

Leer como un maestro: análisis didáctico de textos literarios en la formación de futuros docentes

Reading Like a Master: Didactic Analysis of Literary Texts in Future Teachers' Training

Laura Hernández González

Universidad de Castilla-La Mancha

Laura.Hernandez@uclm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9276-3974>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.293

Fecha de recepción: 22/03/2025

Fecha de aceptación: 20/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Hernández González, L. (2025). Leer como un maestro: análisis didáctico de textos literarios en la formación de futuros docentes, *Tejuelo*, 42, 293-322.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.293>

Resumen: El docente de Lengua Castellana y Literatura debe ser capaz de seleccionar aquellos textos que contribuyan en mayor medida a la educación literaria de su alumnado. Sin embargo, a menudo esta tarea se realiza sin formación específica previa, de manera intuitiva o, simplemente, reiterando las elecciones de nuestros maestros. A través de un proceso de investigación-acción se ha diseñado y evaluado un modelo de análisis textual pautado que no solo contribuye a que los futuros docentes incrementen su competencia literaria, sino que también los capacita para valorar, desde una perspectiva didáctica, cuáles son los textos más adecuados para la formación literaria de su alumnado. Este instrumento se diferencia del comentario histórico-literario o de otros análisis del ámbito filológico en que no valora únicamente el texto en sus aspectos culturales o artísticos, sino que determina su potencial didáctico para la educación literaria de un alumnado concreto, con unas características académicas y psicosociales determinadas y un grado específico de competencia literaria. Tal como muestran los resultados de nuestra investigación, la práctica sistemática de este análisis sobre textos literarios de todos los géneros y épocas, pero, muy especialmente, sobre LIJ, capacita a los futuros docentes para seleccionar aquellos que, por sus valores didácticos, realmente contribuyan al desarrollo de la competencia literaria de su alumnado.

Palabras clave: análisis didáctico de textos; selección textual; mediador literario; Didáctica de la literatura; formación docente.

Abstract: Spanish Language and Literature teachers must be able to select those texts that most contribute to the literary education of their students. However, this task is often carried out without specific prior training, in an intuitive manner or simply by repeating the choices of our own teachers. Through an action-research process, a structured model of textual analysis has been designed and evaluated that not only helps future teachers increase their literary competence but also equips them to assess, from a didactic perspective, which texts are most appropriate for the literary education of their students. This tool differs from historical-literary commentary or other analyses in the philological field in that it does not solely evaluate the text in its cultural or artistic aspects, but determines its didactic potential for the literary education of a specific group of students, with particular academic and psychosocial characteristics and a specific level of literary competence. As the results of our research show, the systematic practice of this analysis on literary texts from all genres and periods—especially on children's literature—empowers future teachers to select those texts that, due to their didactic values, truly contribute to the development of their students' literary competence.

Keywords: didactic analysis of texts; text selection; literary mediator; literature didactics; teacher training.

I

ntroducción

La transformación del modelo tradicional de enseñanza de la literatura en una auténtica educación literaria (Colomer, 1991) plantea al docente el reto de convertir a sus estudiantes en lectores, esto es, lograr no solo que alcancen cierto nivel de competencia literaria sino, sobre todo, conseguir que consoliden su hábito de lectura, de modo que puedan continuar formándose como lectores literarios tras abandonar las aulas, a lo largo de toda su vida.

En este proceso el profesor se erige como mediador (Munita, 2021) entre sus alumnos y las obras literarias, acercando a sus discentes a todo tipo de textos, siempre que estos posean cierto grado de calidad literaria: obras de diversas épocas y géneros, escritas por autores de distintas procedencias geográficas y sociales y de gran variedad temática y estilística. Así, el docente debe proporcionar lecturas múltiples y muy diferentes entre sí, adecuándose al grado de desarrollo de la competencia literaria de sus estudiantes, pero también a sus gustos e intereses, de modo que la experiencia literaria resulte estéticamente

placentera. Durante su periodo de formación, el discente deberá combinar la lectura autónoma con experiencias de lectura compartida y guiada y habrá de tener la oportunidad de acercarse tanto a obras infantojuveniles como a textos destinados a lectores adultos, tanto clásicos como no canónicos. Para garantizar que estas lecturas contribuyen al desarrollo de la competencia literaria de sus estudiantes, el docente las facilitará de forma graduada y proporcionará, mediante diversas estrategias didácticas, todos los apoyos necesarios para lograr que su alumnado alcance una lectura interpretativa y significativa de los textos literarios.

Por todo ello, la educación literaria exige, por un lado, que el maestro sea un lector literario competente (capaz de generar el llamado “efecto espejo” en sus estudiantes) y, por otro, que posea los conocimientos de Didáctica de la Literatura necesarios para seleccionar aquellos textos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyan de modo significativo a la formación literaria de su alumnado.

