

DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL COMENTARIO DE TEXTOS

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL COMENTARIO DE TEXTOS

María Teresa Caro Valverde
María González García



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© María Teresa Caro Valverde
María González García

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-159-9
Depósito Legal: M-16.926-2018

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

<i>Prólogo: El ojo del arquero</i>	11
--	----

PARTE I

LA ARGUMENTACIÓN Y EL COMENTARIO DE TEXTOS: DELIMITACIÓN E INTERACCIÓN

1. La argumentación: enfoques científicos	19
1.1. Argumentación y lógica: del enfoque formal al informal.....	19
1.2. Argumentación e interdisciplinariedad: tipologías, saberes comunicativos y proyección sistémica.....	21
1.3. Orígenes del estudio sobre la argumentación informal.....	24
1.3.1. <i>La primera retórica de la argumentación: de la metodología de los sofistas a la teoría aristotélica</i>	24
1.3.2. <i>Progresiva rigidez de la argumentación: de la oratoria romana a la axiomatización matemática</i>	27
1.4. Refundación del estudio sobre la argumentación informal: los modelos de Toulmin y de Perelman.....	29
1.4.1. <i>El modelo lógico de Toulmin</i>	30
1.4.2. <i>El modelo neorretórico de Perelman</i>	32
1.5. Nuevos enfoques sobre la argumentación informal.....	35
1.5.1. <i>El enfoque pragmadialéctico</i>	35
1.5.2. <i>El enfoque macrotextual</i>	38
1.5.3. <i>El enfoque lingüístico polifónico</i>	40

1.5.4. <i>El enfoque psicolingüístico de la lógica natural</i>	40
1.5.5. <i>El enfoque gramatical</i>	42
1.5.6. <i>El enfoque abductivo</i>	44
1.5.7. <i>El enfoque emocional</i>	49
1.5.8. <i>El enfoque crítico</i>	50
1.5.9. <i>El enfoque sociológico</i>	52
1.5.10. <i>Los enfoques multimodales: los casos jurídico y publicitario</i>	54
1.6. Incorporación de la argumentación a los estudios científicos sobre educación	58
2. <i>El comentario de textos: enfoques científicos</i>	61
2.1. Comentario de texto y comentario de textos.....	61
2.2. Tipologías y saberes interdisciplinares del comentario de textos	63
2.3. Orígenes y evolución del estudio científico sobre el comentario de textos	65
2.3.1. <i>El modelo mimético: análisis estilístico y estructuralista centrado en el texto (estilo y significado)</i>	65
2.3.2. <i>El modelo dialógico: construcción semiótica y semiológica a partir del texto (interpretación y sentido)</i>	70
2.4. Incorporación de los nuevos enfoques científicos del comentario textual al ámbito educativo.....	73
3. <i>La argumentación en el comentario de textos: reto de la competencia comunicativa</i>	77
3.1. Saberes y cualidades para la didáctica de la argumentación en el comentario de textos.....	77
3.1.1. <i>Saberes dialógico, analítico y retórico</i>	77
3.1.2. <i>La comunicación competente</i>	78
3.1.3. <i>El aprendizaje motivado</i>	79
3.1.4. <i>El empoderamiento social</i>	80
3.1.5. <i>La argumentación multimodal</i>	81
3.2. Proceso comunicativo y situaciones dialógicas de la didáctica de la argumentación en el comentario de textos.....	81
3.2.1. <i>Proceso comunicativo del comentario de textos</i>	81
3.2.2. <i>Situaciones de argumentación: dialéctica y sinéctica</i>	84

PARTE II
BASES COGNITIVAS, LINGÜÍSTICAS, RETÓRICAS
Y PRAGMÁTICAS DE LA ARGUMENTACIÓN
EN EL COMENTARIO DE TEXTOS

4.	<i>Conceptos clave sobre los procesos lectores y escritores del comentario de textos</i>	91
4.1.	El enfoque cognitivo de la didáctica del comentario de textos	91
4.2.	Binomios clave en la construcción procesual del comentario de textos: enunciado y enunciación, significado y sentido, texto y discurso, comprensión e interpretación	94
4.3.	El proceso lector del comentario de textos	96
4.3.1.	<i>Niveles cognitivos y procesos de la lectura</i>	96
4.3.2.	<i>La comprensión lectora literal y global</i>	97
4.3.3.	<i>La interpretación lectora pragmática y crítica</i>	98
4.4.	El proceso escritor de comentario de textos	99
4.4.1.	<i>Niveles cognitivos y procesos de la escritura</i>	99
5.	<i>Recursos para la textualización del comentario de texto argumentativo</i>	103
5.1.	Textualización competente de la didáctica del comentario de textos	103
5.2.	Recursos lingüísticos y retóricos para la textualización del comentario de textos argumentativo	104
5.2.1.	<i>Recursos lingüísticos</i>	104
5.2.2.	<i>Recursos retóricos</i>	111
6.	<i>Principios pragmáticos para la construcción del comentario de texto argumentativo</i>	119
6.1.	Principios de buenas prácticas argumentativas	119
6.2.	Reglas pragmatodialécticas para argumentar	120
6.3.	Argucias de malas prácticas argumentativas (falacias)	122

