



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**El comentario de texto en
el enfoque comunicativo:
epistemología y UD**

Alumno/a: Leiva Riojas, Mauricio

Tutor/a: Prof. D. Elena Feliu Arquiola
Dpto: Departamento de Filología española

Octubre, 2019

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos y justificación	4
3. Epistemología y contextos del comentario de texto	6
3.1 ¿Qué es un comentario de texto?	6
3.2 ¿Bueno, cierto, útil?	7
3.3 Consideraciones y posibles quejas	17
3.4 Conclusiones al planteamiento	22
4. Entonces, ¿cómo?	23
5. Unidad didáctica: <i>¿Qué dices?</i> (los tipos de texto)	28
5.1 Introducción	28
5.2 Contextualización	29
5.2.1 Centro	29
5.2.2 Aula	29
5.3 Justificación	30
5.4 Competencias clave	31
5.5 Objetivos	33
5.5.1 Objetivos de etapa	33
5.5.2 Objetivos de materia	34
5.5.3 Objetivos de la unidad didáctica	35
5.6 Contenidos	36
5.6.1 Contenidos mínimos	36
5.6.2 Contenidos transversales	37
5.7 Temporalización	39
5.7.1 Desarrollo de las sesiones	40
5.8 Evaluación	53
5.8.1 Criterios de evaluación	53
5.8.2 Instrumentos de evaluación	55
5.9 Metodología didáctica	52
5.10 Recursos necesarios	56
5.11 Medidas de atención a la diversidad	57
6. Conclusiones	59
7. Bibliografía y referencias	60

7.1 Bibliografía tradicional y bibliografía web	61
7.2 Textos del taller de textos	61
7.3 Referencias a la legislación	62

Resumen

El trabajo se plantea el comentario de texto como actividad en las aulas, desde sus concepciones a qué tanto provecho tiene y cuáles son sus desventajas, cómo explotar las primeras y cómo paliar las últimas. Se trata de intentar dar una perspectiva práctica y actual a la concepción del comentario de texto, que es la que debería tener en un enfoque comunicativo y cooperativo. Tras un análisis epistemológico, viene una Unidad Didáctica, para tercero de la ESO, que intenta aplicar lo aprendido.

Palabras clave

Educación, comentario de texto, lengua castellana y literatura, didáctica, comprensión lectora, expresión oral y escrita.

Abstract

This work ponders about the textual commentary as an activity in the classroom, from its concept to how much benefit it has and what are its disadvantages, how to exploit the former and how to alleviate the latter. The intent is giving the text commentary concept a real-life perspective, which is something it should already have in a communicative, cooperative approach. After this epistemological analysis, comes a Didactic Unit, for the third grade of ESO, that tries to apply what has been learned.

Key words

Education, text commentary, language and literature, teaching approach, reading comprehension, speaking, writing.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está estructurado en dos partes. La primera parte consiste en un estudio epistemológico sobre el comentario de texto, para justificar su uso en un contexto de educación comunicativa. La segunda parte es una unidad didáctica elaborada teniendo en cuenta lo anterior, las consideraciones y precauciones del uso del comentario de texto en educación secundaria.

El apartado epistemológico, a su vez, está estructurado en cuatro partes. La primera parte es un breve estado de la cuestión, la segunda parte es un análisis de las ventajas de las aplicaciones del comentario de texto, mientras que la tercera es un análisis de sus desventajas. Concluye este apartado con las conclusiones a lo planteado.

El segundo apartado es una unidad didáctica que pretende aplicar lo expuesto en el primer apartado, intentando aprovechar las ventajas y paliar los inconvenientes. Está hecha con las estrategias y metodologías sugeridas anteriormente, y trata de resolver de manera activa la cuestión de si el comentario de texto tiene cabida legítima en nuestro sistema educativo.

2. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, por lo tanto la capacidad de comprender y de expresarse es el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje; de ahí que la educación lingüística sea un componente fundamental para el desarrollo del alumnado como persona y como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad multicultural y plurilingüe donde la comunicación tiene cada vez mayor relevancia en todos los ámbitos. (BOJA 2016, nº144, p.174)

¿Es beneficioso, útil o relevante el enseñar comentario de texto en la ESO, específicamente en tercero? ¿Qué tan versátil o accesible es para los jóvenes? Estas

cuestiones deben ser resueltas una por una, y en este trabajo se plantea desde ya una apuesta a todo o nada: el comentario que planteemos enseñar debe cumplir estas tres funciones para justificar su existencia, ser beneficioso, útil, relevante, y debe cumplir estas dos condiciones para justificar su enseñanza en el primer ciclo de la ESO, ser versátil y accesible. Si no, la tesis de este trabajo se tendría que dar por nula en las conclusiones. Y si sí, nuestro deber es plantear una unidad didáctica, para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que reúna las características y condiciones especificadas.

3. EPISTEMOLOGÍA Y CONTEXTOS DEL COMENTARIO DE TEXTO

3.1 ¿QUÉ ES UN COMENTARIO DE TEXTO?

Este apartado de carácter epistemológico se centra en el comentario de texto en las aulas, sus ventajas y sus desventajas, y sus aplicaciones prácticas, por tanto, debe empezar con una cuestión de definiciones.

Parece ser que la definición más importante, o por lo menos a la que se le ha dado mayor importancia, es la de Lázaro Carreter y Correa Calderón, en el clásico *Cómo se comenta un texto literario* (1980), donde el comentario se entiende como “ir dando cuenta, a la vez, de lo que un autor dice y de cómo lo dice” (p.20). Esta actividad depende de “la cultura, la sensibilidad y hasta la habilidad” del comentarista (p.21) y su fin último es establecer de forma razonada “una relación clara y ordenada entre el fondo y la forma de un texto” (p.21). Esta definición, por supuesto, no es ni única ni inequívoca.

J. L. Onieva, en *Comentario de textos literarios para la E.S.O.* (1996), consideraba el comentario como “entender lo que el texto dice, todo lo que dice y sólo lo que dice” (p.15), lo que en cierto sentido convierte al comentario en algo más personal que la definición anterior: no hay que dar cuentas a nadie del texto, ni siquiera al autor, sino comprenderlo uno mismo. Asimismo, este autor basa el comentario en torno a dos principios, la precisión, no desviarse del texto (Onieva, 1996, p.15), y la unidad, atender a lo que une el texto, el tema (Onieva, 1996, pp.15-16).

Existe otra definición muy interesante, que se encuentra en *El comentario de textos*, de Bonvin Faura y Poblaciones Burgos (2010), quienes presentan una visión más moderna, de acuerdo con las concepciones actuales sobre educación. De esta manera, el comentario de texto es el “trabajo de análisis de las ideas y de la organización de un texto que nos permite contrastar las opiniones ajenas con las propias”. (Bonvin y Poblaciones, 2010, p.12). Esta definición casi parece plantear una conversación entre el lector y el texto, donde el análisis se crea a partir de lo que el texto sugiere subjetivamente al comentante. Y del mismo año y más escueto, en *Guía*

y práctica del comentario de texto (2010), de A. Vera Luján et al: “[...] el comentario de texto es una demostración de destrezas comprensivas y expresivas en el registro escrito” (p.116).

Este breve recorrido cronológico por las definiciones de la actividad es bastante útil para intuir los distintos usos que ha tenido el comentario en las aulas durante estos años. A la hora de comprender el texto, el enfoque ha pasado de centrarse en lo escrito a centrarse en el alumno. O en palabras de Rodríguez Martínez (2016, p.130): “la construcción del sentido del texto por parte del lector [...] se va afianzando poco a poco como punto primordial en la composición de los comentarios”. El comentario de texto se vuelve, o más bien se está volviendo, en una actividad comunicativa de comprensión.

3.2 ¿BUENO, CIERTO, ÚTIL?

El comentario de texto, para poder estar justificado en el sistema educativo actual, debe estar justificado sobre el sistema educativo actual. Estas cuestiones, entonces, deben responderse a partir de la ley. El texto legal base de este trabajo, por ser el más local y el más actual, será el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº144 del año 2016. En él, se divide el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en cuatro bloques: "Comunicación oral: escuchar y hablar. Comunicación escrita: leer y escribir. Conocimiento de la lengua y Educación literaria" (BOJA, 2016, nº144, p.174). Cada apartado, a su vez, aspira a distintos objetivos según el curso.

El bloque de Comunicación oral, escuchar y hablar, busca mejorar la capacidad del alumnado para comunicar sus ideas claramente, para la elaboración de discursos complejos y adecuados, para la escucha activa y para educar hacia el respeto y el valor de las hablas andaluzas (BOJA, 2016, nº144, p.174). En tercero de la ESO, se trata, en cuanto a escuchar, de comunicarse con otras personas, comprender, interpretar y valorar textos orales de distintos ámbitos y de distintos géneros, y crear un clima de respeto y comprensión reflexiva del sentido global de los intercambios orales (BOJA, 2016, p.183); y también, en cuanto a hablar, de mejorar el conocimiento, uso y aplicación de estrategias para producir y evaluar textos orales, fomentar la

participación activa y el respeto de las normas sociales mediante los textos (BOJA, 2016, p.183).

El bloque de Comunicación escrita, leer y escribir, busca mejorar la comprensión lectora de textos, de variados géneros y dificultades, “y que reconozca las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo” (BOJA, 2016, nº144, p.174). Naturalmente, entra también aquí la práctica de la lectura, tanto como por placer como por información como por cultura. De la misma manera, la escritura debe ser enseñada como un procedimiento estructurado en cuatro partes: planificación, redacción, revisión y redacción del texto definitivo (BOJA, 2016, nº144, p.174). El objetivo de este bloque en tercero de la ESO, en cuanto a leer, trata de comprender e interpretar textos de diversa procedencia y ámbitos, así como incentivar una actitud reflexiva, sensible y crítica frente a ellos (BOJA, 2016, pp.183-184). En cuanto a escribir, homólogo al *hablar* del bloque anterior, se busca mejorar las estrategias para producir textos escritos, mediante la práctica y uso, teniendo en cuenta los académicos, como resúmenes y esquemas, pero también los creativos, siempre adecuándose al género y situación (BOJA, 2016, p.184).

En cuanto a Conocimiento de la lengua, la palabra más precisa parece ser *reflexión* y no conocimiento, este bloque se basa en la observación de “los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación” (BOJA, 2016, nº144, p.174). Esta reflexión es funcional, se dedica a desarrollar las habilidades para hablar, leer y escribir correctamente (BOJA, 2016, nº144, p.174). En tercero, el Conocimiento de la lengua busca, en cuanto a discurso, reconocer, identificar y explicar los marcadores del discurso, los recursos de modalización del discurso, así como la expresión de la objetividad y la subjetividad, las variedades de la lengua y las características de la España plurilingüe (BOJA, 2016, p.184).

Finalmente, la Educación literaria se dedica al fomento de la lectura para el desarrollo personal, a ser posible para toda la vida (BOJA, 2016, nº144, p.174), de manera parecida a lo que se expresó en el Real Decreto 1105/2014: “se trata de conseguir lectores que continúen leyendo y que se sigan formando a través de su libre actividad lectora a lo largo de toda su trayectoria vital” (BOE, 2015, nº3, p.359). El

BOJA propone alternar la lectura de obras livianas y del gusto del alumnado con la de textos más complejos del patrimonio cultural español y andaluz (BOJA, 2016, nº144, p.174). A la hora de aplicarlo al aula de tercero, esto no cambia, se sigue persiguiendo el conocimiento de la literatura a través de la lectura y creación de textos, no sólo en el ámbito académico, sino también por placer (BOJA, 2016, p.185). Del mismo modo, la aproximación y explicación de los clásicos pre-ilustración de la literatura española, tanto líricos, como narrativos, como dramáticos (BOJA, 2016, p.185).