Así pues, en el ámbito universitario, la asignatura de Didáctica de la Literatura del Grado de Magisterio afronta el desafío de lograr que los futuros docentes desarrollen su propia competencia literaria a la vez que se transforman en mediadores de lectura. No parece un propósito sencillo pues, tal como han señalado múltiples investigadores (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Díaz-Armas, 2008; Colomer y Munita, 2013; Granado, 2014; Munita, 2014; Felipe Morales y Barrios Espinosa, 2017, Martínez Ezquerro, 2025; entre otros), gran parte de los estudiantes de Magisterio presenta importantes carencias en su formación literaria:

Nuestros futuros maestros presentan un perfil literario pobre, marcado por lecturas de poca calidad literaria, tienen poco hábito de lectura y en consecuencia sus criterios para valorar y juzgar una obra son muy superficiales, consecuencia de la poca experiencia lectora que tienen. Parece evidente que los estudiantes terminan la etapa obligatoria sin haber adquirido los principios de la lectura culta y las herramientas necesarias para afrontar cualquier tipo de lectura, con lo

cual no podemos dar por concluida su formación literaria básica, al menos en grados universitarios en los que su formación estética y literaria tendrá una trascendencia profesional muy importante. Si obviamos estas carencias no solamente habremos fracasado en su formación literaria, sino que perpetuaremos esta situación en las nuevas generaciones que serán sus futuros alumnos, y quizá dentro de unas décadas la formación estética de la población será residual y los hábitos de lectura, puramente anecdóticos (Contreras y Prats, 2015, p. 35).

Resulta evidente que esta falta de competencia literaria impedirá a los alumnos del Grado de Magisterio ejercer como mediadores de lectura en su futura práctica docente. Así, por ejemplo, el estudio de Neira Piñeiro y Martín-Macho Harrison (2020) señala que:

Se ponen de manifiesto importantes carencias en los futuros docentes, relativas a sus conocimientos y habilidades para actuar como mediadores en el acercamiento a la LIJ. Pese a ser conscientes de la importancia que posee la selección de lecturas, se aprecia la ausencia de un criterio formado para valorar los textos literarios, así como la falta de herramientas y léxico especializado para el análisis de las obras literarias (p. 244).

Ante este panorama tan poco halagüeño resulta imprescindible que los docentes de Didáctica de la Literatura dejen de dirigir sus enseñanzas a un alumnado “ideal” (Colomer y Munita, 2013, p. 38), literariamente competente, y desarrollen estrategias e instrumentos didácticos para convertir a los futuros maestros en mediadores literarios. Con este propósito, hemos incorporado a nuestra materia un modelo de análisis didáctico de obras literarias que es, en parte, deudor del clásico comentario de texto escolar.

El comentario de texto constituye una metodología para el desarrollo de la competencia literaria de larga tradición en el sistema educativo español que, sin embargo, tuvo su origen en Francia (1880)

donde se consolidó a principios del S.XX. La “explication de textes”, vinculada a la tradición retórica francesa, trataba de proporcionar al escolar una base objetiva para analizar y valorar textos literarios. Tal como explica Marín Martínez (1989), este sistema fue adoptado con gran éxito por las instituciones educativas inglesas (*How the French boy learns to write*, Brown, 1915) y alcanzó su culminación con el llamado método Pouget (1952), influenciado por la Estilística.

En España, Lázaro Carreter y Correa Calderón presentaron en 1957 una nueva metodología de comentario (*Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*) que combinaba los elementos de la Estilística que había empleado Pouget con otros de raíz estructuralista e historicista. De esta manera se estableció en nuestras aulas un método que, en su versión ampliada de *Cómo se comenta un texto literario* (1974) pervive, con mayores o menores variaciones, hasta nuestros días.

Pese a las evidentes limitaciones de esta metodología, ampliamente señaladas tanto desde el ámbito de la Filología como desde el de la Didáctica de la literatura (Chicharro Chamorro, 1991; Crespillo, 1992; Lomas, 1999; Mendoza Fillola, 2003, Rodríguez-Martínez, 2016), lo cierto es que el éxito del manual de Lázaro Carreter y Correa Calderón (1957) contribuyó a erigir la obra literaria como objeto primordial de análisis de los Estudios Literarios y logró que se abandonara el modelo de enseñanza de la literatura que había impuesto el Positivismo decimonónico, basado en la memorización de datos objetivos.

La amplia difusión del modelo de Lázaro y Correa se explica porque el comentario pautado proporciona unas orientaciones claras a un discente cuya competencia literaria se halla en formación, ayudándole a discernir a qué aspectos del texto literario debe prestar atención para lograr una comprensión profunda y significativa del mismo:

Un método, unas líneas maestras por donde conducir el análisis, de acuerdo con unos principios epistemológicos, parece absolutamente imprescindible. No se trata de ponerle

una plantilla al texto con el establecimiento de un método, pero sí de establecer canales, cauces por los que desarrollar el comentario. La posición contraria –cada texto exige un método distinto– acaba teniendo una rentabilidad más que menguada (García Posada, 1982, p. 47).

El comentario de texto así planteado constituye un ejercicio de lectura interpretativa, comprensión crítica y reflexión metaliteraria que puede resultar útil para que los futuros docentes desarrollen su competencia literaria. Sin embargo, la formación de quienes se convertirán en mediadores literarios exige no solamente ser un lector competente, sino también leer los textos “con ojos de maestro”, esto es, detectando su potencial didáctico para que un grupo específico de alumnos aprenda literatura. Por ello, tal como plantean Soto Vázquez y sus colaboradores (2017), el comentario didáctico (en este caso, los autores lo restringen a textos de LIJ) como metodología para la formación docente debe apoyarse en los métodos de la filología pero es sustancialmente distinto, pues posee una orientación didáctica:

No es igual analizar un texto para enseñar Literatura que diseccionar un texto con la finalidad de “enseñar a enseñar” Literatura [...].