PARTE III
EL MODELO DIDÁCTICO ARCO:
PLAN, ESTRUCTURA, PROCESO Y EVALUACIÓN

7.	<i>Plan didáctico: el modelo ARCO</i>	129
7.1.	El giro discursivo de la argumentación en el comentario de textos....	129
7.2.	El plan didáctico del modelo ARCO: la inferencia necesaria.....	133
8.	<i>Definición y estructura del comentario argumentativo de textos</i>	139
8.1.	Definición	139
8.2.	Resumen del contenido.....	141
8.2.1.	<i>Delimitación epistémica</i>	141
8.2.2.	<i>Estructura pragmalingüística: generación, asunto y formulación</i>	142
8.3.	Comentario argumentativo	143
8.3.1.	<i>Delimitación epistémica</i>	143
8.3.2.	<i>Estructura pragmalingüística</i>	148
9.	<i>Proceso didáctico del comentario argumentativo de textos</i>	155
9.1.	Facetas dialógicas del proceso didáctico del comentario argumentativo de textos	155
9.1.1.	<i>Diálogo con los textos en sus contextos</i>	156
9.1.2.	<i>Diálogo con las personas</i>	158
9.1.3.	<i>Diálogo con uno mismo</i>	160
9.2.	Secuencia de tareas del proceso didáctico del comentario argumentativo de textos	160
9.2.1.	<i>Lectura significativa del texto</i>	160
9.2.2.	<i>Coloquio sinéctico sobre el texto</i>	161
9.2.3.	<i>Iteración de lectura y coloquio sobre los intertextos</i>	163
9.2.4.	<i>Instrucción sobre el modelo ARCO de comentario argumentativo de textos</i>	164
9.2.5.	<i>Realización autónoma del comentario argumentativo de textos</i>	165
9.2.6.	<i>Lectura de los comentarios en clase y coloquio deliberativo</i>	169
9.2.7.	<i>Revisión estratégica, remodelación y presentación del comentario argumentativo de textos</i>	170

10.	<i>Apoyo didáctico institucional: la macrofunción argumentativa en niveles de referencia (PCIC)</i>	171
10.1.	Bases pragmlingüísticas.....	171
10.2.	Proceso prototípico de la macrofunción argumentativa.....	174
10.3.	Recursos para desarrollar la argumentación.....	177
10.4.	Inserción de secuencias.....	179
10.5.	Apoyos lingüísticos.....	180
11.	<i>Evaluación del comentario argumentativo de textos</i>	183
11.1.	Evaluar con rúbricas.....	183
11.2.	Dimensiones de calidad discursiva del comentario argumentativo de textos.....	184
11.3.	Rúbrica de evaluación ARCO.....	186
	<i>Bibliografía</i>	199

2

El comentario de textos: enfoques científicos

2.1. Comentario de texto y comentario de textos

La acción de comentar uno o varios textos se caracteriza por entablar un diálogo intelectual con ellos que emplea, tanto en su dimensión oral como en la escrita, las capacidades interpretativa y argumentativa. El comentario de los textos seleccionados, ya sean icónicos o verbales, inicia su ciclo comunicativo con la lectura de estos y lo cierra con su pronunciamiento oral o escrito. En las actividades académicas escolares, los comentarios suelen presentarse por escrito y se reserva la intelección oral para los estadios intermedios de aprendizaje que apoyan su construcción.

La dicotomía comentario de texto/comentario de textos que se establece en este capítulo se relaciona no tanto con el hecho de comentar un texto o varios como con el modo de comentar que esto comporta, pues comentar un solo texto en su ipseidad (sin hacer intervenir otros textos de modo interactivo, ya sea por comparación o por recurrencia del propio intérprete) responde a una concepción monológica o logocéntrica que se aplica al texto con la misión analítica única y mimética de reconstruir las ideas expresadas por su autor en este (como si el comentarista no pudiera ser otra cosa que escribano o glosador de una autoridad ajena), mientras que contemplar varios textos en el comentario implica leer de un modo dialogante, haciendo intervenir en la relación comunicativa otros textos recurrentes durante el proceso intelectual con los que la intención autorial de sus autores ya no solo es reconstruida, sino que sobre todo es comparada o conjugada para ser valorada críticamente por el lector desde su horizonte de expectativas personal.

El comentario de textos genera en su primera fase lectora una situación polifónica que abre la inteligencia a un paso cognitivo superior al de la comprensión, ya que no solo reconstruye el significado de los textos (la comprensión), sino que construye nuevos sentidos para estos (la interpretación que transporta hacia la argumentación) al conectar los textos y sus contextos con el discurso complejo del lector en un contexto diferente.

Adviértase que los textos ya no son leídos como obras aisladas y acabadas, sino como hipertextos, obras abiertas en la comunicación tejida por el cruce de voces. Por tal conexión intertextual, que da la oportunidad al lector de asociar, opinar y tomar decisiones sobre los asuntos comunicativos de cada texto (hipertexto), la interpretación hace germinar la capacidad de analizar tal textualidad a partir de hipótesis ideadas por el propio lector y de sus opiniones personales. Este acto cognitivo implica la activación de las capacidades de orden superior, aquellas donde prima la reflexión: la creación y la crítica. Ambas son indispensables para que exista una auténtica argumentación personal. Tal es el recorrido cognitivo que da razón de ser al comentario de textos como comunicación epistémica o generadora de conocimiento.