Concluye la explicación de este bloque haciendo hincapié en los posibles elementos transversales, que mediante la lectura, análisis y producción de textos pueden conseguirse:

[...] la promoción de hábitos saludables de vida, la prevención de drogodependencias, la violencia de género, el sexismo, el racismo, la xenofobia y el acoso escolar; así como la consolidación de valores éticos y sociales recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía: libertad, igualdad, rechazo a cualquier tipo de violencia, pluralismo político, democracia y solidaridad. (BOJA, 2016, nº144).

Se ve en estos bloques una tendencia o hilo conductor, el objetivo de la asignatura de lengua castellana y literatura parece recaer en la correcta interpretación o elaboración de discursos, orales o escritos, dentro de la cultura que fomenta. De la misma manera, en los objetivos también se ve un aspecto común: favorecer, poco a poco, el uso autónomo de estas habilidades adquiridas.

Llevado esto al comentario de texto, podemos plantear la pregunta de investigación, una vez más, de este modo: ¿sirve enseñar el comentario de texto para enseñar a interpretar y elaborar textos de nuestra cultura y fomentarla, para un uso autónomo?

De nuevo, esta cuestión nos lleva a una distinta: ¿cuál es la función básica de un comentario de texto?, o, ¿qué producto final debería obtener un alumno que ha decidido comentar un texto literario? La respuesta a esta pregunta podría ser clave en

nuestra concepción y uso como docentes del comentario en las aulas. En los estudios del comentario de texto, tanto en los estudios epistemológicos como en los estudios sobre la práctica y el uso, el término *comentario de texto* parece tener un doble significado entrelazado. Existe, así, un comentario *filológico* de texto y un comentario *crítico* de texto: el construido alrededor de la forma y el construido alrededor del tema que transmite.

Hay que aclarar que la mayoría de la bibliografía consultada no ha hecho esta distinción, salvo en Rodríguez Martínez (2016). Es cierto que el resto de autores, dentro de la evolución de la actividad, apuntan a una distinción entre el comentario de texto estructuralista y el comentario de texto comunicativo, el de la LGE y el de la LOMCE, pero los extremos de este *continuum* son dos actividades muy distintas, tanto como un lobo lo es de un perro. En Ariza Viguera (2011) se distingue entre el filológico, el lingüístico y el literario, pero sin definir ni diferenciar explícitamente ninguno.

En T. Sule (2009), se distingue entre el comentario “basado sólo en la forma y el contenido [que] por lo general aporta conclusiones unívocas y finitas” (p.12), y el comentario en el que “cada lector recibe, interpreta, interroga, pone en duda y elabora lo que lee”, basado en la comunicación entre el autor y el lector. De la misma manera Cassany (1999) contrastaba el comentario de hoy día con el de las “décadas pasadas” (p.16), y nos hablaba de una “subjetividad inherente a la mirada personal de la realidad y al uso del lenguaje” (Cassany, 1999, p.20), que en consecuencia quería decir que la función del comentario de texto

[...] no consiste en revelar o desentrañar *ningún* significado de una obra (previamente establecido por un docente o un libro de texto) [i.e., comentario filológico], sino en facilitar que cada alumno construya *su* propia interpretación de la misma, y que pueda contrastarla con las de sus compañeros para poder elaborar un conjunto de percepciones más rico y plural de la obra [i.e., comentario crítico]. (Cassany, 1999, p.20)

Y, por supuesto, están también las observaciones de Rodríguez Martínez (2016), que, aunque no defina las diferencias entre comentario filológico y comentario crítico, utiliza ambos términos con significados distintos, a propósito de la evolución del concepto, el uso y la ley educativa contemporánea:

“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)". (Rodríguez Martínez, 2016, p.131)

Esto es algo que se adelantó en este trabajo con las definiciones de comentario de texto, conforme cambie su significado, su uso o sus convenciones, también cambiará su aplicación en las aulas de secundaria. Como se ve, los autores apuntan al problema de la aplicación, pero no al de la nomenclatura. Son dos realidades distintas y merecen significantes distintos para su correcto estudio y aplicación. Si no, ocurre lo que advertía Rodríguez Martínez, que es que el comentario crítico empleado hoy día, por no saber distinguirse totalmente, tiene la mácula del filológico.

Y así, volviendo a la cuestión de si sirve el comentario de textos para interpretar, elaborar y fomentar los textos de nuestra cultura, y entendiendo ahora y a partir de ahora *comentario de texto* en su sentido actual como comentario crítico comunicativo, justifiquemos el uso de este en la ESO basándonos en los bloques en los que se organiza la asignatura según el BOJA.

Si el objetivo del comentario crítico de textos, como ya se ha explicado con Cassany (1999), es que cada alumno construya su propia interpretación del texto para compartirla con sus compañeros (p.20), entonces el objetivo del comentario no es tanto llegar a un consenso teórico único, sino que el alumnado fundamente, matice y debata su opinión con la de su clase (Cassany, 1999, p.20). No se pretende determinar algún significado oculto en el texto, sino ayudar al alumno “a construir sus interpretaciones personales del mismo e, indirectamente, incrementar sus conocimientos sobre un tipo textual y sus habilidades de comprensión y producción

discursiva" (Cassany, 1999, p.21). El producto final es, entonces, un alumno que ha usado y desarrollado plenamente sus habilidades lingüísticas, hablar y escuchar, leer y escribir.

El comentario de texto puede ser útil para la Comunicación oral, si en la clase se enfatizan "los procesos de comprensión y producción del discurso", y siempre que se tome como actividad cooperativa y no individual (Cassany, 1999, p.21). Dado que la actividad debe ser cooperativa, "debemos promover situaciones comunicativas" (BOJA, 2016, nº144), necesariamente es oral, y si es oral, fomenta la comunicación clara de ideas, la producción de discursos y la escucha activa. Siguiendo con Cassany, esta vez en *Taller de textos* (2006), se nos propone que, aunque la lectura sea individual, "la elaboración del significado y la interpretación puede realizarse en pareja o grupos pequeños" (p.77), ya que "el diálogo es una herramienta fundamental para desarrollar las ideas" (Cassany, 2006, p.77).

Para enlazar esto con los bloques de Comunicación escrita y Educación literaria, está la aclaración de que el objetivo del comentario "no es fijar el significado intrínseco de nada, sino ayudar al aprendiz a construir interpretaciones e, indirectamente, a incrementar sus habilidades de comprensión y producción o su conocimiento del género discursivo correspondiente" (Cassany, 2006, p.68).

Continuando por este camino, decía Mendoza (2008) que la educación literaria "es un proceso que incluye distintas facetas y que siempre está en dependencia con la formación del lector", que se ha de desarrollar mediante actividades que favorezcan "la interconexión de saberes y de contenidos", que enseñe al lector "establecer su interacción con el texto" y que lector y texto puedan cooperar (Mendoza, 2008). La atención didáctica, en este caso el comentario de texto, se debería orientar a los procesos de recepción y a la actividad lectora (Mendoza, 2008); y siendo comentario crítico, ya lo hace intrínsecamente. La educación literaria se culmina con actividades propias de la recepción lectora: formular expectativas y deducir significados de los textos, "actividades esenciales en el proceso de lectura" que derivan en la interpretación del texto (Mendoza, 2008). Esta Educación literaria y esta Comunicación escrita, según Mendoza, se conciben alrededor de la lectura y la recepción de la lectura

(Mendoza, 2008), pero es una concepción algo incompleta para cómo se plantea el comentario de textos en este trabajo.

Este problema ya lo adelantaba Cerrillo en 1999, quien a propósito de lo oral y lo escrito en la enseñanza de la lengua, planteaba: “es sorprendente cómo en el ámbito escolar -a veces- lo oral y lo escrito caminan, si no por sendas del todo diferentes, sí con frecuencias y ritmos muy distintos” (p. 55), que han sido tratadas mecánicamente, “la lectura como decodificación del lenguaje de signos y la escritura como transcripción literal de los mensajes orales” (Cerrillo, 1999, p.58). Lo que puede llevar a ejercicios automáticos que causen analfabetismo funcional (Cerrillo, 1999, p.58). Las actividades de comentario de texto no son exclusivamente de leer y escribir, sino que también pueden ser de recitar y comunicar, de interpretar y comprender; el enfoque es, al fin y al cabo, comunicativo.

En cuanto a si sirve el comentario crítico comunicativo para promover una lectura plena y comprensiva, si según Mendoza (2008) la educación literaria es un conjunto de actividades lectoras que culminan en la interpretación de textos y sus intenciones, basada en los lectores y sus procesos de recepción (Mendoza, 2008), sirve entonces para ello la recepción de textos y la producción de comentarios críticos, completos gracias al entendimiento de un diálogo entre autor y lector, texto y alumno.

Y en cuanto a la escritura, como destreza, debe practicarse más allá de ortografía o gramática, sino también teniendo en cuenta aquella creativa (Cerrillo, 1999, p.59) Pero, ¿cómo ver la escritura creativa con actividades sobre el significado de un texto? Pues si es cuestión de crear un ambiente de reflexión ante lo leído, ante lo comunicado por un autor a un alumno lector, podemos tomar la escritura como un instrumento de reflexión, tal y como lo hace Cassany (2006): “Al tener que formular por escrito las impresiones que le suscita un texto, el lector se ve obligado a concretarlas y a definir las para que puedan ser comprendidas” (p.77). En forma de resúmenes, esquemas, diarios de lectura, “o un comentario más tradicional” (Cassany, 2006, p.77).

Se habla de la activación del *intertexto* para la educación literaria. Este concepto surge del supuesto de que ninguna obra literaria ocurre en el vacío, y que

cada vez que uno percibe un texto, lo hace con el mismo cerebro que se supone ha leído o escuchado muchos otros más. “La lectura siempre es una actividad de relación de conocimientos” (Mendoza, 2008). Cada texto requiere de conocimientos previos, que proporcionan las claves para su interpretación; el intertexto es “causa y efecto de los reconocimientos textuales” (Mendoza, 2008). El intertexto es una de las claves para la educación literaria a través del desarrollo de la competencia literaria, que pone en activo los intertextos del alumnado (Mendoza, 2008). Profundizar en un texto mediante el comentario es cimentar el intertexto del alumno. El comentario de texto, por requerir comentar un texto, implica lectura profunda y entendida.

La explicación de cómo ayuda el comentario al bloque de Conocimiento de la Lengua podría ser algo redundante, ya se ha hablado de cómo el alumno haría un uso reflexivo de su lengua, como receptor mediante la comprensión plena de un texto y como emisor a la hora de crear y redactar un discurso explicativo sobre él, oral o escrito. El desarrollo de las destrezas discursivas y la interiorización de las reglas ortográficas y gramaticales es prácticamente una consecuencia natural de las actividades de lectura, escritura o vocalización que implica el comentario de texto crítico en un enfoque comunicativo. Y, como autoridad, tenemos a Mendoza (año) una vez más, quien habla del intertexto en las competencias lectora y literaria, como las que se practican en el comentario de texto: “Activa selectivamente saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso” (2008).

