974, p.40).

En similares planteamientos metodológicos cabría incluir la *Introducción al comentario de textos* de Domínguez Caparrós (1977):

Nosotros nos vamos a fijar especialmente en aproximaciones al texto que suponen una metodología centrada en la obra y en el lenguaje literario. Y si suponemos dos momentos en la crítica, uno de análisis y otro de interpretación, nosotros nos vamos a detener en el primer momento, en el análisis. Intentaremos, pues, un análisis del lenguaje literario y ordenaremos los fenómenos estilísticos de acuerdo con los niveles que la lingüística estructural diferencia en el análisis del lenguaje (p. 21).

Se analizan, para ello, los planos morfológico, sintáctico y semántico, que constituyen el plano general de la expresión, así como el nivel discursivo, que se refiere al contenido del lenguaje literario. En ese sentido, es necesario destacar que el autor da cabida en su modelo al análisis de la intertextualidad desde los postulados de la lingüística del discurso –cuyo estudio no se contemplaba en el primer manual citado (*Cómo se comenta un texto literario*), con lo que ahora entra en juego la realidad exterior al lenguaje; es decir, que aparece una primera aproximación a lo que hemos definido al inicio de este apartado como comentario crítico,

abierto a la interpretación personal (Caro y González, 2015, p. 352).

Ahora bien, lo anterior no es óbice para que en el modelo de comentario propuesto se incluyan consideraciones sobre el autor y su contexto histórico-literario, sino todo lo contrario: “El comentario literario supone una interpretación en el contexto de la historia literaria” (Domínguez Caparrós, 1977, p. 33).

Díez Borque (1977), por su parte, es autor de otro manual reseñable sobre la materia: *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Si bien continúa la senda ya marcada⁶, destaca porque contiene un apartado dedicado al Texto en cuanto comunicación literaria en sociedad, en el que lector y su peculiar interpretación entran a formar parte del análisis literario. Se analizan, de este modo, las funciones del lenguaje en la formulación de Jakobson (1975), la reacción que provoca el texto en el lector o la relación autor-lector. Como vemos, ya no se trata solo de inferir los rasgos inmanentes del texto, sino también de dilucidar aspectos de índole sociológica.

Con la llegada del método semiótico gracias a obras como *El comentario semiótico de textos* (Romera, 1977) y, un año más tarde, el *Comentario de textos literarios. Método semiológico* (Bobes Naves, 1978), se abandona el tradicional comentario filológico en favor del comentario crítico personal, abierto ahora al análisis de cualquier tipo de discurso, reconociendo la condición interdisciplinar del comentario y sus múltiples interpretaciones (Caro y González, 2015, pp. 352-353).

Para finalizar, y cerrando el bloque de manuales publicados con la LGE de 1970 en vigencia, no podríamos dejar de citar *El comentario de textos* (Amorós, 1987), una colección de ejemplos de comentario realizados por los más sobresalientes filólogos de la época: Mariano Baquero Goyanes, Gonzalo Sobejano, Manuel Alvar, Emilio Alarcos o Rafael Lapesa, son solo algunos de los nombres de la larga nómina que conforma la obra. Se trata este último manual de una muestra de diferentes métodos, en

función de la rama de conocimiento de la que su autor sea especialista, por lo que resulta muy difícil de sistematizar. Podemos decir, no obstante, que en la mayoría se observa una tendencia hacia el comentario tradicional filológico, especialmente vinculado al conocimiento de la historia literaria y al análisis de los rasgos eminentemente lingüísticos (léxicos, morfológicos y sintácticos).

Con la llegada de la LOGSE (BOE de 4 de octubre de 1990) y los nuevos planes curriculares, proliferan nuevos manuales de comentario que pretenden sustituir a los tradicionales; sin embargo, la mayoría se quedan en meros intentos. Así, por ejemplo, en *El comentario de textos literarios para la ESO* (Onieva, 1995), se propone un método prácticamente idéntico al ideado por Lázaro Carreter y Correa (1974): lectura y comprensión del texto; localización; análisis del plano del contenido; análisis del plano de la expresión; análisis conjunto del contenido y expresión; y, por último, conclusión (Onieva, 1995, p. 16). A pesar de que, al menos en la Introducción, hace hincapié en la importancia fundamental de la interpretación como base de las nuevas orientaciones metodológicas (Onieva, 1995, p. 14), no llega a concretarse en nuevos contenidos que lo diferencien del resto de manuales.

En la línea de Onieva cabría situar, igualmente, la *Guía para la redacción y el comentario de texto* (Cervera, 1999), cuyo método de análisis de los textos literarios es también muy parecido al anterior: localización, estructura interna, estructura externa y síntesis (Cervera, 1999, p. 422). El comentario crítico aparece como último punto de este método, pero –como sucedía con el manual de Onieva– no acaba por concretarlo como eje que guíe la confección del mismo.