Un “comentario didáctico de textos de LIJ” no tiene como objetivo el análisis autónomo de un texto, sino que dicho análisis ha de presentarse en el contexto de la LIJ; esto es, en el marco de las manifestaciones literarias que incumben en la enseñanza de las diversas etapas escolares. De ahí que los recursos filológicos, aunque presentes, sean subsidiarios de los recursos de enseñanza o propiamente didácticos (p. 221).

Así, para formar a los docentes del futuro, resulta necesario crear modelos e instrumentos específicos de nuestra disciplina, la Didáctica de la Literatura, que permitan un acercamiento a los textos literarios en el que prime la orientación didáctica.

1. Objetivo

El objetivo de nuestra investigación es el diseño y evaluación de un instrumento de análisis didáctico de obras literarias que permita a los futuros docentes tanto alcanzar una comprensión profunda y significativa de cualquier texto literario como realizar una valoración didáctica del mismo, considerando en qué medida y por qué razones podría resultar útil para el desarrollo de la competencia literaria de un grupo concreto de alumnos.

2. Metodología

Nuestro estudio se enmarca en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y, para su desarrollo, se ha empleado la metodología de la investigación-acción didáctica. Esta investigación se inició al detectarse evidentes necesidades formativas entre los alumnos de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, quienes en su mayoría no poseían el grado de competencia literaria necesario para ejercer la docencia de la materia de Lengua castellana y Literatura y, además, carecían de los recursos necesarios para seleccionar los textos literarios adecuados para la educación literaria del alumnado de Primaria. Ante esta situación se propuso como solución el diseño de unas pautas de análisis textual orientadas tanto a garantizar una comprensión profunda y significativa de los textos literarios como a capacitar a los futuros docentes para valorar su potencialidad didáctica. Se creó así un instrumento de análisis didáctico de obras literarias (anexo I) que los alumnos del Grado de Magisterio aplicaron a varios textos de LIJ a lo largo del desarrollo de la asignatura de Didáctica de la Literatura española durante los cursos 2022/23 y 2023/24. Finalmente, se procedió a la evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados por los discentes, en función de los cuales, se han realizado ciertos ajustes que han mejorado el diseño de nuestro instrumento.

Hay que destacar que para la elaboración de este modelo de análisis didáctico de textos literarios se ha atendido a los siguientes principios metodológicos:

2. 1. Simplificación y división de tareas

Tanto la comprensión significativa de un texto literario como su evaluación como recurso para el desarrollo de la educación literaria del alumnado de Primaria son tareas complejas, que requieren de la activación por parte del maestro de múltiples saberes y competencias generales y específicas de diversas áreas. Nuestro modelo de análisis trata de ordenar y pautar estos procesos dividiéndolos en tareas más breves y sencillas, a fin de facilitar la realización de la tarea general.

2. 2. Rutina metodológica

A fin de que nuestro alumnado se familiarizara con nuestro modelo de análisis didáctico de obras literarias, creímos conveniente aplicarlo sistemáticamente a diversos textos de distintas características. De esta forma, los discentes interiorizaron el modelo y fueron capaces de desarrollarlo de manera autónoma en la prueba final de la asignatura.

2. 3. Modelado

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se empleó la estrategia didáctica del modelado, de modo que se realizó un primer análisis de un texto literario ante los estudiantes siguiendo el modelo propuesto y explicitando las tareas cognitivas que se llevan a cabo en cada una de sus fases. Después, los alumnos realizaron un segundo análisis por sí mismos, pero guiados por las interrogaciones didácticas de la docente. En sucesivos análisis, los discentes recibieron apoyos puntuales en aquellas cuestiones más problemáticas hasta que, finalmente, fueron capaces de realizar el análisis didáctico de manera completamente autónoma.

2. 4. Respuesta abierta

Una de las principales ventajas de nuestro instrumento es que se plantea como un modelo de análisis abierto, lo que le permite dar cabida a textos literarios con características muy variadas. Asimismo, la

respuesta abierta se adapta a los distintos grados de desarrollo competencial de los discentes, permitiendo que cada estudiante pueda enfocar su análisis desde una perspectiva individualizada, centrándose en los aspectos que considera más relevantes en un texto concreto.

3. Resultados

Como consecuencia de nuestro proceso de investigación-acción se diseñó un modelo de análisis didáctico de textos literarios que fue implementado en la asignatura de Didáctica de la Literatura española del Grado de Maestro de Educación Primaria durante los cursos 2022/23 y 2023/2024 y que produjo buenos resultados en la adquisición de las competencias específicas de esta materia por parte del alumnado.

3.1. Modelo de análisis didáctico de textos literarios

Nuestro modelo de análisis textual consta de dos fases pues dos son los objetivos con los que se plantea: que el estudiante de Magisterio desarrolle su competencia literaria y que sea capaz de evaluar la potencialidad didáctica de un texto literario. Incluimos en el Anexo I el modelo en su versión esquemática, tal como se facilita al alumnado, para, a continuación, explicar cada uno de sus apartados.

3. 1. 1. Primera fase: comentario de texto

La primera fase de nuestro modelo está orientada a que el futuro docente alcance una comprensión profunda y significativa del texto literario propuesto, a través de su lectura interpretativa y valorativa y de un proceso posterior de reflexión metaliteraria que se articule en una explicación escrita del mismo.