En cuanto al bloque de los elementos transversales, cabe la pregunta de cómo un comentario de texto incide “mediante la lectura, análisis y producción de textos orales y escritos, en elementos curriculares transversales” de carácter ético-moral (BOJA, 2016, nº144). Es cuestión de seleccionar los textos para que traten estos temas, en mayor o menor medida. El comentario crítico de texto literario, ya no como planteamiento didáctico, sino como formato, es tan versátil como lo sea el arte de la literatura. Las actividades de análisis y expresión del análisis, programadas por el profesor, se pueden orientar a la búsqueda de estos elementos de crecimiento

personal con los textos adecuados. Además, claro, de los beneficios implícitos que trae como resultado el intentar entender razonadamente un texto de fuertes implicaciones de reflexión moral, así como expresar dicho razonamiento. Además, esta idea de elementos transversales se lleva implicando desde ya el *Cómo se comenta un texto literario* (1982) de Lázaro Carreter y Correa:

En el comentario, precisamos combinar una serie de condiciones personales (sensibilidad, agudeza) con un conjunto de conocimientos, elementales o no, pero necesarios. Estos conocimientos se van adquiriendo en las clases del Instituto, del Colegio, del Liceo o de la (p.21) Universidad. Los fundamentales son los de Gramática, Historia de la Lengua y de la Literatura y Métrica. Pero también los de Religión, Geografía, Historia, Sociología, Economía, etc., pueden ser útiles al comentar determinados pasajes. (p.22)

Pero para no caer en la hipocresía de alabar aquel comentario de texto filológico como si fuera crítico, tenemos, de los años de la LOGSE, esta cita de J. L. Onieva (1996): "Se basa en la lectura, pero la enriquece con otros conocimientos procedentes de las disciplinas literarias (Historia de la Literatura, Crítica literaria y Teoría de la Literatura)" (p.13). Y si quedara duda, se puede consultar el BOJA (2016, nº144), en el apartado de la asignatura Valores Éticos, donde consideran al comentario de texto como una técnica específica "para desarrollar en el alumnado la reflexión y el análisis de sus valores" (p.), y nos cuenta de él cómo puede utilizarse "para provocar la discusión, la negociación y la búsqueda de conclusiones en torno a situaciones que impliquen trabajar las actitudes y los valores, así como la reflexión ética sobre problemáticas actuales" (BOJA, 2016, nº144, p.330). Si bien en esta asignatura se entiende como *texto* cualquier situación comunicativa, incluyendo desde fotografías hasta música, pero también los textos orales y escritos (BOJA, 2016, nº144, p.330).

Concluye aquí este paseo por los cuatro bloques, vistos algo solapados quizá, pero que nos da una buena idea de cómo es posible o cómo puede estar justificado que el comentario de texto se encuentre presente en un aula. Pero tal vez sea el

propio BOJA (2016, nº144) el que mejor defiende el comentario de texto. Se presentan aquí dos párrafos, donde se ven repetidas las ideas que ya se asociaron al comentario de texto, a propósito de la asignatura de Lengua y sus estrategias metodológicas:

Partiremos del texto, unidad máxima de comunicación, para llegar al texto, oral y escrito. Nuestra asignatura ha de basarse en la lectura, análisis, comprensión y producción de textos orales y escritos; producciones propias y ajenas. La reflexión lingüística debe formar parte de la práctica diaria para progresar en la competencia lingüística del alumnado. El desarrollo de la competencia en comunicación oral del alumnado debe ser potenciada en nuestras programaciones y establecer estrategias metodológicas adecuadas que progresivamente ayuden al alumnado a saber debatir, exponer, describir, narrar, preguntar y dialogar. (BOJA, 2016, nº144, p.176)

Dicho esto, quedan las preguntas de versatilidad y accesibilidad, que también se adelantaron en la introducción y de las que por supuesto no podemos olvidarnos. Ya se ha dicho algo sobre la versatilidad, en cuanto a temas cuando se habló de elementos transversales, y en cuanto a la amplitud de formatos del comentario de texto, o actividades relacionadas, se ha podido intuir, pero se hablará de ella más tarde en el apartado de aplicaciones prácticas. Y es que la pregunta no es tanto si el comentario de texto es versátil y accesible, sino cómo hacerlo versátil y accesible, y esta pregunta corresponde luego. Esta es una idea que aparece desde Lázaro Carreter y Correa (1980): el método es el mismo, “lo único que variará serán los conocimientos básicos [...]; estos ya dependen de quien lo aplica” (p.22). Concediendo a esta cita todo lo que ha cambiado el significado de *método* desde entonces.

El comentario de texto crítico comunicativo en los institutos, en Lengua castellana y Literatura, es no sólo posible, sino hasta beneficioso, ya que son en esencia el estudio y análisis de textos de la lengua de la mano de la competencia literaria, “y al que aún cabría sumar la función lúdica, ética y estética de la literatura como elementos motivadores para el discente” Rodríguez Martínez (2016, p.121).

3.3 CONSIDERACIONES Y POSIBLES QUEJAS

Pero, por supuesto, el idealismo de lo legal y lo teórico debe probarse en la realidad de las aulas. Desde que entrara el comentario de texto a la enseñanza, ciertas autoridades, ya desde entonces han notificado algunos choques. En este trabajo, hasta ahora, puede dar la impresión de que sobre la mesa solo están los votos a favor. Es necesario entonces ver los votos en contra, o más bien, los prejuicios y las precauciones que se tienen para con el comentario de texto: ¿con qué muros se ha topado el comentario de texto en su paso por los colegios?; ¿y es posible reconstruir o deconstruir un método tal, de ser necesario?

El comentario de texto entró en vigor en las aulas de la mano del BOE del 27 de febrero de 1953 (Rodríguez Martínez, 2016, p.124), pero cuando de verdad se apuntala es en la década de los setenta. Si el manual de Lázaro Carreter y Correa es la prueba de esta consolidación (Cassany, 1999, p.11 y Cassany, 2006, p.53¹) o clave en ella (Rodríguez Martínez, 2016, p.121), lo cierto es que se convirtió en algo ineludible (Cassany, 2006, p.53) e incluso prototípico (Rodríguez Martínez, 2016, p.121), para lo bueno y para lo malo.

Ya desde un primer momento el comentario de texto se encontró con objeciones, según algunos ensayos de la época, tal y como nos cuentan Tusón y Vera (2009, citado en Rodríguez Martínez, 2016, p.121): “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”. El comentario de texto, incluso en estos primeros pasos, es acusado de descontextualizado, inflexible y difícil de incorporar.

¿Está el comentario descontextualizado? Parece que un comentario de texto da la impresión de hacerse aparte. Por lo general, dentro de las aulas, suelen ser actividades de final de tema o directamente de evaluación. No es hasta Bachillerato,

1 Cassany parece copiarse a sí mismo entre *El comentario de textos en el enfoque comunicativo* (1999) y *Taller de textos* (2006). Por ser el más reciente, y por tanto puede que el más actualizado, se usa el libro de 2006 como fuente única en caso de coincidencias en las citas.

tal vez cuarto de la E.S.O. en algunos centros, cuando se le presta auténtica atención, en calidad y cantidad, de cara a las pruebas de Selectividad. Y también, fuera de las aulas, no es precisamente una actividad que se haga día a día en una vida social o laboral, sino que la concepción es que la utilidad de los comentarios de textos deriva de su poder didáctico (Cassany, 2006, p.52). Se supone que un comentario de texto prepara tanto para otras prácticas “más auténticas y útiles” (Cassany, 2006, p.52), como también para otros contextos académicos, como actividades de clase y evaluaciones, donde se perdura el comentario de texto (Cassany, 2006, p.52).

Lo difícil de incorporar viene de su inflexibilidad, su inflexibilidad viene de su fosilización, y su fosilización viene del llamado método. El método “se fue convirtiendo poco a poco en una norma rígida y simplificadora que todos debían seguir siempre con todos los textos” (Cassany, 2006, p.53). El comentario de texto, “se fue mecanizando poco a poco en un método con etapas sucesivas, unidireccionales y obligatorias” (Cassany, 2006, p.53). El árbol no dejó ver el bosque, y creció como un baobab. El comentario de texto se presentaba con un método, se resolvía con él y en apariencia dependía de él, y en consecuencia no sólo vemos estancarse los algoritmos, sino también los resultados (Cassany, 2006, p.54); es como si todo comentario de texto debiera hacerse necesariamente alrededor de un método, de un algoritmo bueno para todo, primando este sobre el comprender el texto o comentarlo incluso.

En el comentario de texto, no solo el método está atascado, sino también las investigaciones sobre el estudio y aplicaciones del mismo. Muchos libros acerca del comentario se limitan o a explicar un método propio, paso a paso, con ejemplos al final, o son directamente recopilatorios de comentarios de texto, sin explicación.

El concepto de comentario de texto estructuralista y pre-LOGSE sigue muy vivo hoy día, como se ve en esta lista de libros de comentario de texto, que explican un método propio con ejemplos al final.

- Lázaro Carreter, F. y Correa Calderón, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid, Cátedra.
- Navarro Durán, R. (1993). *Comentar textos literarios*. Madrid. Alhambra.

- Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Madrid, Ariel
- Onieva Morales, J. L. (1996). *Comentario de textos literarios para la E.S.O.* Madrid, Playor.
- Vera Luján, A. et al (2010). *Guía y práctica del comentario de texto*. Madrid, Editorial universitaria Ramón Areces

Por supuesto, el primer libro y el que marca la tendencia es el de Lázaro Carreter y Correa, que en la lista aparece como 1974, aunque en este trabajo utilizamos la de 1980, una de las más de treinta que lleva hasta el día de hoy. Del mismo modo, del libro de 1995 de R. Navarro, *La mirada al texto*, estamos utilizando la re-impresión del 2012, en las vísperas de la LOMCE. Este libro es bastante parecido al *Comentar textos literarios* (1993), también de R. Navarro. A favor de estos libros diremos que sí, explica su método con ejemplos al final, pero no se limita a ello: a cada paso del método hay pequeñas actividades más o menos cortas que ayudan a afianzarlo, como “El texto se construye sobre la repetición ¿Qué términos se repiten?” (Navarro Durán, 1993, p.12) o “señala la estructura que forma el diseño de esta rima de Bécquer, e indica asimismo los elementos que la constituyen” (Navarro Durán, 1993, p.86), además de que las guías de comentarios del final se hacen con estas actividades, no con recetas rígidas (Navarro Durán, 1993, p.126 o p.128). Más o menos así también lo hace el libro de Onieva Morales (1996), del que además se destaca parte del título: “para la E.S.O.”. Y se destaca también del de Vera Luján et al. (2010), el más contemporáneo de todos, la perspectiva didáctica añadida, si bien es una didáctica de enseñar el método y que depende del método.

Esta perspectiva didáctica está totalmente perdida, por ejemplo, en libros sobre comentario de texto que son escritos como obras recopilatorias, cuyas explicaciones de los métodos son práctica e incluso literalmente inexistentes:

- Clemente Millán, M. y Suárez Miramón, A. (2001). *Introducción a la literatura española*. Madrid: UNED

- Ariza Viguera, M. (dir.) (2011). *Lengua castellana y Literatura. Volumen práctico*. Sevilla, MAD.
- Chicharro Chamorro, D. (2014). *Nueva lectura práctica de la literatura española*. Jaén, Servicio de Publicaciones UJA

Si bien el libro de Chicharro Chamorro (2014) incluye un método propio y una explicación a él, esta no tiene más de tres páginas, comparadas con las cuatrocientas sesenta y cinco del total. El resto del libro son ejecuciones del método.

En ambas listas, pero en esta particularmente, se destaca el uso de la palabra *práctico*, presentada casi como caracterizadora, como si la enseñanza de lengua y literatura fuera algo puramente teórico, como si la aplicación práctica de la asignatura fueran los comentarios de texto. La *Introducción a la literatura española* (2001) contiene incluso un apartado antes de los comentarios donde se explica brevemente la historia de la literatura, como asunto aparte. Y este pensamiento parece ser que perdura hasta por lo menos 2011, año de su reedición. ¿Cómo es la lengua y literatura teoría y el comentario práctica? ¿No es la asignatura útil para más? ¿No se supone que el comentario de texto es a la par teórico y práctico? ¿Que aprovecha y fomenta competencias relacionadas con expresión y uso de la lengua y la literatura? ¿Que es útil más allá de su capacidad para evaluar conocimientos o afianzarlos?

Entonces, ninguno de los libros de la lista sirve para el progreso, sino antes al contrario, mantienen un proceso de cristalización en el comentario de texto, que da lugar a los prejuicios de que el comentario está desactualizado y es ya inútil en estas nuevas perspectivas didácticas de lo comunicativo y lo práctico. Pese a que, en realidad, el concepto esté muy presente hoy día, y esta es también una de las razones más sólidas para este trabajo y su consiguiente unidad didáctica.