De modo similar, la *Introducción al comentario de textos* (Camarero, 1998) insiste en el mismo esquema, pero añade algo que ya hiciera Díez Borque (1977) en su *Comentario de textos literarios. Método y práctica*, esto es, una valoración de la eficacia comunicativa como punto importante de su modelo.

El comentario filológico, por tanto, sigue estando en la base de los manuales aludidos, pero más claramente si cabe en otros como *El comentario filológico de textos* (Ariza, 1998), o el *Análisis métrico y comentario estilístico de textos literarios* (Domínguez Caparrós, 2001), en el que expone el mismo método que ya propusiera en 1977 en el citado *Introducción al comentario de textos* (Domínguez Caparrós, 1977).

La construcción del sentido del texto por parte del lector, no obstante, se va afianzando poco a poco como punto primordial en la composición de los comentarios, de tal suerte que Navarro Durán (1995), en *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*, afirmará que “la lectura de un poema contemporáneo puede llevar [...] a interpretaciones distintas. [...] El texto se ofrece como una obra abierta –en términos de Umberto Eco–, para que el lector la recree con su lectura” (p. 19). Nos hallamos en el entorno de la semiótica y la importancia de la decodificación textual a fin de llegar a una plena interpretación del texto. La autora, más que un método, propone estrategias o claves para un correcto desciframiento de las obras literarias, asumiendo que cada lector tiene su propia “mirada”.

Se encuentra, por tanto, en el camino del comentario crítico personal, al igual que Benito y Fernández (1996) con *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico*, como podemos deducir del propio título. Se trata de un manual que incorpora comentarios no solo literarios, sino también históricos, científicos y humanísticos, enfocado a la superación de la prueba de Selectividad, en la que se incluían un resumen, un esquema y un posible título del texto. Los alumnos, ahora, debían emitir un juicio crítico personal y explicar el interés actual del texto.

Mención aparte merece la *Antología de Literatura Universal Comparada: materiales para la enseñanza práctica de la literatura a través de la experiencia literaria, visual y musical* (Rodríguez, 1991), profusa selección de textos de la literatura universal en la que aplica un método innovador para la época: alejado del contexto histórico

de creación, de datos biográficos, sociales o ideológicos, propone un análisis intertextual e interdisciplinar de lo literario, en el que la experiencia de cada uno adquiere una importancia decisiva. Cada texto de va acompañado de una preguntas que, a modo de guía de lectura, proporciona a los educandos un mundo de comparaciones y relaciones interartísticas que les permite descubrir la literatura desde una visión más amplia y abarcadora del resto de artes.

Para finalizar, pasamos a analizar manuales que se han editado bajo el marco legal de la LOE (BOE de 4 de mayo de 2006), en los que podemos observar cómo el comentario crítico personal se impone frente al filológico, al amparo de la nueva educación basada en competencias, así como de nuevas perspectivas teóricas procedentes de la lingüística textual, la pragmática, el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación, el análisis crítico del discurso y la neorretórica (Caro y González, 2015, p. 354). El comentario de textos exclusivamente literarios deja paso ahora a textos de otra tipología.

En ese sentido, *La guía para los exámenes de Lengua castellana y de Comentario de texto* (2009), de Almela, Caro y Lozano y, de un modo más pormenorizado, el *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad* (Caro y González, 2012) constituyen dos ejemplos de manuales que acogen la evaluación de la competencia comunicativa en el comentario crítico personal.

El modelo de comentario –ya no solo literario– que proponen estos autores es, ahora sí, muy diferente al ideado por Lázaro Carreter y Correa (1974). Consta de un resumen del contenido del texto, seguido de un planteamiento de los asuntos de interés y el desarrollo de la argumentación crítica personal, y acaba con unas conclusiones reflexivas.

En paralelo a la evolución en los manuales de comentario, es posible observar cambios en la metodología de los libros de texto de la Educación Secundaria durante el transcurso de las diferentes leyes. En general, podemos decir que el comentario filológico, puramente

literario, ha ido perdiendo peso en los currículos frente al comentario crítico personal, más vinculado a aspectos comunicativos y abierto a otras tipologías textuales; sin embargo, el método empleado en los primeros se sigue basando en el tantas veces citado de Lázaro Carreter y Correa (1974).

De este modo, y a para ilustrar el caso, el libro de texto de Editex del año 2014 para 1.º de Bachillerato (García y Echazarreta, 2014), en el apartado dedicado a los comentarios de texto propone un modelo basado en cinco pasos: comprensión del texto, localización, análisis del contenido, análisis de la forma y, por último, síntesis y valoración. Se comprueba así lo poco que ha variado la metodología desde el ya clásico *Cómo se comenta un texto literario* (Lázaro Carreter y Correa, 1974).