Esta primera parte del análisis se basa en los modelos de comentario de texto literario estructuralistas más difundidos en nuestro entorno educativo, los propuestos por Lázaro Carreter y Correa Calderón (1958), Díez Borque (1977) o Cervera (1999). Recordemos, junto a Vera Luján (2010), que

El interés por comentar un texto, y su misma inclusión entre las actividades académicas, deriva del hecho de que, a través de él, es posible desentrañar los mecanismos mediante los cuales los seres humanos nos transmitimos informaciones [...]. Aprender a comentar un texto sería, en este sentido, una guía para aprender o enseñar a interpretar mensajes y, paralelamente, a construirlos (p. 13).

Si bien el acercamiento al texto literario que plantea un comentario estructurado puede resultar, desde una perspectiva filológica, un tanto elemental, es aquel con el que el alumnado de Magisterio está más familiarizado, dada su amplia difusión en las enseñanzas medias, y, además, proporciona unas pautas sencillas y sistemáticas que facilitan el análisis de un texto para unos discentes que no están especializados en el estudio de la literatura. Por este mismo motivo, nuestro modelo mantiene la tradicional división entre aspectos del texto relativos al contenido y aquellos relacionados con la forma, aunque propiciando que se establezcan relaciones entre ambos niveles, tal como ya plantearon Lázaro y Correa (1958). A continuación enunciamos los distintos apartados de esta primera fase de nuestro modelo explicando sus aspectos más relevantes.

3. 1. 1. 1. Caracterización

En este apartado el alumnado debe identificar algunos rasgos fundamentales del texto que determinarán su interpretación, tales como su título, autor, época en la que fue escrito, movimiento al que se adscribe, género y subgénero... Dado el *corpus* literario que nos ocupa (textos destinados al aula) resulta también relevante indicar si se trata de una obra literaria para adultos o de LIJ y, en este último caso, si nos hallamos ante de literatura escrita para niños o ganada y si se trata o no de una manifestación literaria instrumentalizada.

3. 1. 1. 2. Análisis de los paratextos

Tal como ha analizado Lluch (2021), los paratextos, tanto del libro como del propio texto, resultan un elemento fundamental de las

obras infantojuveniles, pues “permite[n] realizar hipótesis sobre el circuito para el que se ha creado el relato, sobre el tipo, el autor, el argumento, el tema o los personajes y escenarios del relato (p. 39)”. Es necesario, por consiguiente, que los futuros docentes los identifiquen y determinen cuál es su función y a quién se dirigen (si al lector o al mediador).

3. 1. 1. 3. Análisis de las ilustraciones

Específicamente en las obras LIJ, las ilustraciones poseen gran importancia pues sirven como apoyo comunicativo a lectores cuya competencia literaria se halla en formación y contribuyen a que la experiencia de lectura sea estéticamente más placentera. Por ello, nuestro modelo analiza las ilustraciones cuando estas resultan relevantes basándose en el método propuesto por Larragueta (2019): se hace referencia a su número, tamaño y contextualización (sobre fondo liso o en una página totalmente ilustrada), se analizan sus colores predominantes (saturación e intensidad) y se reflexiona sobre la técnica de ilustración empleada, pues esta puede dar lugar a resultados más evocadores (pincel, *collage*) o más precisos (dibujo a lápiz o con tinta). Siguiendo a Colomer (2002, pp. 19-36), se identifican las funciones de las ilustraciones: llamar la atención del lector, contribuir a la creación del mundo ficcional, conferir protagonismo a determinados elementos, caracterizar a los personajes o dotar de un tono determinado a la obra.

3. 1. 1. 4. Análisis textual

Este apartado se centra en el análisis específico del texto literario y su estructura se corresponde con la de los comentarios tradicionales. Su objetivo es promover la reflexión metaliteraria por parte del alumnado atendiendo a ciertos elementos básicos de cada obra:

- a. Características relativas al contenido. A lo largo del desarrollo del análisis se espera que el estudiante sea capaz de identificar tanto el tema principal como los secundarios del texto reconociendo, además, la presencia de tópicos literarios. En el

caso de textos narrativos y dramáticos se analizan las características de los personajes (tipología, funciones, etc.) y su ambientación espacio-temporal, mientras que en los líricos se hace referencia a la actitud poética. Asimismo, se exploran las posibles conexiones intertextuales con otras obras literarias u otras manifestaciones artísticas.

- b. Características constructivas. En este apartado se analizan la estructura interna y externa del texto y las diversas modalidades de enunciación presentes en el mismo. En el caso de los textos narrativos se presta atención a procedimientos como la analepsis, la prolepsis, la elipsis o el resumen y al punto de vista, centrándose especialmente en la caracterización del narrador. En las obras dramáticas se analizan los diversos tipos de intervenciones de los personajes, las didascalías internas y externas y si se cumple o no la regla de las tres unidades.
- c. Características estilísticas. Los estudiantes deben caracterizar el estilo general del texto analizando aspectos como su complejidad o su tono y reflexionando sobre el uso que en él se hace de los recursos literarios, a fin de determinar de qué manera contribuyen a la transmisión del mensaje literario y responden a la voluntad artística de su autor. Se trata, en este sentido, no solo de reconocer las figuras literarias del texto, sino de especificar cómo logran generar el extrañamiento del lector a través de la construcción de un significado no literal, basado en el uso de implicaturas débiles (Sperber y Wilson, 1986, p. 274).
- d. Características métricas (si procede). Además de mostrar su vínculo con la temática de la obra, la caracterización métrica del texto permite a los estudiantes relacionarlo con su contexto histórico y cultural de producción, por lo que se valorarán especialmente aquellos elementos que permitan distinguir si una obra pertenece a la tradición popular o es de carácter culto.