Históricamente, como se ve, la tendencia respecto al comentario de texto en el aula de lengua ha sido “comentar literatura clásica, poner énfasis en el escrito individual del aprendiz y dirigir la tarea a aclarar y precisar el significado único que supuestamente encierra el texto” (Cassany, 2006, p.58). Pero, “concebido y usado de

modo diferente a como lo fue en las décadas pasadas, [el comentario de texto] puede ser -sigue siendo- una actividad útil para el aprendizaje." (Cassany, 1999, p.16). Ya se ha demostrado que el comentario tiene potencial para mucho más, y es que esta ha sido también una tendencia, la innovación.

Dice Rodríguez Martínez (2016) que desde el *Cómo se comenta un texto literario*, "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" (p.124). Hoy día, en el enfoque comunicativo, ya no se habla tanto de tareas o ejercicios del aula, sino de objetivos didácticos y necesidades de aprendizaje: se pretende antes comprender un texto, y no tanto hacer un comentario de él (Cassany, 1999, p.16). Los objetivos de aprendizaje se han subordinado a las necesidades del alumno, "por lo que pierden peso específico aquellos contenidos y destrezas de dudosa aplicación a la realidad" (Cassany, 1999, p.16). El aula no gira en torno al profesor, sino en torno a cada alumno, el uso y desarrollo de destrezas es más importante que la memorización de contenidos (Cassany, 1999, p.16). Esto parece dejar de lado prácticas poco prácticas, entre ellas el comentario de texto (Cassany, 1999, p.16). Dice Cassany que desaparecen (Cassany, 1999, p.16), pero es más bien que, idealmente, desaparecen.

La innovación comunicativa sigue luchando contra la inercia estructuralista. La reforma ha llegado a las aulas y a las leyes, pero no necesariamente a los alumnos y profesores, ni tan siquiera a los exámenes. Ni tan siquiera al resto de leyes: *comentario de texto* aparece reflejado y ligado a la asignatura también en el BOE (2015, nº2, p.376). Y en este trabajo ya se está viendo cómo pese a que el BOJA no usa abiertamente el sintagma, deja entrever con sus usos actuales las actividades de un comentario crítico y comunicativo.

El comentario de texto se sigue viendo en los libros de texto de secundaria, hasta en tercero de la ESO; las pruebas de acceso a la universidad siguen haciéndose en base a los comentarios de texto, y si el alumno decide hacer el examen de lengua, el de filosofía y el de historia, en la misma convocatoria puede llegar a tener hasta tres comentarios distintos; el programa CREA de la Junta de Andalucía, que se supone

prepara para las pruebas a los Ciclos Formativos de Grado Superior, tiene actividades de comentario de texto en su asignatura de lengua, tanto directas como indirectas; por no hablar ya de las oposiciones, ya que de nuevo, para poder enseñar lengua, filosofía o historia, parece ser que antes hay que saber hacer comentarios de texto decentes.

En cualquier caso, selectividad y oposiciones deberían ser el incentivo y justificante más claro. Si el propio Estado obliga al comentario, los profesores, mientras no cambie el sistema, debemos adaptarnos a las necesidades de los alumnos, que incluyen competencias y destrezas muy variadas, sí, pero también el comentario de texto. No podemos dejar de enseñarlo.

Sea accesible o no a todas las edades es cuestión del método de enseñanza, pero tenemos que tener en cuenta la selectividad a menos de tres años vista en tercero de secundaria. No podemos dejar de dar aunque sea un avance al comentario de texto, no hay más remedio. Si no por el idealismo de todas las ventajas que mencionamos antes, por lo menos porque sigue siendo necesario en nuestra sociedad real.

3.4 CONCLUSIONES AL PLANTEAMIENTO

Entonces, respondiendo a lo planteado al principio del trabajo, ¿es bueno, útil y relevante el comentario de texto? ¿es versátil y accesible? ¿superan sus ventajas a sus desventajas? ¿es lícito y necesario que esté en las aulas?

La respuesta en un primer momento puede parecer insatisfactoria, pero parece ser que está entre el “sí, pero depende de cómo se aplique” y el “sí, pero si se plantea bien”. Tal vez esto pueda sentirse como un anticlímax, pero ahora da cabida a otra pregunta muy interesante, que supone otro paso en nuestra investigación: ¿cómo se aplica? ¿necesita el método de algún cambio o empujón?

Porque la pregunta ya no es si el comentario se enseña, porque es una realidad objetiva que sigue presente en las aulas, en los exámenes, en los alumnos y en los maestros. Es cómo debería enseñarse.

4. ENTONCES, ¿CÓMO?

Por supuesto, hay que aclarar cómo se organiza una unidad didáctica en torno a un procedimiento, y a una edad tan temprana, que recordemos era tercero de secundaria. La respuesta es sin el procedimiento.

Por mucho que la necesidad del comentario sea imperiosa, no lo es la necesidad del método. En estos días comunicativos priman la innovación y la adquisición de competencias, no la memorización de la receta de una actividad. Los años siguientes, cuando se vea el comentario más de cara a Selectividad, ya habrá tiempo para aprender a sustentar los argumentos dentro de una estructura dentro de un método; por ahora bastará con lo más difícil: comprender los textos y discernir qué ideas sugieren, consigo mismo y con sus compañeros, llamándolo a todo comentario para desmitificarlo. Enseñar un método rígido con la esperanza de que quepa en todos los textos, que todos los alumnos recibirán igual y comentarán igual, es una ilusión propia del siglo pasado. Entonces, ¿cómo? ¿Qué dice el gobierno, qué dicen los pedagogos?

En el BOJA (2016, nº144, pp.176-177) existe un apartado de estrategias metodológicas, que ya se han citado por encima anteriormente. Pueden servir de guía y justificación para plantear las actividades de comentario de texto en una unidad didáctica. Luego de ello, veremos qué dicen los pedagogos, centrando después la atención en aquel libro que mejor apunta a una aplicación práctica del comentario.

El BOJA plantea metodologías activas, con énfasis en la generación de aprendizajes que ayuden a transferir “los saberes adquiridos a otros contextos” (nº144, p.176). El enfoque debe ser comunicativo, y se deben promover situaciones comunicativas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (BOJA, 2016, nº144, p.176). Y la educación literaria se debe estudiar de una manera activa, a través de la lectura y la escritura, y las lecturas deben ser inspiradoras (BOJA, 2016, nº144, p.176). En resumen, que las actividades y los procedimientos sirvan para más que lengua y literatura, que sean comunicativos para el desarrollo lingüístico y que sean activos, y atractivos, para el desarrollo literario.

Según el Boletín, y como ya se ha citado, en la asignatura de lengua se parte del texto para llegar al texto, sea oral o escrito (BOJA, 2016, nº144, p.176), y se basa “en la lectura, análisis, comprensión y producción de textos orales y escritos; producciones propias y ajenas” (BOJA, 2016, nº144, p.176). Practicar la reflexión lingüística para la competencia en comunicación lingüística (BOJA, 2016, nº144, p.176), fomentar el debate, la exposición, y otras actividades orales para la competencia en comunicación oral (BOJA, 2016, nº144, p.176); esta nueva importancia al texto oral, pretende compensar la “presencia excesiva” del escrito en la enseñanza tradicional (BOJA, nº144, p.176). La escritura y lectura, por su parte, han de abarcar más ámbitos que el académico y literario, tener una dificultad gradual, y deben construirse para el desarrollo de la comprensión: “la síntesis, el esquema, el resumen, la lectura predictiva o anticipativa, la comprensión poslectura o el cloze” (BOJA, 2016, nº144, p.176), de nuevo, como ya se ha citado antes. En cuanto a conocimiento de la lengua, el BOJA (2016) pretende abarcar los problemas de comprensión de textos, para favorecer su uso autónomo: leer y escribir (nº144, p.176). Ello ayuda también a la educación literaria, que debe a su vez fomentar dichas actividades de lectura y escritura (BOJA, 2016, nº144, p.177).

Entonces, las actividades de lengua, y por tanto aquí las actividades de comentario de texto, responden no a crear un comentario, sino a fomentar el hábito lector y la comprensión lectora, con actividades comunicativas que conlleven habilidades orales y escritas. Los objetivos, como ya se ha citado en Cassany (1999, p.16), deben dejarse de lado frente a las necesidades de los alumnos. Así que, ¿cómo son las actividades dentro de una unidad de comentario de texto?; ¿cómo ayudan los comentarios de textos en su perspectiva práctica, según las autoridades, a que los alumnos consigan ser competentes en lengua y literatura?

En el enfoque comunicativo, según Rodríguez Martínez (2016), el alumno se plantea como protagonista en el conocimiento y sentido del texto, “artífice de su propia -y única- interpretación de la obra” (p.123). Es una idea que se ha estado repitiendo en este trabajo. Continúa Rodríguez Martínez (2016) diciendo que hay que buscar estrategias para promover el aprendizaje de la competencia comunicativa

mediante la literatura (p.123), que el comentario debe no solo identificar tópicos literarios y el análisis de tópicos, sino que el alumno debe convertirse en colaborador, al interpretar el texto con su intertexto, ligando emocionalmente lector y lectura (Rodríguez Martínez, 2016, p.124).

¿Entonces, cómo? ¿Cómo es una unidad didáctica de comentario de texto en el enfoque comunicativo, en el sentido pragmático y no tanto teórico? A partir de esta misma cuestión se escribe el *Taller de textos* (2006) de M. Cassany. Así, con una perspectiva práctica para el uso de los textos en las aulas, este libro “nace de la práctica de comentar y escribir en el aula, con aprendices auténticos, en situaciones reales” (Casany, 2006, p.12). En el Taller, se dedica un apartado al comentario de textos y a una justificada propuesta de aula que los incluye.

En él, se repiten las ideas que ya se han ido adelantando. Por una parte, que el comentario de texto en silencio carece de fundamento, las destrezas lingüísticas no se ejercitan por separado, “sino que se integran las unas en las otras” (Cassany, 2006, p.63). Y, por otra, que el propósito del comentario de texto no es “una explicación *teórica* única, sino fomentar la actividad de teorización entre los alumnos” (Cassany, 2006, p.68), que se supone discrepan, replican, fundamentan y forman opiniones.

El comentario de texto práctico, según Cassany (2006), es una actividad real, auténtica, que usa el habla como herramienta, para interpretar y argumentar, desde el respeto y la plausibilidad, una diversidad de textos y temas.

Es una actividad real porque “solemos comentar muchos textos al día” (Cassany, 2006, p.60), entendiendo como *comentar* los juicios de valor “auténticos y espontáneos” que elaboramos y comparamos sobre cada texto percibido en la vida diaria (Cassany, 2006, p.61). Es una actividad auténtica, porque requiere “habilidades lingüísticas y procesos cognitivos”: la recepción y comprensión del texto, y la construcción y expresión de las ideas (Cassany, 2006, p.61). El habla se usa como herramienta para construir dichas ideas, dichos juicios de valor respecto al texto (Cassany, 2006, p.62), ejercitando las cuatro destrezas lingüísticas a la vez (Cassany, 2006, p.63). La interpretación y la argumentación vienen dadas porque “al exponer

nuestro punto de vista, intentamos ofrecer un discurso claro, coherente", dentro de una interpretación dinámica que implica el intercambio de varios puntos de vista al mismo tiempo, donde también se cimentan los argumentos propios (Cassany, 2006, p.63). Por supuesto, todos estos procesos se elaboran desde el respeto y la plausibilidad, "todas las interpretaciones son respetables [...] pero no todas tienen la misma plausibilidad" (Cassany, 2006, p.64), según Cassany (2006), las opiniones más sólidas, en el aula, triunfarían sobre las menos coherentes, que se caerían bajo su propio peso (p.64). La diversidad de textos y temas viene dada por el primer punto de actividad real, "en el día a día, comentamos cualquier cosa" (Cassany, 2006, p.64).

Como se ve, se plantea el comentario de texto desde lo comunicativo y desde lo crítico, tal y como se pretende implantar en la unidad didáctica adjunta.