Por tanto, la dicotomía comentario de texto/comentario de textos está relacionada no tanto con el número de textos como con la noción misma de “texto”, si es cerrada y acumulativa o bien abierta e interactiva. En este sentido, podría aplicársele la observación dada por Jiménez Cano respecto de la cuestión clave que subyace entre los enfoques academicistas y los innovadores en cuanto a la noción de texto: “En el fondo sigue latiendo la dialéctica tradicional en la concepción de la lengua como depósito o acervo de formas o como conjunto de procesos creativos” (Jiménez Cano, 2003, p. 151). Que podemos traducir en el plano didáctico como dos vías distintas de conocimiento: la conductista de los recetarios aplicativos y la constructivista de los procesos reflexivos de perfil heurístico y holístico.

La costumbre academicista de la práctica del comentario en el aula limita su acción al hábito de la disertación de un solo texto. A menudo el comentarista desaparece tras la explicación que se hace eco del texto y la tesis de su autor. Su actividad analítica es, como decíamos anteriormente, poco más que la del escribano o glosador que intenta devolver al texto lo que era suyo.

Más moderna es la práctica escolar donde el comentarista expone su opinión en relación dialéctica con la del autor de un texto polémico. Este modelo es fácil de comprender, ya que imita la retórica judicial y cuenta con el beneplácito de las costumbres sociales de argumentación informal y del entendimiento dialéctico de la comunicación que, como hemos visto en el capítulo anterior, transita en buena parte de las teorías científicas de la argumentación desde la antigüedad griega a nuestros días.

Más rara es la práctica donde en el aula se comentan varios textos ligados a un mismo centro de interés. Sorprende que así sea, pues el comentario de varios textos concatenados por un mismo tema o misión es una práctica absolutamente necesaria para que el lector desarrolle capacidades investigadoras, lo cual es competencia académica de adquisición obligatoria en la etapa universitaria (Aguilar y Fregoso, 2013), y, no obstante, es la más costosa de adquirir por estos estudiantes, dado que apenas la han practicado a lo largo de su trayectoria escolar, debido al peso de la costumbre academicista o al éxito de la dialéctica judicial en torno a un solo texto.

A la hora de considerar la importancia del problema que ocasiona esta laguna formativa respecto del comentario de textos, hay que valorar la incongruencia que supone

limitar el comentario al cerco referencial y semántico de un solo texto si tenemos presente que la construcción de un texto no es de creación única sino de invención intertextual. Con otras palabras, la intertextualidad es requisito matricial indispensable para que un texto sea lo que es: tejido verbal (Barthes, 1970).

Las teorías científicas actuales sobre la textualidad inciden en la relación que existe entre los procesos comunicativos de producción y recepción de un texto y el conocimiento de textos previos asociables a este por parte de los participantes en el acto comunicativo (Beaugrande y Dressler, 1981; Mendoza, 2001). E incluso proyectan su potencial semiótico-social en un amplio radio de acción (palabras, estructuras textuales, registros, géneros y contextos) que se dinamiza en las prácticas educativas de lectura y escritura (Bloome y Egan-Robertson, 1993). En el análisis crítico del discurso se emplea como sinónimo el término “interdiscursividad” (Fairclough, 1995; Maingueneau, 1987) cuando la intertextualidad no es manifiesta o evidente sino constitutiva en los niveles social, institucional y discursivo. También se entiende que las referencias intertextuales pueden ser reafirmadas, ironizadas o parodiadas según las pretensiones retóricas del discurso (Hatim y Mason, 1997).

Además, el comentario plantea una *relación crítica* con el texto o los textos, la cual Genette identifica con una *relación metatextual* (Genette, 1982, p. 10) que vincula reflexivamente el comentario al texto comentado, ya sea citado o no. Esto implica abandonar la idea de comentario como suplemento del texto y acoger su entendimiento como una recontextualización desde la perspectiva evaluadora del lector. En esta situación conviene más que el comentario de textos practique una crítica “juiciosa” que una crítica “judicial”, es decir, que su decisión sea estrategia razonada en sus puntos fuertes y débiles con argumentos convincentes y no mero veredicto simple (Hartman, 1992, p. 81), lo cual es coherente con la conciencia que da el acto mismo de comentar: “No hay un saber absoluto, sino un infinito textual, una interminable tela de araña de textos o interpretaciones” (Hartman, 1992, p. 83). Esta poeticidad reflexiva que aportan los comentarios a los textos se deriva de la lógica lingüística de su comunicación. El que los textos sean hipertextos tejidos intertextualmente es su demostración funcional.

2.2. Tipologías y saberes interdisciplinares del comentario de textos

La actividad intelectual y comunicativa del comentario de textos se desenvuelve en escenarios académicos multidisciplinares con una finalidad predominantemente analítica. Por ejemplo, cabe realizar comentarios aplicados a diversas disciplinas de cualquier ámbito de conocimiento o ciencia, si bien predominan los de ciencias sociales y humanidades: filosóficos, sociológicos, históricos, jurídicos, publicitarios, etc. Por supuesto, la variedad tipológica del comentario de textos se amplía cuando el área de aplicación

es lengua y literatura (Amorós, 1987; Ariza, Garrido y Torres, 1981), ya que entonces pueden tener incidencia global, o bien –lo más habitual– optar por una línea de las dos, lingüística o literaria:

- En la primera se pueden plantear comentarios de análisis de la lengua, ya sean sintácticos, morfológicos, semánticos y lexicográficos (Marcos, 1994), o bien comentarios de análisis sociolingüístico como los pragmáticos, semiológicos y semióticos (Romera, 1977), donde se amplía el marco a la multimodalidad textual, desde sus formatos oral e impreso (Gutiérrez Ordoñez, 1997a; 1997b; 2000) hasta el electrónico (Cassany y Sanz, 2009).
- En la segunda se multiplica la opcionalidad del comentario textual en función de los numerosos géneros específicos que ha desplegado el espacio literario, ya se trate de poesía, drama, cuento o ensayo, o de tipologías textuales de género más abstracto (exposición, descripción, narración y argumentación). Entre los manuales de comentario de textos en géneros específicos de los estudios filológicos son clásicos, por su calidad conceptual y esmero expositivo, *El comentario de textos poéticos* de Isabel Paraíso (1988) y *El comentario de textos narrativos: la novela* de Darío Villanueva (1989).