3. 1. 2. Segunda fase: análisis del potencial didáctico del texto

La segunda fase de nuestro modelo de análisis sirve para valorar la potencialidad didáctica del texto para desarrollar la competencia literaria de un grupo concreto de alumnos. Así, facilitamos a los futuros

docentes una descripción exhaustiva de un grupo-clase de Educación Primaria en la que detallamos aspectos como la edad, el nivel educativo, el grado de desarrollo madurativo, el nivel de competencia literaria, los gustos e intereses y otros aspectos psicológicos y sociales de los discentes. Además, para favorecer que nuestro alumnado se acostumbre a diseñar tareas y situaciones de aprendizaje inclusivas, en nuestra descripción aparece al menos un alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo o con necesidades educativas especiales. A continuación, los futuros maestros evalúan aquellos aspectos de la obra literaria que determinan si es apropiada para el desarrollo de la competencia literaria de este grupo específico de estudiantes basándose en una síntesis de los criterios propuestos por Lacau-Rosetti (1973), Colomer (2002), Ferreira (2006) , González López-Casero (2007), Ricardo Mira (2007), Olaziregi (2009), Soto et al. (2017) y Lluch (2021).

3. 1. 2. 1. Calidad literaria

Este apartado del análisis didáctico se centra en determinar el nivel de calidad literaria del texto propuesto. En esta difícil tarea, hemos tomado como referencia los estudios de Colomer (2002) o de Ferreira (2006). Esta última plantea algunos interrogantes-guía que pueden ayudar al maestro a evaluar la calidad de un texto literario:

¿Está bien escrito? ¿Cuenta una historia original? [...] ¿Es capaz de despertar el imaginario? ¿Suscita problemas la historia y encuentra soluciones? ¿Qué tipo de ideología atraviesa la historia contada? ¿Se trata de una obra meramente didáctica o moralista? (p. 79).

En primer lugar, nuestros estudiantes analizan los aspectos temáticos de la obra propuesta, pues se considerarán más valiosas las obras con profundidad y complejidad temática, aquellas que resultan verosímiles y las que evitan tratar de manera superficial cuestiones relevantes para el lector infantil. Se preferirán aquellos textos protagonizados por personajes redondos de psicología compleja y comportamiento coherente con los que el receptor puede identificarse o

con los que, al menos, sea posible empatizar. Por ejemplo, resultan interesantes aquellos textos multiperspectivistas, en los que cada personaje, con su propia voz, ofrece al lector una visión propia de la realidad —lo que Bajtín (1989) llamó “polifonía”—. También se valorarán aquellas obras que posean cierta densidad semántica y ofrezcan diversos niveles de lectura frente a, por ejemplo, las obras LIJ instrumentalizadas, en las que todo el discurso se subordina a un propósito educativo o moralizante concreto.

En el plano constructivo, los futuros docentes deben ser capaces de evaluar la corrección gramatical y sintáctica de los textos, así como de apreciar aquellos con una trama coherente y bien construida, en la que se establezcan relaciones de causalidad entre los acontecimientos. En este sentido, es importante que el maestro conozca las estructuras básicas de cada género literario para evitar ofrecer a su alumnado algunos de esos textos LIJ en los que sencillamente “no pasa nada”; por ejemplo, textos narrativos en los que el protagonista no ha de enfrentarse a ningún obstáculo u obras teatrales en las que no existe conflicto dramático. También debe prestarse atención al ritmo del texto, puesto que mientras las obras demasiado rápidas pueden dar lugar a dificultades de comprensión, aquellas muy lentas que, por ejemplo, abusan de digresiones y descripciones, pueden resultar tediosas para el alumnado. Respecto a su construcción, resulta interesante familiarizar a los jóvenes lectores con las llamadas por Todorov (1973), historias complejas, esto es, aquellas que superponen dos niveles de narración a través de procedimientos como la intercalación, el encadenamiento o la alternancia.

En lo referente al estilo, el futuro docente tratará de escoger obras de cierta ambición literaria, cuyos aspectos formales provoquen el extrañamiento del lector y le proporcionen una experiencia de lectura estéticamente placentera, tal como sugiere Colomer (2002):

A menudo utilizamos el lenguaje como si fuera transparente, un mero instrumento al servicio de nuestros mensajes. Pero en una obra literaria, tanto si el estilo adoptado es el de una aparente claridad como si se llena de adornos exuberantes, la

elección de las palabras y de su disposición nunca es inocente. Importa mucho fijarse en el lenguaje, acariciar su textura y disfrutar con el “espesor” que ha obtenido en la “forja” del escritor (pp. 89-90).

Dado que a menudo los textos que se leen en las aulas de Primaria son obras infantojuveniles ilustradas, nuestro alumnado debe valorar también el diseño de las ilustraciones en caso de que las hubiera y determinar si contribuyen a embellecer cada obra. Este análisis puede ser muy útil si, por ejemplo, contamos con diversas ediciones de un mismo texto literario con ilustraciones distintas y debemos decantarnos por una de ellas.