Es interesante también el enfoque que da a las actividades de comentario, considerando pasos distintos en el antes, durante y después de la lectura.

Antes de leer, ya que "son escasas las situaciones en que nos enfrentamos a un texto sin tener idea de lo que es" (Cassany, 2016, p.71), debemos relacionar los objetivos pedagógicos con propósitos reales e interesantes para el alumnado, motivarlos a leer más allá de por obligación, "para obedecer al docente" (Cassany, 2006, p.72), dar una razón y un contexto a la lectura (Cassany, 2006, p.72), preparando antes actividades para facilitar la comprensión de vocabulario, contexto e ideas del texto (Cassany, 2006, pp.73-74). En fin, que los lectores activen su conocimiento previo (Cassany, 2006, p.74), su intertexto.

Durante la lectura, debemos asegurarnos una lectura completa, sin saltos ni interrupciones por parte del alumno, Cassany propone paliar estas actitudes mediante ejercicios como preguntas, actividades de transferencia, tal vez hacer mapas conceptuales o esquemas, o también paliarlas mediante ayudas gráficas, como el asterisco o el subrayado del texto (Cassany, 2006, pp.75-76). "En todos los casos, es relevante informar al aprendiz de la tarea o consigna que debe cumplir antes de leer el texto" (Cassany, 2006, p.76).

Después de la lectura, como se requiere "tiempo y trabajo para recuperar la información que aporta un escrito, para elaborar un significado coherente" de él (Cassany, 2006, p.76), se plantean dos actividades complementarias. La primera es el diálogo, que aunque se lea en silencio individualmente, la elaboración del significado puede hacerse en cooperativo (Cassany, 2006, p.77). La segunda es la escritura, "otro instrumento que fomenta la reflexión" (Cassany, 2006, p.77). Se puede hacer mediante preguntas específicas, "o un comentario más tradicional" (Cassany, 2006, p.77).

Quedan entonces sembradas las ideas sobre una serie de ejercicios prácticos que puedan ayudar a entender el comentario de texto, o mejor dicho, a leer y comprender textos, y elaborar y redactar juicios de valor coherentes de ellos, con uno mismo y con los compañeros.

Entonces, ¿cómo plantear el comentario entonces en algo mucho más concreto, como una unidad didáctica? La respuesta, ocultarlo. Y con todo lo prometido visto, las ventajas teóricas, las desventajas prácticas y las realidades concretas, así como las aproximaciones al aula real, veamos cómo se resuelve en una unidad didáctica.

5. UNIDAD DIDÁCTICA: ¿QUÉ DICES? (LOS TIPOS DE TEXTO)

5.1 INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica se presenta como la segunda parte de la investigación acerca de las utilidades y beneficios prácticos del comentario de texto en las aulas de secundaria. Esta unidad a su vez se presenta como modelo para futuros usos, ya que el comentario de texto no depende exactamente del contenido, sino más bien de la metodología. Se supone que el comentario de texto es tan versátil como los mismos textos, y la lectura y las actividades de lectura y comprensión de textos siempre deben tenerse en cuenta para la asignatura, sea cual sea la materia dada, desde literatura hasta lengua, desde los textos periodísticos hasta los campos semánticos.

El formato "comentario de texto", entendido como la comprensión de textos y la elaboración de una justificación de las ideas que genera, es lo bastante versátil en este ámbito como para adaptarse a casi cualquier contenido dentro de Lengua castellana y Literatura. Se trata de ocultar el comentario en otros contextos, haciendo posible que se aprenda su uso junto con otros contenidos teóricos.

Así, por ejemplo, en esta unidad se usará el comentario de texto para aprender los tipos de texto, pero en realidad la intención es, aunque complementaria, diametralmente opuesta: enseñar los tipos de texto para aprender comentario de texto. De esta manera lo exigen los contenidos del bloque de Comunicación escrita de tercero de ESO, que dice: "Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos" (BOJA, 2016, nº144, p.184), a los que añadimos los instructivos. La lectura, la comprensión, la interpretación y la valoración de textos se harán con actividades de comentario ¿Que se podrían hacer con otro tipo de actividades? Sí, pero aquí en este trabajo se trata de justificar el comentario de texto como algo práctico y útil.

La unidad concluye con un proyecto de aprendizaje cooperativo, cuyo producto final es un comentario de texto crítico comunicativo evaluable.

5.2 CONTEXTUALIZACIÓN

He elegido este colegio y clase específicamente porque fue allí donde se me otorgó el privilegio de enseñar durante un trimestre, gracias a las prácticas de profesorado del Máster en profesorado que oferta la Universidad de Jaén (curso 2018-2019). De este modo, se podrá trabajar la unidad didáctica en un contexto lo más real y práctico posible, a partir de mis observaciones y experiencias con el centro y la clase.

Mismo caso en el apartado 5.10, los datos provienen de observaciones personales.

5.2.1 Centro

El centro donde se va a llevar a cabo esta unidad didáctica es el C.P. Santa María de la Capilla. El colegio se sitúa en el nº1 de la Av. Ruiz Jiménez, en Jaén capital. Es un centro concertado de los Hermanos Maristas, una congregación católica, y en él se imparten todos los cursos desde Educación Infantil hasta Bachillerato.

El colegio está situado en una zona comercial que conecta con dos avenidas, la de Ruiz Jiménez y la de Madrid, y convive con otros varios centros educativos en su misma calle. La zona cuenta además con papelerías y librerías cercanas.

El alumnado que recibe el centro es de clase económica media-alta, por lo general homogéneo, del mismo modo, el rendimiento académico y el comportamiento dentro de clase está dentro de lo normal, sin conflictos.

5.2.2 Aula

En el centro, los estudiantes se agrupan según sus capacidades, siguiendo un sistema de letras A, B o C. Los alumnos del C se entiende que necesitan refuerzo, los del A, necesitan ampliación. Un alumno de C o B puede promocionar si consigue elevar sus notas, pero no podrían degradar si sus notas bajasen.

Este trabajo se hizo pensando en el 3ºC, donde el alumnado forma un grupo homogéneo, de nivel educativo adecuado a su curso y edad, y salvo por un alumno con

NEE, sin diferencias apreciables entre sus capacidades de aprendizaje. Tal vez a la hora de estudiar, pero no necesariamente de aprender.

El ambiente de trabajo es por lo general bueno: los alumnos suelen responder positivamente a las actividades propuestas y a las lecciones dadas. Los alumnos están acostumbrados a trabajar en aprendizaje cooperativo, normalmente basado en algún proyecto, pero también reciben lecciones y hacen exámenes a la manera tradicional.

La participación es normalmente buena, salvo quizá cuando la clase se concibe individualmente, y algunos alumnos no hablan hasta que no se dirige uno directamente a ellos.

Los alumnos, de ser necesario y bajo supervisión, pueden traer consigo a clase *tablets* propias para los proyectos en grupo.

Cuando no están trabajando en cooperativo, los alumnos están sentados en hileras de dos personas.

5.3 JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica tiene una doble justificación, dentro de lo legal y dentro de lo social, situaciones que naturalmente se dan la mano.

Dentro de lo legal, está totalmente justificada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía del 28 de julio de 2016, nº144, como ya se ha ido demostrando en la parte epistemológica anterior. Los cuatro bloques en los que se divide la materia de Lengua están representados y justificados, en resumen aquí: comprensión oral, comprensión escrita, conocer la lengua y conocer la literatura. El comentario de texto permite la ejecución de ejercicios que fomenten el pensamiento sobre todos estos apartados a la vez. Esto trae consecuencias positivas para el alumnado.

El saber interpretar un texto, cualquier texto, dentro de una sensibilidad propia es un muy valioso instrumento social, si tan sólo tenemos en cuenta la cantidad de textos diarios a los que nos vemos sometidos activa o pasivamente. Para una vida social plena, la interpretación y la comprensión de lo dicho y de lo escuchado, por uno

mismo y por terceros, es de primera importancia. Y por supuesto, está la utilidad práctica: a poco que el alumno quiera estudiar más allá de bachillerato, y sobre todo en carreras de humanidades, se enfrentará a pruebas, decisivas en el sentido académico, que implican, por lo menos hoy día, comentario de texto.

5.4 COMPETENCIAS CLAVE

Las competencias son "una combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas al contexto" (BOJA, 2016, nº122), cuyo enfoque debe ser transversal, dinámico e integral, y cuyas estrategias faciliten al alumnado "la participación activa, significativa y creativa en su aprendizaje" (BOJA, 2016, nº144, p.176).

Las siete competencias clave mostradas se subdividen en *saber*, *saber hacer* y *saber ser*; es decir, los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas al contexto para favorecer la autonomía y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, tal y como aparece reflejado en el BOE (2015, nº25, p.6986)

La competencia en comunicación lingüística (CCL) es la más representada. En cuanto a saber, el alumno aprenderá en esta unidad vocabulario, estilos y registros textuales, tanto en recepción como en producción. El saber hacer viene de la comprensión de los distintos tipos de textos según la intención del hablante, narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos o argumentativos. El saber ser se refleja en la puesta en común de las ideas del texto y en el mismo comentario donde se expone el pensamiento crítico.

La competencia matemática y de ciencia y tecnología (CMCT), por el contrario, puede parecer presentar un reto. El saber, salvo según qué textos, es casi invisible, pero el saber hacer implica el uso de datos y procesos científicos, la toma de decisiones basadas en pruebas y argumentos. Está muy de la mano de la retórica, a la hora de hacer un comentario de texto crítico comunicativo, gran parte del mismo es cimentar la opinión con pruebas sólidas y concretas, que no necesariamente son números. El saber ser es respetar dichos procesos y datos en la búsqueda de lo veraz.

La competencia digital (CD) se aplica en el aprendizaje basado en tareas. Los grupos, con sus *tablets* que se habrán traído de casa, deben saber buscar información para ciertas preguntas, saber hacer uso de los recursos tecnológicos, sabiendo ser respetuosos con los principios éticos en ello, valorar las fuentes de información y apreciar sus fortalezas y debilidades.

La competencia de aprender a aprender (CAA) es vital, ya que la unidad didáctica aspira al eventual uso autónomo de la actividad de comentario de texto. El alumno, debe saber, al descubrir el contenido de la tarea, que es la comprensión y crítica de textos, la metodología y materia nueva que se le presenta. De la misma manera, debe saber hacer estrategias de planificación de resolución de tareas, desde leer hasta escribir, y también la evaluación propia del resultado, al compartirlo con sus camaradas. La actitud, el saber ser, será la de motivarse para aprender y comprender textos, sentirse protagonista del proceso de aprendizaje mediante el enfoque comunicativo que se le ha dado a esta unidad.

Las competencias sociales y críticas (CSC), se consiguen no necesariamente a través del análisis de los textos, sino a través de los textos mismos. Los temas y géneros de los textos no deben limitarse a los cómodos, es preciso que algunos impliquen en mayor o menor medida actividades para la activación del saber comprender los conceptos de igualdad y las dimensiones interculturales globales, el saber comunicarse y participar, criticar en fin, de una manera constructiva, esté de acuerdo o no con los tonos políticos o culturales del texto, y sobre todo, saber tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias de ideas. Comprender el texto para comprender las ideas, más allá de lo puramente literario.

La competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) se relaciona con la unidad por la parte de saber con el diseño e implementación de un plan. Esto se solapa con los bloques de la comunicación oral y escrita, antes de hablar y escribir, hay que pensar lo que se dice. Por ello, en el sentido de saber hacer, es necesaria la capacidad de análisis, planificación, organización y gestión, que potencian las habilidades y la expresión verbal. Por la parte de saber ser, es saber ser creativos y mejorar la iniciativa y participación.

La competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC) está muy bien representada en esta unidad de literatura. El saber viene de aprender los diferentes géneros dentro de la herencia cultural, que implican los estilos de las artes. El saber hacer es aplicar diferentes habilidades de pensamiento y perspectiva, abstraer ideas y emplear distintas técnicas en el diseño y recepción de textos. Para saber ser, el alumno debe valorar, como en la CSC, la libertad de expresión, así como desarrollar el interés, aprecio, respeto y valoración crítica de las artes.