Obviamente, debido a que, desde un punto de vista didáctico, el texto es punto central que anuda lingüística y literatura (Lamíquiz, 1978, p. 75), resulta absolutamente lícito engarzar comentarios lingüísticos sobre la textualidad literaria. De hecho, así se ha practicado en las escuelas desde la Antigüedad en relación con asuntos gramaticales. Y, llegados al siglo XXI, al ser retomado su análisis desde nuevas ciencias abiertas a la dimensión comunicativa del discurso, han dado lugar a una serie de análisis relevantes, como los profundos estudios semiológicos de Boves Naves (1987) o los semióticos de Ubersfeld (1989) sobre las obras dramáticas y su puesta en escena.

Además, cabe utilizar un mismo texto para establecer comentarios desde los más variados ángulos disciplinares, debido al polimorfismo inherente a cada texto como “diamante facetado” (Ríos, 1994, p. 31), abierto a múltiples perspectivas de conocimiento didáctico. Entre ellas está la de utilizar el comentario de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras, aspecto que, a pesar de ser muy recurrente en las aulas, apenas cuenta con estudios científicos que innoven para aumentar su rentabilidad formativa, pues a menudo sucede que usan lecturas fragmentarias y no se esfuerzan por ir más allá de la descodificación, hacia la comprensión global y, sobre todo, hacia la promoción del sentido crítico del estudiante (Gabet, 1991).

Al hilo de estas consideraciones, proponemos el siguiente esquema definitorio de los dos grandes modelos de comentario de textos que sirve como pórtico a su especificación pormenorizada en el apartado siguiente a este del presente capítulo:

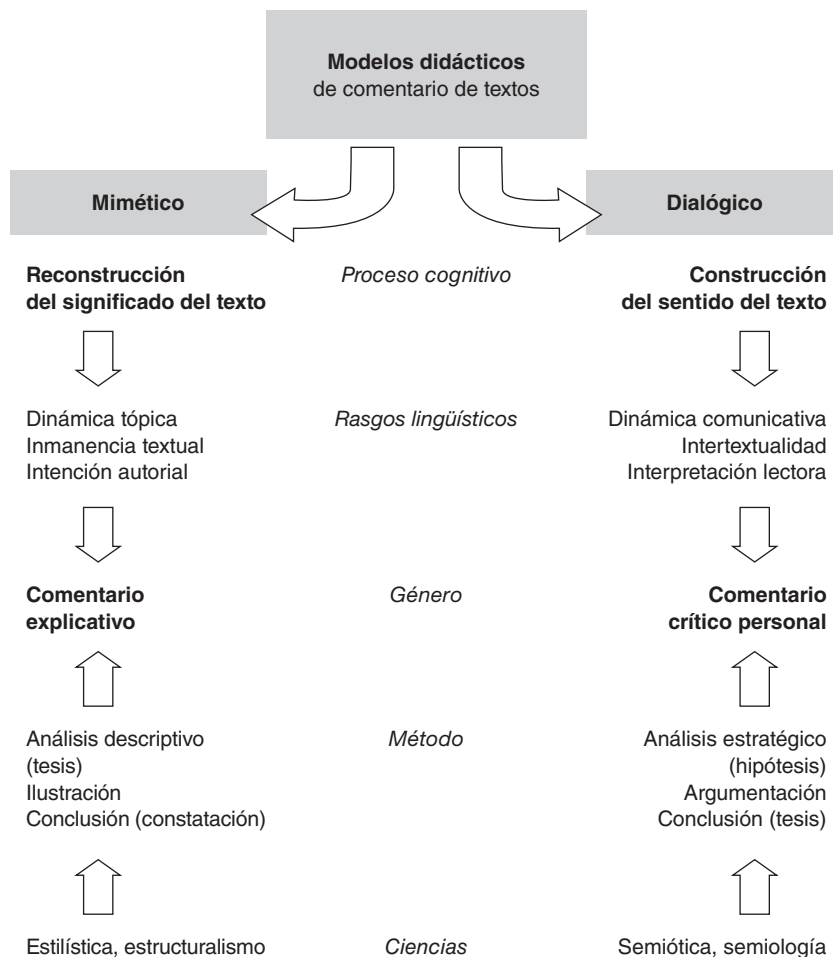


Figura 2.1. Modelos de comentario de texto.

2.3. Orígenes y evolución del estudio científico sobre el comentario de textos

2.3.1. El modelo mimético: análisis estilístico y estructuralista centrado en el texto (estilo y significado)

El modelo mimético de comentario de texto responde a una práctica tradicional basada en el planteamiento del comentario como *explicación* del texto. Tal modelo escolar proviene de la pretensión de los colegios jesuitas del siglo xvii de formar “prelectores”, esto

es, personas expertas en la disertación de textos ante un público, teniendo como modelo de expresión el texto escrito.