La mayoría de los libros de texto ofrecen un método parecido, así como guías de lectura más o menos profundas basadas en similares principios formalistas. Tal es el caso de la *Literatura del siglo XX* de la editorial Anaya para COU (Tusón y Lázaro Carreter, 1989), pero también del manual de Edelvives de 1995 para 4.º de ESO (Arroyo y Mendoza, 1995), el de Santillana para 2.º de Bachillerato de 1997 (Bleuca, 1997) o, por citar uno más de entre los muchos ejemplos, el de SM para 4.º de ESO de 2003 (Bustos, Casado, Gómez y López, 2003). No obstante, cabría citar libros de texto como el de Anaya para 1.º de Bachillerato de 2004 (González, 2004), que incluye además un análisis sociológico pero que, por lo demás, en nada varía del resto.

Seguimos, en definitiva, inmersos en comentarios estilísticos, en los que no tiene cabida la literatura comparada –salvo la propuesta de algún comentario aislado de un autor extranjero, como en el libro de texto de Bruño para 2º de Bachillerato (Bernabeu, González y Nicolás, 2000)– o el comparatismo interartístico en general. La historia literaria sigue siendo la fuente desde la que se construyen los comentarios literarios y, en concreto, la historia de la literatura española.

Conclusiones

La revisión bibliográfica y legal llevada a cabo en este artículo evidencia la necesidad de introducir en el sistema educativo español y, en concreto, en el ámbito de la Educación Literaria, una nueva metodología del comentario de textos literarios basada en la consideración de los alumnos como lectores capaces de interpretar una obra literaria desde su particular visión del mundo, originada en su experiencia vital y académica, en su bagaje cultural y sus saberes propios.

El análisis realizado ha puesto de manifiesto la discordancia entre las innovaciones planteadas en el campo de la didáctica y su reflejo en el marco legislativo pero, sobre todo, en los libros de texto de Secundaria, cuyos modelos repiten de manera sistemática los métodos tradicionales, basados en los comentarios filológicos, en los que los alumnos simplemente deben aplicar, de forma pasiva, los conocimientos aprendidos en clase.

Las teorías de la recepción, junto al concepto de intertextualidad lectora, ofrecen un modelo teórico idóneo a fin de elaborar una nueva metodología para el análisis de textos literarios en Secundaria, en consonancia con los postulados de la Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria sobre el fomento de la competencia lectora, así como de la más amplia competencia comunicativa.

Notas

1 Respecto a la consideración de la literatura comparada como disciplina aglutinadora de las diferentes artes en la búsqueda de una raíz común, debemos incidir en que, desde finales de los años 40, los estudiosos concluyeron que a ella –frente a otros campos del saber cómo la filosofía o la estética– corresponde analizar los modos efectivos de encuentro entre las distintas manifestaciones artísticas (Pantini, 2002, p. 216).

2 En estos momentos regía la franquista *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media* (BOE de 27 de febrero de 1953), que dividía el Bachillerato en dos niveles: Elemental, que constaba de cuatro cursos (1.º, 2.º, 3.º y 4.º), y Superior, formado por dos cursos (5.º y 6.º). Así, el segundo curso de Bachillerato superior sería –*mutatis*

mutandis– el equivalente al 1.º de Bachillerato actual, dirigido a alumnos en torno a los 16 años.

3 A día de hoy, la profundidad de los contenidos de este manual se asemejarían más a los de un curso universitario de Literatura Universal.

4 Se trata de documentos de apoyo al profesorado que, en el caso del Área de Lenguaje, serían encargados al filólogo y ya por entonces académico Fernando Lázaro Carreter.

5 Parece evidente que la nómina de manuales y guías sobre comentario de textos es profusa, casi tantas como metodologías docentes y puntos de vista de los autores. Por este motivo, se hace necesaria una selección basada en dos consideraciones elementales: por un lado, que los autores sean de reconocida solvencia académica y científica; y, por otro lado, que las editoriales en las que se publiquen sean de ámbito nacional –a excepción de dos publicaciones de ámbito autonómico– y ampliamente conocidas por el público. Hemos pretendido, con ello, dar una visión amplia y de conjunto del tema, no realizar una revisión bibliográfica pormenorizada.