5.5 OBJETIVOS

5.5.1 Objetivos de etapa

Los objetivos de etapa que se han tenido en cuenta son aquellos del artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, del 26 de septiembre (BOE, nº3, 2015). Estos objetivos no difieren mucho de aquellos del artículo 23 de la LOE o la LOMCE, pero se prefieren los del Real Decreto por estar más cercanos a la actualidad. Para esta unidad didáctica, se usarán especialmente estos:

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

Este objetivo tiene algo menos de peso que los tres siguientes, se ha seleccionado para hacer constar las perspectivas de reflexión de valores éticos. Los textos deben proporcionar las bases para dichas reflexiones.

Los objetivos generales más importantes en esta unidad didáctica, por tanto, son los siguientes:

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad

Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Comprender, leer y hacer textos, en fin, comentarlos. A partir de ello, se acerca a los alumnos a la cultura y a su aprecio, ya que los textos son expresiones culturales y artísticas. Comentar es comprender y crear, y mediante comprender y crear se desarrolla el aprecio por el arte y la cultura.

5.5.2. Objetivos de materia

Al igual que los objetivos de etapa, los objetivos de la materia de lengua y literatura en la educación secundaria están reflejados en la legalidad vigente. Esta vez han sido obtenidos del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2016, nº144, pp.175-176) que tanto ha sido citado en este trabajo. Pueden parecer numerosos, pero ninguno ha podido ser eliminado en favor de la brevedad sin sacrificar el pleno sentido de la unidad didáctica.

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

9. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo; que les permita el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

11. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Se destaca de entre estos objetivos el noveno, que trata del fomento de la lectura como actividad de ocio, que se puede relacionar con el décimo de comprender la literatura. Esta unidad siempre tiene en cuenta el uso autónomo y comprensivo de los textos que crea o recibe el alumno.

5.5.3 Objetivos de la unidad didáctica

Este apartado se dedica a un entorno mucho más local, que es el de la unidad didáctica. La legislación aquí no se cita literalmente, sino que se tiene en cuenta para aplicaciones prácticas. De entre los objetivos de esta unidad didáctica, se ha hecho una clasificación entre imprescindibles y deseables.

Los objetivos imprescindibles buscan una idea ya repetida: la correcta comprensión de textos y la correcta expresión de las ideas que sugieren a uno (CCL, CSC). También busca que el alumnado distinga los tipos de texto según la intención del hablante: narrar, describir, argumentar, exponer, dialogar, etc. (CEC, CCL); que no por estar la unidad didáctica disfrazada es de menos valor el disfraz. Igualmente se persigue que el alumnado aprenda a leer y escribir, más allá de lo funcional, para el crecimiento personal (CCL, CAA, CEC). Y fuera de la asignatura de lengua, que aplique lo aprendido a emitir y recibir actos comunicativos con consciencia propia (CSC, SIEP).

Los objetivos deseables son la mejora del ojo crítico (CEC, CCL) y entender el análisis de textos como herramientas para mejorar el entendimiento (CAA). Del mismo modo, los comentarios críticos, por deberse escribir y dialogar, darían al alumno un mejor entendimiento de su propio pensamiento: por qué algo parece bello o bueno, o feo o malo (CAA, CCL, CSC); cómo se argumenta aquello desde el respeto, pero también exponiéndose uno mismo a la crítica de sus ideas (CSC, CCL).

5.6 CONTENIDOS

5.6.1 Contenidos mínimos

Los contenidos en secundaria son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias (BOE, 2015, nº3, p.169).

Los contenidos de esta unidad didáctica son los siguientes, todos ellos extraídos del Real Decreto 1105/2014 (BOE, 2015, nº3). Todos ellos se relacionan con la lectura, comprensión e interpretación de textos, y la elaboración de discursos orales o escritos que justifiquen las visiones que se tienen de los textos leídos.

- "Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo" (BOE, 2015, nº3, p.359).
- "Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan". (BOE, 2015, nº3, p.359)
- "Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos". (BOE, 2015, nº3, p.361)
- "Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando

razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás". (BOE, 2015, nº3, p.361)

- "Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso". (BOE, 2015, nº3, p.361)
- "Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones". (BOE, 2015, nº3, p.361)

5.6.2 Contenidos transversales

Para conseguir el desarrollo integral de la persona tanto en el plano individual como en el social, es necesario incidir, desde la acción educativa, en la adopción de las actitudes y los valores que contribuyen a crear una sociedad más integrada y justa a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia y la igualdad, así como la responsabilidad y el pensamiento crítico basado en la racionalidad. (BOJA, 2016, nº110)

La lectura debe practicarse para proyectarse en todas las esferas de la vida: para obtener información, para aprender la lengua propia y para el placer personal (BOJA, 2016, nº144, p.174). La pregunta de si cualquier texto vale para comentario de texto se ha adelantado en el trabajo epistemológico: en esta unidad se usarán tanto orales como escritos, no necesariamente audiovisuales o incluso, sin texto como se contemplaba en la asignatura de Valores Éticos en el BOJA (BOJA, 2016, 2016, nº144, p.330).

Cualquier texto, siempre que sea texto, debe poder valer. En esta unidad, por ir acompañada de los tipos de texto, se usarán sobre todo textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos, sin importar si son orales o escritos, prosa, verso o drama. Se trata de establecer claramente la fórmula lectura > comprensión >

expresión, pero para ello no hacen falta solamente textos literarios, no son los únicos que se pueden comentar. Es cuestión de elegir bien los textos.

Además de los siguientes objetivos transversales:

b) “El desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia”. (BOJA, 2016, 2016, nº144, p.110)

c) “La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa”. (BOJA, 2016, 2016, nº144, p.110)

e) “El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las personas con discapacidad”. (BOJA, 2016, 2016, nº144, p.110)

Cabe destacar también el contenido transversal de cultura andaluza. Según la LEA, el currículo debe contemplar contenidos y actividades que estén relacionados con la historia, cultura y medio natural característicos de Andalucía, “para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal”. (BOJA, 2007, nº252, p.15). En el campo de literatura, y en el contexto de la unidad didáctica, esto conlleva un contenido claro: autores, y autoras, andaluces.

5.7. TEMPORALIZACIÓN

Esta unidad didáctica está concebida para darse, idealmente, en unas ocho clases, es decir, unas dos semanas. Lo mejor para esta unidad es disponerla y terminarla durante el principio de curso, en el caso de Jaén capital, antes de la feria, ya que se pretende que el resto de propuestas didácticas posteriores incluyan, en mayor o menor medida, actividades de comentario de texto para seguir practicándolo. El comentar comprensivamente es una habilidad utilísima que como todas las habilidades ha de practicarse. No se trata de memoria, sino de práctica, y ocho sesiones no son suficientes para que quede dado el comentario por sabido para el resto de la vida escolar.

Los contenidos se orientan a que el alumno aprenda a distinguir los textos según su género por sus elementos, estructura y características lingüísticas. Las actividades cimentarán ese conocimiento en la mente, pero también, como son de comentario de texto, serán de lectura comprensiva y expresión calculada de ideas que genera el texto.

A continuación, en la siguiente Tabla (tabla 1), se presenta un cronograma de cómo serán planeadas las actividades y los contenidos de clase, teniendo en cuenta las ocho sesiones. Las actividades irán numeradas para poder consultarse luego en el apartado siguiente.

Sesión	Contenidos	Actividades
1	Los textos, el texto narrativo	Actividad 1
2	El texto descriptivo	Actividad 2
3	El texto dialogado	Actividad 3
4	El texto expositivo y el texto argumentativo	Actividades 4
5	El texto argumentativo	Actividad 5

6	El texto instructivo	Actividad 6
7	Repaso teórico, sesión práctica	Actividad 7: comentario de texto (coop.)
8	Sesión práctica	Continuación y recogida de actividad 7 (coop.)

(tabla 1)

5.7.1 DESARROLLO DE LAS SESIONES

Sesión 1: Los textos, el texto narrativo

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de la definición de texto y un acercamiento a los textos narrativos, sus elementos, estructura y características lingüísticas. El objetivo didáctico es aprender a diferenciar los textos narrativos en base a estos elementos caracterizadores. El objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Las preguntas y actividades están pensadas para el antes, durante y después de la lectura de la que hablaba Cassany en *Taller de textos* (2006). Esto se desarrollará en el apartado de metodología.

La actividad se hará por parejas y se corregirá en alto, a mano alzada. Es importante, en ese caso, que las actividades estén bien redactadas.

Actividad 1

Este es un fragmento de un capítulo de *El conde Lucanor*, también llamado *Libro de Patronio*. En este libro, se sigue una estructura para contar sus cuentos: el conde tiene un problema, pide consejo a Patronio, y este le responde con una fábula; al final, el autor, don Juan Manuel, añade una moraleja con un pareado.

Lee las preguntas atentamente antes de leer el texto. Luego, discútelas con tu compañero y elaborad juntos las respuestas.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, uno de estos hombres llegó a tal extremo de pobreza que no tenía absolutamente nada que comer. Después de mucho esforzarse para encontrar algo con que alimentarse, no halló sino una escudilla llena de altramuces. Al acordarse de cuán rico había sido y verse ahora hambriento, con una escudilla de altramuces como única comida, pues sabéis que son tan amargos y tienen tan mal sabor, se puso a llorar amargamente; pero, como tenía mucha hambre, empezó a comérselos y, mientras los comía, seguía llorando y las pieles las echaba tras de sí. Estando él con este pesar y con esta pena, notó que a sus espaldas caminaba otro hombre y, al volver la cabeza, vio que el hombre que le seguía estaba comiendo las pieles de los altramuces que él había tirado al suelo. Se trataba del otro hombre de quien os dije que también había sido rico.

» Cuando aquello vio el que comía los altramuces, preguntó al otro por qué se comía las pieles que él tiraba. El segundo le contestó que había sido más rico que él, pero ahora era tanta su pobreza y tenía tanta hambre que se alegraba mucho si encontraba, al menos, pieles de altramuces con que alimentarse. Al oír esto, el que comía los altramuces se tuvo por consolado, pues comprendió que había otros más pobres que él, teniendo menos motivos para desesperarse. Con este consuelo, luchó por salir de su pobreza y, ayudado por Dios, salió de ella y otra vez volvió a ser rico.

-Don Juan Manuel, 1355, *El conde Lucanor*

1. ¿Cómo es este texto un texto narrativo, qué características tiene?
2. ¿Qué título le pondrías al cuento?
3. ¿Qué tipo de narrador es Patronio y por qué? ¿Es un personaje?

4. ¿Cuál creéis que ha sido el problema que le ha planteado el conde a Patronio? ¿Por qué Patronio le respondería con este cuento?
5. Dividid el cuento en introducción, nudo y desenlace; ¿por qué habéis hecho esta división?
6. La moraleja pareada de don Juan Manuel ha sido omitida, elaborad alguna que creáis adecuada al cuento.

Sesión 2: El texto descriptivo

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de la definición de texto y un acercamiento a los textos descriptivos, sus elementos, estructura y características lingüísticas.

El objetivo didáctico es aprender a diferenciar los textos en base a estos elementos caracterizadores. El objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Las preguntas y actividades están pensadas para el antes, durante y después de la lectura de la que hablaba Cassany en *Taller de textos* (2006). Esto se desarrollará en el apartado de metodología.

La actividad 2 se hará con el visionado de un vídeo de la película *Matrix* (1999) de las hermanas Wachowski. No se le dará al alumnado la opción de una transcripción, para practicar la comunicación oral por la parte de escuchar. Esta actividad se centrará en los elementos transversales.

Las actividades se harán por parejas y se corregirán en alto, a mano alzada. Es importante, en ese caso, que las actividades estén bien redactadas.