Este modelo fortaleció el poder del discurso autoritario como responsable de la unidad de significado del texto y del sentido oculto que lo recorre, y otorgó al comentario su estrategia identitaria (Foucault, 1973, p. 27):

El comentario limitaba el azar del discurso por medio del juego de una *identidad* que tendría la forma de la *repetición* y de lo *mismo*. El principio del autor limita ese mismo azar por el juego de una *identidad* que tiene la forma de *individualidad* y del *yo*.

Este modelo mimético impulsó el análisis de textos literarios identitarios de una estructura de poder nacionalista. Más allá de las iniciativas de comentario con recurrencia filológica a los clásicos grecolatinos, el primer antecedente didáctico sobre el comentario de textos relevantes de una nación se halla en el *Traité des Études* de Charles Rollin (1726), donde se instaba a la lectura asidua de los clásicos franceses y a la consideración de su estilo, su moral y su gramática (Marín, 1989, p. 406).

Pero la incorporación decidida del comentario de texto a la pedagogía se produjo cuando, desde el siglo XIX y a principios del siglo XX, se escribieron en Francia una serie de manuales que abogaban por el comentario de texto como método formativo preferible al historicismo. Pronto se extendió el modelo a otros países: allí el comentarista tenía la misión de explorar el texto para hallar la intención de su autor y, a partir de ella, justificar la expresión verbal del texto.

La antología era un recurso complementario del comentario de texto filológico, y esta cobró auge cuando supo combinar la metodología historicista en la enseñanza de la literatura con su voluntad nacionalista como muestrario excelso del catálogo de obras de un país, ya que su diseño se organizaba con la misma cronología y recolectaba textos de los exponentes máximos de cada movimiento sucesivo en función de un determinado enfoque ideológico. Esto dio pie a que el profesorado se acostumbrara a imponer su explicación magistral de los textos como un discurso monológico y a que el alumnado entrenara su mente en la disección atenta de textos previamente cribados en compendios selectos.

El ejemplo francés fue seguido en España desde mediados del siglo XX. Ocurrió a partir del libro *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato* (1957), el cual ampliaron con el título *Cómo se comenta un texto literario* de Lázaro y Correa (1974). Este manual obtuvo éxito de ventas durante varias décadas en educación secundaria por tratarse de una obra clara en la redacción y fácil de aplicar en su secuenciación.

Años antes, el propio Fernando Lázaro había defendido la incorporación del sistema de análisis textual francés al sistema de estudios hispánico (Lázaro, 1952). Y, en efecto, el citado manual combinaba los planteamientos de la estilística libremente teorizada

por Dámaso Alonso en su hermoso libro *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos* (Alonso, 1950) con los pasos estructurales del excelente manual de Pierre Pouget *L'explication française au Baccalauréat* (Pouget, 1952).

El pequeño manual de Lázaro y Correa representa un modelo mimético de comentario, ya que recomendaba una intelección deductiva de la obra, que iba de lo externo a lo interno, que separaba fondo y forma, y que inhibía la invención interpretativa del lector en la mera tarea de catalogar datos para un inventario de expresividades ilustrativas de una tesis previa. Así pues, el comentario permitía un contacto directo con el texto, pero su aparato metodológico reducía la indagación a la constatación, ya que su orden trabajaba el tópico de modo tautológico o consabido al devolver lo mismo a lo mismo sin dejar resquicio en la explicación de lo analizado a la expresión personal del comentarista.

En efecto, el comentario empezaba con la ubicación del texto de autor en un contexto y género predeterminados, tras lo cual el análisis del contenido se atenía a la descripción de los hitos semánticos derivados de su comprensión global (tema central en un sustantivo abstracto y resumen breve del contenido). Seguía con el análisis estilístico de la forma verbal, puesto que la constitución fonética, gramatical y retórica del texto debía ser justificada como expresividad del tema y la voluntad autorial; y acababa con una conclusión sumativa de los motivos ilustrativos que ratificaban las observaciones dadas en apoyo de los tópicos previstos. Era en la conclusión donde se dejaba un breve espacio para la exposición de las impresiones del lector, que, lógicamente, acababan siendo encomio de las virtudes artísticas del autor a través de la obra analizada. El buen clima de acogida de este plan de redacción del comentario también se debe a las reivindicaciones que habían formulado Manuel Seco (1961) y Alfredo Carballo (1960) al respecto, y la inclusión del comentario de texto en los programas y las pruebas selectivas de Bachillerato (Marín, 1989, p. 410).

El magisterio de este manual fue seguido por muchos estudiosos españoles en la materia, que no tardaron en publicar nuevos manuales de comentario de texto con un esquema similar (Díez Borque, 1977; Domínguez Caparrós, 1977; Tusón, 1980; García Posada, 1982). Entre ellos, tuvo gran acogida *Comentario de textos literarios* de Díez Borque por su virtud prototípica, al recoger en un esquema de precisión minuciosa los instrumentos analíticos útiles para ello. A él se debe el desglose de la intención de autor en actitud, postura, punto de vista, disposición e implicación, o la divulgación de la estructura textual en abierta, cerrada, analizante, sintetizante, etc. También tuvo la iniciativa innovadora de contemplar la incidencia comunicativa del texto en sociedad e incorporar al comentario el análisis de las funciones delimitado por Jakobson.