Una vez que se ha considerado que la obra analizada posee cierto grado de calidad y, por tanto, podría contribuir al desarrollo de la competencia literaria del alumnado, se analizan otros aspectos relevantes para su uso en el aula.

3. 1. 2. 2. Adecuación al grupo-clase

El texto literario debe amoldarse al nivel de desarrollo madurativo, cognitivo y cultural del grupo-clase propuesto. Para ayudar a los futuros docentes a discernir si el texto es adecuado para estudiantes de un determinado curso educativo resulta muy útil familiarizarlos con la clasificación de niveles de lectura elaborada por Lluch y Chaparro (2007, p. 119).

3. 1. 2. 3. Inteligibilidad

Los futuros docentes evalúan si el texto analizado podría ser comprendido por un grupo-clase con un determinado nivel de desarrollo de la competencia literaria. Así, los textos más útiles para forjar lectores competentes son aquellos que, siguiendo la teoría constructivista de Vygotsky (1988), se hallan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del discente, es decir, aquellos que plantean algún pequeño desafío de comprensión que puede ser afrontado por el alumno con éxito, acrecentando así su competencia literaria. Precisamente, Tauveron

(1999) considera que las obras que contribuyen a que el estudiante progrese en su capacidad de interpretación literaria no son las más sencillas, sino aquellas que plantean algún tipo de desafío, bien porque son “reticentes” (causan deliberadamente dificultades de comprensión al receptor) o bien por su carácter “proliferante”, es decir, por la multiplicidad de significados que encierran.

En este sentido, el maestro tiene que anticipar las dificultades que encontrará su alumnado durante la lectura y aplicar, en el momento preciso, diversas estrategias para garantizar la comprensión de la obra (lectura guiada, construcción dialógica del sentido del texto, empleo de adaptaciones, explicación de aquellos términos o pasajes que puedan resultar más oscuros, apoyo en las ilustraciones, etc.).

3. 1. 2. 4. Capacidad de motivación

Si el objetivo de la educación literaria es crear futuros lectores, el docente debe ser capaz de identificar aquellos rasgos de las obras literarias que hacen que estas resulten atractivas para su alumnado: por ejemplo, una temática interesante, adecuada a los gustos e intereses de los estudiantes (algunos autores, como González López-Casero (2007) o Ricardo Mira (2007) realizan sugerencias temáticas por grupos etarios) o un estilo artísticamente muy bello que proporcione una experiencia estética placentera.

3. 1. 2. 5. Contribución a la consolidación del hábito de lectura

Sería deseable que los textos literarios presentes en las aulas contribuyeran en cierta medida a fomentar la lectura entre los discentes. Para ello, además de valorar si una obra es motivadora en sí misma, se puede analizar si promueve la consolidación del hábito de lectura. En este sentido, los textos que establecen relaciones con otras manifestaciones literarias, que conducen al alumno de una lectura a otra, resultan especialmente valiosos. Así, el docente debe tener en cuenta si una obra literaria forma parte de una saga o serie y, por tanto, si puede provocar que el estudiante lea más textos tras una experiencia de lectura placentera. Igualmente son útiles las obras que, a través de

referencias intertextuales, insertan al discente en ese complejo entramado de diálogo textual que constituye la tradición literaria. Por ejemplo, ciertos textos LIJ, tanto adaptaciones como reescrituras o incluso aquellos que simplemente incluyen una breve referencia a una obra clásica, pueden constituir auténticas invitaciones a la lectura de textos canónicos que, de otro modo, no suscitarían el interés del alumnado.

Por otra parte, resultan especialmente relevantes para desarrollar la competencia lectora del alumnado aquellas obras que presentan situaciones de lectura placentera o cuyo protagonista es un personaje lector con el que el estudiante puede identificarse.

3. 1. 2. 6. *Utilidad didáctica o educativa*

El futuro docente analiza si el texto propuesto puede contribuir a la adquisición de saberes de cualquier disciplina o a la formación social y moral de los estudiantes. Dado que en nuestro sistema educativo, la asignatura de Lengua castellana y Literatura asocia la educación literaria al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), valoraremos especialmente aquellos textos que contribuyan a la adquisición de saberes básicos y competencias específicas de tipo lingüístico y gramatical. No obstante, esta vertiente didáctica o educativa debe estar subordinada a la naturaleza literaria del texto y no convertirse en su constituyente principal pues, de otro modo, nos hallaríamos ante literatura instrumentalizada, la cual raramente proporciona experiencias de lectura estéticamente placenteras para el alumnado.

3. 1. 2. 7. *Adaptaciones requeridas por el texto*

En este apartado los futuros maestros reflexionan sobre la pertinencia o no de realizar modificaciones en el texto literario con la finalidad de garantizar que este proporcione una experiencia de lectura significativa a un grupo-clase específico. De esta manera, se puede proponer sustituir elementos léxicos que pueden causar dificultades de comprensión, incluir aclaraciones, resumir o eliminar ciertas partes del

texto o proporcionar apoyos visuales a los discentes con NEE o NEAE, entre otras alternativas (Arráez Vera, Pérez-Soto y Antón Ros, 2025).

3. 1. 2. 8. El texto literario en el aula

La última parte de nuestro análisis didáctico propone que el futuro docente reflexione sobre la aplicación del texto en el aula mediante el diseño de una secuencia didáctica o una situación de aprendizaje en la que esta obra literaria desempeñe un papel relevante. De este modo, ante un texto específico, nuestros estudiantes determinan las estrategias didácticas que emplearían para garantizar que fuera comprendido de manera profunda y significativa por sus alumnos, especificando qué tipo de apoyos proporcionarían para promover una experiencia de lectura enriquecedora.