Actividad 2

Este es un fragmento de la película de Matrix (1999) de las hermanas Wachowski. En esta escena, Cifra, del bando humano, planea vender a sus aliados a las máquinas enemigas a cambio de poder vivir en bendita ignorancia en una realidad simulada por ordenador. Y es que la realidad en que la que vive Cifra, la de verdad, está contaminada y en guerra.

Lee las preguntas atentamente. Luego, discútelas con tu compañero y elaborad juntos las respuestas.

1. ¿Quiénes son los interlocutores de este texto dialogado? ¿En qué se diferencian?
2. ¿Por qué dice Cifra que la ignorancia es la felicidad? ¿Es cierto?
3. ¿Qué elementos no verbales se distinguen entre los interlocutores? ¿Qué pueden significar?

Sesión 3: El texto dialogado

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de la definición de texto y un acercamiento a los textos dialogados, sus elementos, estructura y características lingüísticas.

El objetivo didáctico es aprender a diferenciar los textos en base a estos elementos caracterizadores. El objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Las preguntas y actividades están pensadas para el antes, durante y después de la lectura de la que hablaba Cassany en *Taller de textos* (2006). Esto se desarrollará en el apartado de metodología.

La actividad 3 es un fragmento del *Abencerraje*, la lectura del texto se hará en conjunto con la clase. El texto tiene algunas palabras muy específicas del legado

morisco de Andalucía, y necesitan de aclaración visual y definición que dará el profesor con el proyector.

Las actividades se harán por parejas y se corregirán en alto, a mano alzada. Es importante, en ese caso, que las actividades estén bien redactadas. La corrección del dibujo de la actividad 3 pretende ser algo más ligera, pese a la enorme importancia de la actividad, que requiere una lectura exhaustiva y comprensiva del texto.

Actividad 3

Este es un fragmento de la *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*, una novela morisca del S.XVI. En él, unos caballeros cristianos en la tierra de Al-Ándalus se encuentran una noche con un caballero moro. Luego de este fragmento, el moro y los caballeros se enfrentarán en duelo, que acabará con el encarcelamiento del moro por parte del líder de los cristianos.

Antes de la lectura, subraya las palabras que no conozcas. Como siempre, lee las preguntas atentamente antes de leer el texto. Luego, discútelas con tu compañero y elaborad juntos las respuestas.

Y metiéndose entre una arboleda que junto al camino se hacía , oyeron ruido. Y mirando con más atención, vieron venir por donde ellos iban un gentil moro en un caballo ruano; él era grande de cuerpo y hermoso de rostro y parecía muy bien a caballo. Traía vestida una marlota de carmesí y un albornoz de damasco del mismo color, todo bordado de oro y plata. Traía el brazo derecho regazado y labrada en él una hermosa dama y en la mano una gruesa y hermosa lanza de dos hierros. Traía una darga y cimitarra, y en la cabeza una toca tunecí que, dándole muchas vueltas por ella, le servía de hermosura y defensa de su persona. En este hábito venía el moro mostrando gentil continente y cantando un cantar que él compuso en la dulce memoria de sus amores [...]."

-Anónimo, S.XVI, *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*.

1. ¿Qué tipo de texto es este? ¿Es narrativo o descriptivo?
2. Este moro, ¿es un villano? ¿qué tipo de personaje puede ser en la historia?
3. Con la descripción del personaje, elaborad un dibujo donde aparezcan señalados los distintos elementos descriptivos del texto.

Sesión 4: El texto expositivo

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de la definición de texto y un acercamiento a los textos expositivos, sus elementos, estructura y características lingüísticas.

El objetivo didáctico es aprender a diferenciar los textos en base a estos elementos caracterizadores. El objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Las preguntas y actividades están pensadas para el antes, durante y después de la lectura de la que hablaba Cassany en *Taller de textos* (2006). Esto se desarrollará en el apartado de metodología.

Estas actividades están ahora algo más estructuradas, y pretenden adelantar aquí el uso autónomo. Además, requieren cada vez más de pensamiento crítico y capacidad escrita. Los elementos transversales están también más presentes que antes, para favorecer el flujo de ideas en torno a una moraleja social clara.

Las actividades se harán por parejas y se corregirán en alto, a mano alzada. Es importante, en ese caso, que las actividades estén bien redactadas.

Actividad 4

Este es un cuento corto del autor hispanoamericano Julio Cortázar. Lee las preguntas atentamente antes de leer el texto. Luego, discútelas con tu compañero y elaborad juntos las respuestas.

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente un reloj, que los cumplas muy felices, y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora* de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te ataras a la muñeca y pasearas contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo, pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tu eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

-Julio Cortázar, 1962, *Historias de Cronopios y de famas*

*áncora: pieza del reloj que permite el "tic-tac", también *ancla*.

1. ¿Cómo es este texto un texto expositivo, qué características tiene? ¿Las cumple todas?
2. ¿Qué título le pondrías al texto?
3. Resume el texto en una o dos palabras y explica por qué.
4. Corrije, o amplía, las afirmaciones siguientes:
 - Un reloj es un buen regalo.
 - El texto está hablando, claramente, de relojes.

- "No lo saben, lo terrible es que no lo saben".
5. Como este es un texto expositivo, puede dividirse en introducción, desarrollo y conclusión, ¿dónde empieza cada una, por qué?
 6. El texto fue escrito en 1962, ¿hoy día sería también el cumpleaños de un reloj? ¿De qué otros objetos además puede ser el cumpleaños?

Sesión 5: El texto argumentativo

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de la definición de texto y un acercamiento a los textos argumentativos, sus elementos, estructura y características lingüísticas.

El objetivo didáctico es aprender a diferenciar los textos en base a estos elementos caracterizadores. El objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Las preguntas y actividades están pensadas para el antes, durante y después de la lectura de la que hablaba Cassany en *Taller de textos* (2006). Esto se desarrollará en el apartado de metodología.

Estas actividades están ahora algo más estructuradas, y pretenden adelantar aquí el uso autónomo. Además, requieren cada vez más de pensamiento crítico y capacidad escrita. Los elementos transversales están también más presentes que antes, para favorecer el flujo de ideas en torno a una moraleja social clara.

Las actividades se harán por parejas y se corregirán en alto, a mano alzada. Es importante, en ese caso, que las actividades estén bien redactadas.

Actividad 5

Esta es la parte de un diálogo de un cuento de Mariano José de Larra, *Vuelva usted mañana*. En él, ayuda a un extranjero francés amigo suyo que intenta invertir en un negocio en España, pero que se ve entorpecido por la perezosa burocracia. Luego, uno de los empresarios españoles le confiesa a Larra en secreto por qué no le dejan empezar el negocio: "En fin, señor Fígaro, es un extranjero". Larra lo enfrenta, y esta es parte de lo que dice al hombre de negocios.

Lee las preguntas atentamente antes de leer el texto. Luego, discútelas con tu compañero y elaborad juntos las respuestas.

»Un extranjero -seguí- que corre a un país que le es desconocido, para arriesgar en él sus caudales, pone en circulación un capital nuevo, contribuye a la sociedad, a quien hace un inmenso beneficio con su talento y su dinero, si pierde es un héroe; si gana es muy justo que logre el premio de su trabajo, pues nos proporciona ventajas que no podíamos acarrearlos solos. Ese extranjero que se establece en este país, no viene a sacar de él el dinero, como usted supone; necesariamente se establece y se arraiga en él, y a la vuelta de media docena de años, ni es extranjero ya ni puede serlo; sus más caros intereses y su familia le ligan al nuevo país que ha adoptado; toma cariño al suelo donde ha hecho su fortuna, al pueblo donde ha escogido una compañera; sus hijos son españoles, y sus nietos lo serán; en vez de extraer el dinero, ha venido a dejar un capital suyo que traía, invirtiéndole y haciéndole producir; ha dejado otro capital de talento, que vale por lo menos tanto como el del dinero; ha dado de comer a los pocos o muchos naturales de quien ha tenido necesariamente que valerse; ha hecho una mejora, y hasta ha contribuido al aumento de la población con su nueva familia. Convencidos de estas importantes verdades, todos los Gobiernos sabios y prudentes han llamado a sí a los extranjeros: a su grande hospitalidad ha debido siempre la Francia su alto grado de esplendor; a los extranjeros de todo el mundo que ha llamado la Rusia, ha debido el llegar a ser una de las primeras naciones en muchísimo menos tiempo que el que han tardado otras en llegar a ser las últimas; a los extranjeros han debido los

Estados Unidos... Pero veo por sus gestos de usted -concluí interrumpiéndome oportunamente a mí mismo- que es muy difícil convencer al que está persuadido de que no se debe convencer. ¡Por cierto, si usted mandara, podríamos fundar en usted grandes esperanzas!"

-Mariano José de Larra, "Fígaro", 1833, *Vuelva usted Mañana*

1. ¿Qué características tiene el texto? ¿es esto un texto argumentativo, expositivo o dialogado?
2. Del texto, intentad extraer cada uno una cosa concreta que os haya gustado o con la que estéis de acuerdo. Igualmente, sacad una cosa concreta que no, y con la que no estéis de acuerdo.
3. ¿Crees que los extranjeros, cuando llegan a un país, "necesariamente se establece y se arraiga en él" y nos dan riqueza? ¿Valen los extranjeros sólo para eso?

Sesión 6: El texto instructivo

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de la definición de texto y un acercamiento a los textos instructivos, sus elementos, estructura y características lingüísticas.

El objetivo didáctico es aprender a diferenciar los textos en base a estos elementos caracterizadores. El objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Las preguntas y actividades están pensadas para el antes, durante y después de la lectura de la que hablaba Cassany en Taller de textos (2006). Esto se desarrollará en el apartado de metodología.

Estas actividades están ahora algo más estructuradas, y pretenden adelantar aquí el uso autónomo. Además, requieren cada vez más de pensamiento crítico y

capacidad escrita. Los elementos transversales están también más presentes que antes, para favorecer el flujo de ideas en torno a una moraleja social clara.

Las actividades se harán por parejas y se corregirán en alto, a mano alzada. Es importante, en ese caso, que las actividades estén bien redactadas..

Actividad 6

Este es un cuento de Julio Cortázar, a quien ya habéis leído en esta misma unidad. Esta vez, el cuento es *Instrucciones para subir una escalera*, pero hay algo raro en estas instrucciones, ¿no?

Lee las preguntas atentamente antes de leer el texto. Luego, discútelas con tu compañero y elaborad juntos las respuestas.

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se

recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

-Julio Cortázar, 1962, *Historias de cronopios y de famas*

1. ¿Es esto un texto instructivo? ¿En qué sentido se aparta de un texto instructivo “normal”?
2. ¿Cuál crees que es el motivo real para escribir un texto así? ¿Es de verdad enseñar a la gente a subir escaleras?
3. ¿Es todo este texto un texto instructivo puro?
4. ¿Qué tiempos verbales se usan más? Subrayadlos.
5. Enumerad, los pasos necesarios para subir una escalera. Solo los pasos necesarios.
6. ¿Podéis hacer un texto similar, de uno o dos párrafos, para las instrucciones para parpadear?

Sesiones 7 y 8: Repaso teórico, sesión práctica

El contenido de esta sesión es una explicación teórica de repaso y aclaración de dudas. En esta sesión, una vez terminado el repaso se manda hacer los grupos cooperativos habituales. La actividad durará dos sesiones en total.

El objetivo didáctico es, de nuevo, aprender a diferenciar los textos en base a estos elementos caracterizadores. Y también de nuevo, el objetivo didáctico disfrazado es, mediante las actividades, desarrollar la práctica de la recepción comprensiva y la reflexión sobre los elementos transversales que posee el texto, así como la redacción y expresión de las reflexiones.

Esta vez, las preguntas y actividades, pensadas para el antes, durante y después de la lectura, estarán destinadas a la creación de un comentario crítico final.