Por su parte, Domínguez Caparrós combinó el modelo estilístico con el de la poética estructuralista que provenía de su revisión de las teorías de expertos como Todorov, Jakobson o Greimas, y con una tímida introducción del análisis semiótico intertextual que, aun citando a Kristeva, entendía como efectos de influencia. No obstante, también en su caso se dio lo que Tusón y Vera lamentan de la didáctica del comentario de texto

en el último tercio del siglo xx: su empleo como suplemento de un programa literario organizado en Educación Secundaria por patrones historicistas (Tusón y Vera, 2009, pp. 5-6). Sus razonamientos dan ejemplo de una concepción generalizada de la instrucción del comentario filológico que todavía hoy predomina en las aulas (Domínguez Caparrós, 1977, p. 33):

El comentario literario supone una interpretación en el contexto de la historia literaria. Se trata de dar al texto un sentido basado en la historia de la literatura. Es evidente, entonces, que en esta segunda etapa serán necesarios los conocimientos adquiridos en los cursos, en las lecturas y en los manuales.

Para combatir la tautología analítica que procede de empezar el comentario con la ubicación historicista de la obra, este crítico propuso elidir el nombre del autor del texto para que sea el lector quien, a partir del estilo y la información del texto, formule una hipótesis sobre su autoría: “El texto tiene que ser analizado primero, para después ser interpretado, localizado, razonadamente” (Domínguez Caparrós, 1977, p. 34). No obstante, esta práctica se suele reservar para el ejercicio de exámenes, mientras que lo habitual en las explicaciones de clase es postular el comentario como ejercicio ilustrativo de la historia de la literatura referida previamente.

Aun cuando existen algunas monografías de gran profundidad analítica en la explicación de textos literarios –entre las que destaca la de Helmut Hatzfeld (1973) sobre textos clásicos españoles– y aunque la incorporación del modelo francés de comentario filológico supuso una revolución en la lectura de una España sumida todavía en la enseñanza habitual de la dictadura franquista (López, 2008, p. 42), no obstante, en coherencia con las expectativas teóricas de nuestro estudio, hemos de reparar críticamente en las reticencias que comporta su modelo metodológico respecto de la necesaria democratización del comentario en la didáctica de la lengua y la literatura, ya que, si la reducción del comentario de un texto a su explicación equivale a mimetizar las ideas de su autor (Genette, 1969, p. 31), en consecuencia, la historia de la literatura tiende a anexas las explicaciones de los textos a un esquema ideológico determinado donde prima su concepción como signos de excelencia de la cultura nacional, lo cual fuerza a reducir su connotación a la monosemia, su sentido al significado de la tesis del autor del texto.

El problema tiene raíces hondas. Como hemos indicado anteriormente, la cuestión está en la noción de texto que impera a la hora de hacer un comentario donde este es entregado a los procesos de lectura y escritura. Sucede en España que, aunque desde la LOGSE, hubo un cambio de rumbo curricular en la educación hacia un horizonte democrático donde cobraba pujanza la voz de los estudiantes, sin embargo, a la hora de tratar el comentario ha persistido en la ideología docente un “currículo oculto” (Torres, 1991) hecho de rutinas obedientes a principios de autoridad donde sobreviven creencias

antiguas sobre la lectura y la escritura como actos reproductivos, siendo los manuales de texto –“donde se encuentran discursos organizados en función de los temas sobre los que hay que disertar” (Bordieu, 1989, p. 28)– su instrumento cotidiano de reproducción cultural de este sistema de enseñanza y pensamiento.

Esto ocurre con gran parte de los manuales publicados en el marco de la LOGSE que, como observa Rodríguez-Martínez (2016, p. 130), siguen replicando el modelo filológico de Lázaro y Correa: *El comentario de textos literarios para la ESO* de Onieva (1995); la *Guía para la redacción y el comentario de texto* de Cervera (2001); *Introducción al comentario de textos* de Camarero (1998), y *El comentario filológico de textos* de Ariza (1998).

También sucede que los libros de texto que usa el alumnado suelen acoplarse al citado modelo que siguen estos autores (Rodríguez-Martínez, 2016, p. 131). Incluso en publicaciones recientes donde el comentario de texto es revisado como un género académico entre otros, como pueden ser la presentación de informes o la reacción de proyectos y artículos de investigación, se atiende al mismo desde competencias textuales sujetas a los diversos géneros lingüísticos y literarios y a la estructura filológica acostumbrada (Jiménez Calderón y López Martí, 2017).

Reiterar un modelo mimético que sostiene la acción del comentario como explicación o disertación de textos provoca en el aprendiz la interiorización de una imagen de la literatura como discurso edificado sobre un significado previo y dominante, por lo que lo más probable es que su comentario filológico sea atado con las riendas de tal monosemia. Además, otra de las distorsiones de tal modelo tradicional que también resulta didácticamente perniciosa es la confusión que existe entre el saber y el saber hacer a la hora de trazar un comentario explicativo partiendo de ideas externas para explicar las internas al texto.

Desde el control ideológico externo, los manuales escolares responden a un discurso teórico sobre la literatura y la práctica analítica de textos, que los convierte en “pretexto para restituir propósitos evaluadores” (Gabet, 1991, p. 290). Aun cuando supuso un primer paso adelante hacia la concepción del comentario como expresión académica personal la publicación en España de la Orden de 22 de marzo de 1975 donde se fijó el Plan de Estudios de Bachillerato y COU con la expresa recomendación de que el alumno conociera e interpretara obras literarias (Rodríguez-Martínez, 2016, p. 125), no obstante, la metodología dialógica de la interpretación también puede ser reconducida hacia el espacio cerrado del modelo mimético si esta es orientada a través de preguntas sobre el texto que conducen hacia respuestas estereotipadas, de modo que la lectura se desenvuelve con rituales conductistas que inhiben la lectura y la escritura significativas y personales y que interpelan a cada lector como sujeto de la ideología prevista. Así se produciría una comunión mimética entre el autor del texto y el de la explicación, y, por ende, otras explicaciones que provinieran de la opinión y la imaginación, y no del dogma, serían sancionadas.