3. 2. Resultados didácticos

Durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024 este método de análisis didáctico de textos literarios se ha empleado con tres grupos (un total de 132 estudiantes) de tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria de la facultad de Educación de Albacete. Cuantitativamente, los resultados académicos del alumnado han sido positivos con un 91%, 86,7% y 93,5% de estudiantes que aprobaron la asignatura de Didáctica de la Literatura en convocatoria ordinaria en cada uno de los tres grupos. Además, se pidió a los alumnos que realizaran una valoración de la metodología de análisis didáctico de textos literarios y, aunque en su mayoría consideraron que había requerido cierto tiempo (77%) y esfuerzo (82,3%) poder dominarla, valoraron su carácter práctico (71,5%) y, sobre todo, su utilidad para su futura práctica docente (92,4%).

4. Discusión

Nuestro modelo de análisis didáctico de textos literarios para futuros docentes se constituye como un instrumento de aprendizaje con

diversas utilidades en el ámbito de la Didáctica de la Literatura. En primer lugar, promueve la reflexión metaliteraria de los estudiantes de Magisterio, lo cual contribuye a que acrecienten su competencia literaria. En segundo lugar, facilita su futura labor de mediación, pues proporciona un conjunto de criterios para valorar, seleccionar y adaptar las obras literarias con las que trabajarán en el aula de Primaria, a fin de garantizar que estas sean los más adecuadas para promover la educación literaria. A este respecto hay que señalar que, en ocasiones, el proceso de selección de textos para la formación literaria del alumnado se realiza de forma un tanto arbitraria, circunstancia que una buena formación en Didáctica de la Literatura debe evitar:

se percibe que los maestros de los tres países [España, Ecuador y Colombia] no suelen realizar comentarios extensos y bien argumentados o fundamentados de las obras literarias que seleccionan, lo que desemboca en una dificultad para comprender el motivo por el que valoran o no esas obras elegidas. Así pues, se nota una carencia que habría que afrontar a la hora de configurar una formación lectora en las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil. Aunque los maestros realizan una selección y distinguen claramente entre títulos que incluirían y descartarían para su biblioteca de aula, se dejan llevar aún por ciertos estereotipos negativos – los citados Cuentos de los hermanos Grimm– o también por percepciones positivas hacia ciertas obras, provocadas más por la tradición, o por la experiencia personal en clase, que por un análisis riguroso de los criterios señalados para encontrar obras de calidad y atractivas para los niños de Infantil y Primaria (Jiménez Fernández y Mora Suárez-Varela, 2024, p. 57).

Frente a ello, nuestro instrumento explicita y sistematiza tanto pautas para comprender y valorar una obra literaria como criterios para evaluarla desde una perspectiva didáctica y determinar las adaptaciones que precisa para adecuarse a las necesidades formativas y características de un grupo-clase. Asimismo, propicia la reflexión sobre la aplicación del texto en el aula, haciendo que el futuro maestro determine qué

estrategias didácticas empleará para garantizar que sus alumnos alcancen una comprensión profunda y significativa del mismo. En este sentido, hay que destacar que el instrumento ha ido evolucionando a lo largo del desarrollo de la investigación, tras implementar el modelo en el aula, observar cuáles eran las principales dificultades que los estudiantes de Magisterio encontraban al aplicarlo a obras LIJ y reflexionar sobre sus posibilidades de mejora. De hecho, el diseño actual, en el que el análisis de la potencialidad didáctica del texto es el apartado más amplio y exhaustivo, surge de la necesidad de explicitar a los futuros docentes qué aspectos de una obra literaria deben valorar para decidir si llevarla o no a sus aulas. Así, se observó que esta reflexión, en la que los estudiantes deben conjugar conocimientos literarios con otros eminentemente didácticos, resulta más compleja para nuestro alumnado que el comentario de texto literario, con el que se halla más familiarizado.

Evidentemente, este modelo constituye un instrumento didáctico y está ideado para que, aunque en un primer momento los estudiantes analicen los textos por escrito y atendiendo a todos los elementos indicados, con el tiempo interioricen y asimilen estas pautas de valoración reflexiva y crítica y lleguen a aplicarlas de manera automática en el desarrollo de su práctica docente, tomando en consideración únicamente los aspectos más relevantes de cada texto en relación con las características específicas de cada grupo-clase.

Tras su implementación en la asignatura de Didáctica de la Literatura del Grado de Maestro de Educación Primaria, observamos que los resultados académicos de nuestro alumnado han sido positivos y que, además, los estudiantes valoran la posibilidad de emplear este método de análisis de textos literarios cuando ejerzan como docentes en el futuro. No obstante, el modelo cuenta con algunas limitaciones, entre las que destacan quizás su brevedad y sencillez, las cuales impiden realizar un análisis verdaderamente pormenorizado de los textos que aborde ciertas cuestiones relevantes desde una perspectiva filológica, didáctica o de sociología de la literatura. Así, por ejemplo, nuestro modelo, siguiendo la tradición estructuralista, se centra fundamentalmente en el texto dejando de lado algunos aspectos

relativos a la comunicación literaria (circuitos escolar y comercial, autoría, recepción y mediación) que, especialmente en el ámbito de la LIJ, pueden resultar significativos, tal como ha señalado Lluch (2021).