Las actividades se harán mediante preguntas que impliquen las fases de redacción de un texto, que cada grupo hará por separado. La corrección y los consejos se harán mesa a mesa, grupo a grupo.

Una vez el proyecto finalice, cada grupo habrá redactado en conjunto una falsa columna de opinión, que en realidad es un comentario crítico de texto para evaluar.

De entre cada grupo, se sortearán diversos artículos de la columnista habitual de la revista *XL Semanal* Carmen Posadas. Se elige a esta autora por su estilo habitual de textos argumentativos o expositivos cortos, cargados de implicaciones sociales, desde educación hasta feminismo. Lo mejor para esta tarea es que el profesor elija los artículos más actuales y relevantes para el alumnado de tercero.

La explicación del proyecto se hará tomando como base un artículo expositivo-argumentativo respuesta al que se leyera de Carmen Posadas. O más bien, un comentario de texto.

Para la guía de esta actividad, se plantearán preguntas generales para responder a los artículos, que ayuden a la mejor comprensión del texto y sirvan a su vez para elaborar una redacción grupal que se pueda recoger y corregir.

Proyecto de grupo: el comentario crítico

Lee atentamente junto con tus compañeros el siguiente artículo de Carmen Posadas. Recuerda que podéis subrayar o manchar el texto cuanto sea necesario.

Luego, antes de responder a las preguntas, en una mini sesión de *brainstorming*, tratad de elaborar un listado de las ideas, frases o palabras, que podáis extraer del texto.

Finalmente, responded a las preguntas que aparecen a continuación, y luego de contestarlas, elaborad una redacción fluida donde aparezcan las respuestas. Pensad bien qué tipo de texto será ese, y qué características debe tener.

1. En una frase, ¿de qué habla Carmen Posadas?
2. Resumid en unas tres líneas el texto.
3. ¿Qué realidad está representada en el texto? Contrástala con tus compañeros ¿Es una realidad buena o mala?
4. ¿Qué causa esta realidad?
5. ¿Qué respuestas ofrece la autora? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué otras soluciones puede haber? ¿Qué problemas plantean?
6. Valora el texto como válido o no válido, o entre medias, y justifícalo.

5.8 EVALUACIÓN

5.8.1 Criterios de evaluación

En la siguiente tabla (tabla 2) hemos dividido y relacionado los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Los criterios de evaluación han sido tomados del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, del 28 de julio del 2016, nº144.

Contenidos	Criterios de evaluación y competencia
Los tipos de textos	Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe. CCL, CAA, CSC.
El comentario crítico de texto,	Comprender el sentido global de textos orales y escritos. CCL, CAA, CSC.

guiado por las preguntas y la corrección en clase	Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. CCL, CAA, CSC, CEC
	Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CEC.
	Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP
Actividad de grupo: redacción de un comentario de texto	Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. CCL, CAA, CSC.
	Escribir textos sencillos en relación con el ámbito de uso. CCL, CD, CAA, CSC
	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua. CCL, CAA.

(tabla2)

5.8.2 Instrumentos de evaluación

Instrumentos	Tanto por ciento de nota
Proyecto en grupo (conceptos) -Justificación del tipo de texto	30.00%

-Adecuación al tipo de texto elegido -Corrección ortográfica	
Proyecto en grupo (procedimientos) -Justificación del "asunto" -Concisión y precisión del "tema" -Justificación y redacción de la valoración crítica	40.00%
Participación en clase	30.00%

(tabla3)

5.9 METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Dice la LOE en su artículo 35: Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados (BOE, 2006, nº106, p.38)

Al estilo del *Taller de textos* (2006) de Cassany, establecemos actividades para antes, durante y después de la lectura. En el caso de las actividades con seis preguntas, las dos primeras son de antes, para motivar a leer; las dos segundas de durante, para motivar la lectura atenta; las de después son de reflexión, y por ello deben generar reflexión y necesidad de recuperar información de la lectura.

Están pensadas para atender a la doble intención de esta unidad. Por eso se alternan las actividades de los tipos de texto con las de comprensión de textos. Por eso también, son actividades que se harán en parejas, siguiendo las dobles hileras de pupitres del aula de lengua.

Durante las correcciones en alto, el profesor debe fomentar la participación y el respeto entre los alumnos.

Las actividades siguen un esquema más o menos repetitivo para facilitar el acostumbre y posterior uso autónomo. Eventualmente se sube la dificultad y todo ello culmina con la creación de un comentario de texto en toda regla.

La última actividad es un culmen a la unidad, se trata de un proyecto cuyo producto final no es sólo un comentario de texto, sino un comentario estructurado en un tipo de texto concreto. La actividad pretende enseñar, o por lo menos implantar, las fases de redacción de un texto, la lectura y comprensión de un texto, los usos de las características de los géneros para una mejora de la expresión, entre tantas otras ventajas.

Estos alumnos están acostumbrados a trabajar por tareas, y admiten ellos mismos que aprovechan mejor las clases de esta manera. El desarrollo de las habilidades orales viene dado por las mini mesas de debate que se crearían el primer día de la actividad, y el de las habilidades escritas cuando tocara al fin solucionar las preguntas y redactar el texto final. Entre medias, el conocimiento de la lengua y de lo literario, no exactamente la literatura, es de vital importancia para distinguir los géneros del texto y comprender las intenciones del autor. Los elementos transversales vienen dados por la autora de las columnas, que tiene predilección por los temas de justicia social.

5.10 RECURSOS NECESARIOS

En las aulas de secundaria del centro coexisten las viejas pizarras verdes a tiza con las nuevas digitales a proyector y rotulador. Complementarias a las pizarras digitales, el profesorado dispone de un ordenador de sobremesa por cada aula, conectado a un altavoz y al susodicho proyector. Del mismo modo, el alumnado puede traer de casa, si es pertinente, un ordenador portátil o tableta como herramienta para los trabajos cooperativos.

La conexión a internet se les da en forma de contraseñas desechables con validez de una hora, que impide el abuso de los servicios en línea.

5.11 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A la hora de considerar las medidas de atención a la diversidad, se han tenido en cuenta estos dos fragmentos orientadores de la legislación vigente.

Las medidas que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente. (BOE, 2006, nº106, p.26)

Y:

Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. (BOE, 2015, nº3, p.169)

El enfocar este trabajo desde la disposición comunicativa y la evaluación final basarla en proyectos, asegura que el alumno con NEE puede recibir explicaciones de su propio compañero.

El uso de las TIC y del trabajo conjunto, el clima para la ayuda y la evaluación entre iguales, precisamente pretenden reforzar este concepto de flexibilidad académica de la unidad. Se trata de fomentar un clima de trabajo que se pueda adaptar tanto a aquellos alumnos que batallen más para entender los conceptos como

para aquellos que los entienden y asimilan más rápido que el resto; a la vez, la variedad de textos permite que aquellos que terminan más pronto y aquellos que se distraen más fácilmente no se aburran

6. CONCLUSIONES

Retomamos la pregunta que nos hacíamos al inicio de este trabajo: ¿es beneficioso, relevante o útil el uso del comentario de texto en una unidad didáctica? La respuesta hemos demostrado que sí, que lo es. Es beneficioso por la amplitud de competencias y habilidades que implica su dominio, es relevante por su actual uso en exámenes y aulas, es útil por lo primero y por lo segundo.

¿Es versátil y accesible? ¿Es posible impartirlo como unidad didáctica? La unidad didáctica ha sido prueba de ello. Los contenidos, la lectura, la comprensión, la interpretación y la valoración de textos se han hecho con actividades de comentario, o por lo menos las mismas actividades que implica un comentario de texto. Y no sólo eso, sino que ha sido posible encauzar la unidad didáctica a un final de comentario de texto que implica también conocimientos sobre la unidad. No ha sido necesario que el comentario de texto secuestrara nada, sino que además, ha complementado y consolidado los conocimientos de los que iba disfrazado.

Con todo, se ha de ser sincero: esta unidad no ha sido pensada exactamente para los alumnos, sino para los profesores. Es lo bastante concreta como para demostrar que el comentario de texto puede enseñarse aún, sin complejos. Las actividades fueron actividades de comentario ¿Que se podría haber hecho la unidad con otro tipo de actividades? Sí, pero aquí en este trabajo se trataba de justificar el comentario de texto como algo práctico y útil. De demostrar que el comentario de texto no se ha quedado atrás en el enfoque comunicativo, sino que tiene total cabida y hasta un sitio de honor.

En este trabajo se presentaron ejemplos de texto sin pretensión de que fueran inamovibles, al contrario, se trata de mostrar la enorme variedad de textos que se pueden tratar, más allá del poema de tal o la prosa de cual. Del mismo modo fueron tratadas las actividades, en su mayoría son preguntas de respuesta libre, que impliquen un conocimiento del texto, pero también de uno mismo.

Con todo esto dicho, sólo queda una cosa más: *quod erat demonstrandum*.

7. REFERENCIAS

7.1 BIBLIOGRAFÍA TRADICIONAL Y BIBLIOGRAFÍA WEB

Ariza Viguera, M. (dir.) (2011). *Lengua castellana y Literatura. Volumen práctico*. Sevilla, España: MAD.

Cerrillo, P. C (1999). "Escribir para leer y leer para escribir". En Cerrillo, P. C. (coord.) y García Padrino, J. (coord.) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha

Cassany, D. (1999). "El comentario de texto en el enfoque comunicativo". *Clave*, 8: 9-40. Recuperado de:

https://www.academia.edu/6976870/El_comentario_de_texto_en_el_enfoque_comunicativo

Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona, España: Paidós

Chicharro Chamorro, D. (2014). *Nueva lectura práctica de la literatura española*. Jaén, España: Servicio de Publicaciones UJA

Clemente Millán, M. y Suárez Miramón, A. (2001). *Introducción a la literatura española*. Madrid, España: UNED

Correa Calderón, E. y Lázaro Carreter, F. (1980). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid, España: Cátedra.

Jimeno Capilla, P. (2006) *Taller de expresión escrita*. Barcelona, España: Octaedro

Mendoza Fillola, A. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". En Cerrillo, P. C. (coord.) y García Padrino, J. (coord.) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha

Mendoza Fillola, A. (2008). *El intertexto lector*. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>

Navarro Durán, R. (1993). *Comentar textos literarios*. Madrid. Alhambra.

Navarro Durán, R. (coord.) (1994). *Comentario literario de textos*. Barcelona, España: Publicacions Universitat de Barcelona

Navarro Durán, R. (2012). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Madrid, España: Ariel

Onieva Morales, J. L. (1996). *Comentario de textos literarios para la E.S.O.* Madrid, España: Playor.

Rico Verdú, J. (ed.) (1980). *Comentario de textos literarios*. Madrid, España: UNED

Rodríguez Martínez, F. (2016). *El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada*.

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.953/pdf

Sule, T. (2009) "El comentario de textos literarios, una experiencia". *Textos didácticos de la lengua y literatura*, nº52, pp.11-20

Vera Luján, A. et al (2010). *Guía y práctica del comentario de texto*. Madrid, España: Editorial universitaria Ramón Areces

7.2 TEXTOS DEL TALLER DE TEXTOS

Anónimo (2010). *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*. Albolote, España: Castalia. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/1216d7fc-bbb2-4030-8bc3-bfe10434740c>

Juan Manuel, Infante (2004) *El conde Lucanor*. Alicante, España: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-conde-lucanor--0/html/>

Cortázar, J. (2007). *Historias de cronopios y de famas*. Madrid, España: Punto de Lectura

Larra, M. J. (2002) *Vuelva usted mañana*. Alicante, España: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/vuelva-usted-manana--0/html/ff7a5caa-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

7.3 REFERENCIAS A LA LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, nº106. Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

BOJA, 295, del 10 de diciembre de 2013. Recuperado de:

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

RD1105/2014. Recuperado de:

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

BOJA, nº122, del 28 de junio de 2016. Recuperado de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/>

BOJA, nº144, del 28 de julio de 2016. Recuperado de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00479.pdf>