2.3.2. El modelo dialógico: construcción semiótica y semiológica a partir del texto (interpretación y sentido)

Frente a la posición academicista del comentario tradicional que efectúa explicaciones de los textos a partir de una topicalización histórica que dicta el marco exterior al que se ha de plegar la interiorización de la lectura por parte del lector, con los perjuicios didácticos que esto conlleva, los nuevos enfoques semióticos del estudio del comentario textual se preocupan por esclarecer sus vías comunicativas naturales y vivas para vehicular un buen planteamiento didáctico al respecto, el cual, pensando en su dinámica social, debiera partir, como apunta Riffaterre (1981), del interior hacia el exterior, desde la percepción del mensaje por su destinatario hacia las manifestaciones culturales correspondientes. Así se obra el modelo dialógico del comentario desde la *interpretación* y la *argumentación*.

La misma idea ha sido reivindicada por los partidarios de la estética de la recepción, al hacer protagonistas de la historización de las obras literarias a los propios destinatarios (Jauss, 1976, pp. 163-164):

La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación activa de aquellos a quienes va dirigida. Ya que únicamente por su mediación entra la obra en el cambiante horizonte de experiencias de una continuidad en la que se realiza la constante transformación de la simple recepción en comprensión crítica, de recepción pasiva en recepción activa, de normas estéticas reconocidas en una nueva producción que las supera. La historicidad de la literatura, al igual que su carácter comunicativo, presupone una relación de diálogo y al mismo tiempo de proceso entre la obra, el público y la nueva obra, relación que puede concebirse tanto en la conexión entre comunicación y receptor como en las concesiones entre pregunta y respuesta, entre problema y solución.

A la luz de la semiótica y la estética de la recepción, el texto es concebido como una *obra abierta* en una escala tanto intersubjetiva como intertextual (Eco, 1984) y el lector es un intérprete capaz de crear significado formulando conjeturas e inferencias para dotar de coherencia al texto en cada acto comunicativo, que siempre es diferente de los otros (Iser, 1987).

Este conocimiento procede en buena parte de las investigaciones semiótico-cultural de Bakhtin (1979) y psicocognitiva de Vygotsky sobre un modelo dialógico del pensamiento humano, pues la polifonía estudiada por uno concuerda con el diálogo interno de la mente advertido por el otro. Gracias a sus respectivas contribuciones es posible discernir que “desde el enfoque del significado, el comentarista habla *de* la obra y reconoce en el autor al productor de su significado. Desde el enfoque del sentido, el comentarista habla *con* la obra y reconoce en el autor a un interlocutor con

el que comentar nuevas perspectivas sobre el significado de su producción” (Caro y González, 2015, pp. 352-353).

Aún más, la relación dialógica del pensamiento humano que abre el comentario en relación con la obra contribuye a su pervivencia por la proliferación de sentidos, pues, como indica Roland Barthes en su ensayo *Crítica y verdad*, “una obra es ‘eterna’, no porque imponga un sentido único a hombres diferentes, sino porque sugiere sentidos diferentes a un hombre único” (Barthes, 1971, p. 53). También Michel Foucault en su ensayo *El orden del discurso* subrayó la vida innovadora que la obra recibe del comentario como cargazón de sentidos: “Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (Foucault, 1973, p. 24).

Es entonces cuando el principio dialógico del sentido orienta el comentario hacia la facultad de interpretar no solo los aspectos metatextuales, sino también los intertextuales (Todorov, 1981). Esto enseña que por debajo de la historia de los clichés de la tradición literaria opera una energía histórica más profunda que Todorov entiende como una simbólica antropológica que conecta funciones e imágenes arcaicas en activo dentro del inconsciente humano. La crítica que se desenvuelve define su quehacer comunicativo como un “coloquio” (Raimondi, 1990, p. 163).

Si el modelo dialógico emanado de esta perspectiva científica se desenvuelve en situaciones intersubjetivas, el tipo de argumentación del comentario de texto podría optar por una de estas dos direcciones: la ruta dialéctica que pretenda la disputa y el convencimiento del otro o bien la ruta de la deliberación compartida y el consenso pactado.

Insistimos en que la intersubjetividad como tal no asegura el modelo dialógico de comentario, sino el que esta cultive el sentido textual en contexto creciente. Sería contraproducente que varias personas trabajaran el significado textual en contexto cerrado, pues su comentario en corro sería mimético por limitarse al reconocimiento de los tópicos de un canon estereotipado. No hay nada más lejano del modelo dialógico que comentar conmemorando al otro, ya que la univocidad no sería resultado de un consenso, sino de una creencia definida o del saber controlado y único de una norma. Antes bien, lo recomendable es comentar en un acto comunicativo con el otro que sea encuentro de subjetividades, conexión de simbologías de contextos diversos y travesías de interpretación por la retroalimentación, la creación y la crítica generadas.