6 En palabras del propio autor: “No querría dejar de mencionar aquí una muy concreta [deuda] con los profesores Lázaro Carreter y Correa Calderón, que abrieron caminos por los que seguimos transitando los demás” (Díez Borque, 1977, p. 11)

Referencias

- Caro, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero, & M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Madrid: Pirámide.
- Caro, M. T., & González M. (2015). El comentario de textos. En P. Guerrero, & M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 350-364). Madrid: Pirámide.
- Carrasco A. (1989). *La literatura de la enseñanza secundaria*. Sevilla: CEP de Isla Cristina.
- Cassany D., & Sanz G. (2009). El comentario de textos electrónicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 21-31.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya.
- Correa, E., & Lázaro Carreter, F. (1964). *Curso de literatura*. Madrid: Anaya.

- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (Ricardo Pochtar, trad.). (3ª Ed.). Barcelona: Lumen.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de Crítica literaria contemporánea*. Madrid: Castalia.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix-Barral.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Lacau, M. H. (1978). *Didáctica de la literatura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 5-26). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Lomas C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Martos, E. (1988). *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Madrid: CIDE.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrilo, & J. García Padino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Pantini, E. (2002). La literatura y las demás artes. En A. Gnisci (Coord.), *Introducción a la literatura comparada* (pp. 215-240). Barcelona: Crítica.
- Sule, T. (2009). El comentario de textos literarios. Una experiencia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 11-20.
- Tusón, A., & Vera, M. (2009). El comentario de textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 5-10.
- Van Dijk, T. A. (1972). On the Foundations of Poetics. *Poetics*, 5, 89-123.

Legislación

- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 58, 27 de febrero de 1953, pp. 1119-1130.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 93, 18 de abril de 1975, pp. 8049-8068.
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 292, 4 de diciembre de 1982, pp. 33446-33466.
- Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica: año académico 1970-1971. Planes y programas de estudio. (1970). *Enseñanza media*, 225, 1-116. En <http://redined.mecd.gov.es/xmlui/handle/11162/74229>.
- Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*. (1981). Madrid: Escuela Española.

- Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior (3.ª Ed.).* (1985). Madrid: Escuela Española.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 152 (suplemento), 26 de junio de 1991, pp. 35-77.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Estado*, 220 (suplemento), 13 de septiembre de 1991, pp. 39-94.
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 253 (suplemento), 21 de octubre de 1992, pp. 3-62.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Estado*, 5, 5 de enero de 2007, pp. 677-773.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 266, 6 de noviembre de 2007, pp. 45381-45477.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Manuales y libros de texto**
- Almela, R., Caro, M. T., & Lozano, G. (2009). *Guía para los exámenes de Lengua castellana y de comentario de texto*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Amorós, A. (Dir.) (1987). *El comentario de textos Vol. I y II*. Madrid: Castalia.
- Ariza, M. (1998). *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco Libros.
- Arroyo, C., & Mendoza, M. (1995). *Lengua castellana y Literatura para 4º de ESO*. Zaragoza: Edelvives.
- Benito, J. A., & Fernández, M. (1996). *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico*. Madrid: Edinumen.
- Bernabeu, N., González, O., & Nicolás, C. (2000). *Lengua castellana y literatura para 2º de Bachillerato*. Madrid: Bruño.
- Blecua, A. (Coord.). (1997). *Literatura para 2º de Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Bobes Naves, M. C. (1978). *Comentario de textos literarios. Método semiológico*. Madrid: Cupsa Editorial.
- Bustos, E., Casado, M., Gómez, L., & López, M. (2003). *Lengua castellana y literatura para 4º de ESO. Contexto*. Madrid: SM.
- Camarero, M. (1998). *Introducción al comentario de textos*. Madrid: Castalia.
- Caro, M. T., & González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Barcelona: Espasa Libros.
- Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y comentario de texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Díez Borque, J. M. (1977). *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid: Editorial Playor.
- Domínguez Caparrós, J. (1977). *Introducción al comentario de textos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Domínguez Caparrós, J. (2001). *Análisis métrico y comentario estilístico de textos literarios*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, A. L., & Echazarreta, J. M. (2014). *Lengua Castellana y Literatura para 1º de Bachillerato*. Madrid: Editex.
- González, J. A. (Coord.). (2004). *Proyecto a pie de página. Lengua castellana y literatura para 1º de Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- Lázaro Carreter, F., & Correa, E (1957). *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*. Salamanca: Anaya.
- Lázaro Carreter, F., & Correa, E (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Ariel.

Onieva, J. L. (1995). *Comentario de textos literarios para la ESO*. Madrid: Editorial Playor.

Rodríguez, J. (1991). *Antología de la Literatura Universal Comparada. Materiales para la enseñanza práctica de la literatura a través de la experiencia literaria, visual y musical*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Romera, J. (1977). *El comentario semiótico de textos*. Madrid: SGEL.

Tusón, V., & Lázaro Carreter, F. (1989). *Literatura del siglo XX*. COU. Madrid: Anaya.