Si el modelo dialógico se desenvuelve en atención a situaciones comunicativas donde los textos son ricos en polifonía a los ojos del lector oyente, dado que el diálogo se abre entre el lector y el texto descubierto como hipertexto, sería interesante emprender un tipo de argumentación intertextual por la que el sentido se construya de modo crítico y personal, pues en tal caso corresponde al lector oyente descubrir la red intertextual que subyace en el texto para poder interpretarlo coherentemente.

Se afirma aquí tanto la variabilidad de los intertextos en función de los lectores (Kristeva, 1969; Barthes, 1970; Genette, 1982) como la posibilidad de prever en la

escritura textual al lector modelo y de reconstruirlo desde sus marcas intertextuales, ya que, como indica Luzón (1997, p. 148), “las referencias intertextuales revelan el proceso de producción de un texto, indicando los pre-textos que el productor incorpora en su construcción y los tipos de discurso con los que este texto está de una forma u otra relacionado”.

Así que la dialogía intertextual interesa tanto desde el plano de la producción epistémica del comentario por parte de un comentarista que asocia los intertextos de la obra con sus intertextos personales como desde el plano del análisis minucioso y contextualizado del tejido intertextual para captar su enjundia y proseguir construyendo la interpretación coherente en la que se funda el comentario.

Fairclough (1989, p. 78) ha aclarado que es tarea del lector/oyente conferir coherencia al texto conectando este con sus esquemas mentales o conocimientos previos de mundo y lenguaje compartidos convencionalmente por los miembros de su comunidad. Si este no percibiera la intertextualidad o interdiscursividad del texto, parte de su significado se perdería.

Así pues, considerar el modelo dialógico de comentario a la luz de la condición intertextual convierte el acto de comentar, más que en un simple análisis descriptivo de los contenidos de un texto determinado, en una construcción discursiva obrada por su lector/oyente como creador de sentidos nuevos para la significancia textual a través de su producción de interpretaciones en nuevos contextos. En esto consiste básicamente la semiosis ilimitada de la semiótica razonada por Peirce.

Por el provecho didáctico que otorgan al modelo dialógico empleado desde este enfoque, merecen cita destacada dos contribuciones científicas:

- Una es la guía de análisis intertextual elaborada por Lauro Zavala (1996), la cual atiende, con gran especificidad y alcance, a la compleja multidimensionalidad de su trabajo: los contextos de la interpretación, los elementos discursivos analizables en cada texto, la tradición de sus convenciones discursivas y la arqueología de sus relaciones, los subtextos implícitos (palimpsestos), la reflexión metafictional y la paradoja que emerge de la simultaneidad de códigos habitualmente excluyentes.
- Otra es la metodología del intertexto lector diseñada por Antonio Mendoza (2001; 2008) en sus indagaciones educativas sobre la recepción lectoliteraria, donde advierte que se activan conexiones discursivo-textuales y receptivo-comprensivas que el propio lector emplea para reconstruir el significado del texto por vía de su comprensión y su sentido intertextual e interdiscursivo por vía de la interpretación. He aquí un esquema de las interrelaciones que activa el intertexto-lector de cada persona según teorías semióticas de la intertextualidad (Kristeva, 1969; Eco, 1981; Genette, 1982) y psicolingüísticas del sentido (Smith, 1990):

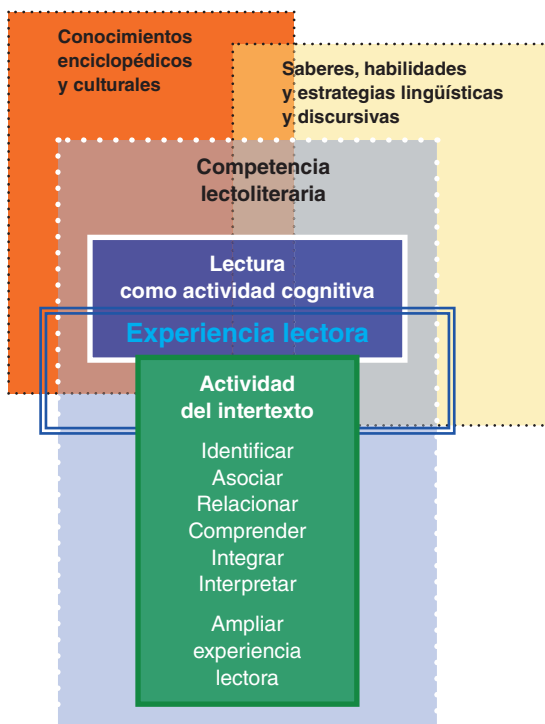


Figura 2.2. Dinámica del intertexto lector (Mendoza, 2001).

Una aplicación eficaz del intertexto lector a la interacción entre las textualidades literaria y pictórica es el modelo ekfrástico categorizado por Pedro Guerrero (2006; 2008; 2015) como un método de comentario intertextual en tres fases: la descodificación de las unidades primarias de cada texto, la precomprensión o activación de inferencias y expectativas sobre su significado y la comprensión global de este e interpretación personal de su sentido.

2.4. Incorporación de los nuevos enfoques científicos del comentario textual al ámbito educativo

Desde la habilitación curricular de las competencias básicas en la LOE, y sobre todo desde que constituye una prueba fundamental en las pruebas de acceso a la universidad, el ejercicio del comentario crítico personal ha superado en asiduidad al del comentario filológico tradicional en el área de lengua y literatura durante el periodo formativo de los dos niveles de Bachillerato.