Pese a ello, consideramos, por un lado, que un modelo válido para la práctica docente real debe ser aplicable en un tiempo relativamente breve para no interferir en otros quehaceres del maestro y, por otra parte, que, en muchos casos, el docente ha cursado un grado de Magisterio y, por tanto, carece de los conocimientos filológicos necesarios para desarrollar un análisis especializado de los textos, el cual tampoco resultaría relevante para su aplicación en el aula.

Este modelo de análisis didáctico es, asimismo, susceptible de ser modificado y adaptado a las necesidades del docente, en función de las características del texto abordado y del alumnado destinatario. De este modo, quizás los estudiantes del Máster de Formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua castellana y Literatura podrían hacer uso del análisis prescindiendo de su primera parte (que, suponemos, tienen asimilada dada su formación filológica) y centrándose en la reflexión sobre la potencialidad didáctica de cada texto.

Por último, debemos insistir en que el análisis didáctico es solo una de las muchas tareas y actividades que deben desarrollarse a lo largo de la asignatura de Didáctica de la Literatura para convertir a los estudiantes de Magisterio en futuros mediadores literarios. Ello es consecuencia de la necesaria variedad metodológica que implica el desarrollo de una competencia tan compleja como es la literaria:

Recordemos a tal efecto que no existe ningún recurso ni estrategia excluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión y de la interpretación del texto (Ballester e Ibarra, 2009, p. 31).

Así, junto a un análisis como el planteado, centrado en la obra literaria en sí misma, tanto en sus aspectos textuales como didácticos, resulta interesante realizar actividades en las que los discentes puedan realizar valoraciones personales, subjetivas y menos estructuradas de las obras literarias (Fernández Cobo, 2016) relacionándolas con su propia biografía lectora o su identidad individual como lectores, tales como las tertulias literarias o los clubes de lectura; actividades de carácter socializador, eminentemente motivadoras, que conlleven la construcción dialógica y compartida del significado de los textos. También resultan útiles las tareas basadas en la intertextualidad entre diversas obras literarias o entre estas y otras manifestaciones artísticas y, muy especialmente, los talleres de creación literaria, en los que los futuros docentes pueden explorar los engranajes de la construcción textual a la par que desarrollan su propia creatividad, lo cual contribuye indudablemente a la forja de la competencia literaria.

De este modo evitaremos caer en la tentación de convertir el comentario de texto en un fin en sí mismo (Colomer, 1996), pues tal como explica Navarro Durán (1995), este es, al fin y al cabo, un camino: “El camino puede variar, pero nunca debe ser laberinto para perder al lector, sino senda para ver el entramado de la creación literaria y para poder conseguir una mirada profunda y abarcadora” (p. 186).

Conclusión

La Didáctica de la Literatura es una disciplina relativamente joven que afronta el reto de transformar la enseñanza tradicional de la literatura en una auténtica educación literaria que consiga que la mayor parte de las generaciones futuras estén conformadas por lectores competentes, capaces de alcanzar una comprensión crítica y significativa de los textos literarios.

Esta transformación requiere que los nuevos docentes, tanto los de Educación Primaria como los de Lengua castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato, posean un alto grado de desarrollo de su

competencia literaria (es decir, que conozcan un *corpus* amplio y variado de textos literarios y sean capaces de articular reflexiones metaliterarias que les lleven a desarrollar una lectura crítica y valorativa) y, simultáneamente, la capacitación docente precisa para hacer de sus alumnos lectores competentes (escogiendo los textos más adecuados para sus estudiantes y desarrollando las estrategias didácticas que resulten pertinentes en cada caso).

Por todo ello, en el proceso formativo del futuro docente para convertirse en mediador literario debemos proporcionar no únicamente saberes teóricos (aunque, evidentemente, estos resultan de gran utilidad), sino también supuestos prácticos en los que los alumnos tengan que movilizar los saberes y competencias adquiridos tanto en Didáctica de la Literatura como en otras materias para solucionar un problema educativo concreto, como es el de seleccionar los textos idóneos para el desarrollo de la competencia literaria de un grupo específico de estudiantes.

En este sentido consideramos que la Didáctica de la Literatura, como disciplina autónoma, debe desarrollar sus propios métodos y modelos de análisis de los textos literarios que, aunque sustentados en el conocimiento filológico, posean una orientación eminentemente didáctica, esto es, sirvan para valorar en qué medida una obra contribuye al desarrollo de la competencia literaria del alumnado. El modelo de análisis didáctico de textos literarios que proponemos constituye así una pequeña aportación para, desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura, contribuir a la formación literaria y la capacitación docente de los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

Arráez Vera, G., Pérez-Soto, N., y Antón Ros, N. (2025). *Leer sin barreras: claves para apoyar la comprensión lectora a través de la adaptación de textos*. <http://hdl.handle.net/10045/151260>

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.

Ballester, J., e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la Literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259119719002>

Brown, R. W. (1915). *How the French boy learns to write; a study in the teaching of the mother tongue*. Harvard University Press.

Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y comentario de texto*. Espasa Calpe.

Chicharro Chamorro, A. (1991). Acerca del comentario de textos literarios como instrumento docente (significación actual y perspectivas de futuro). *Revista de Literatura*, LIII(106), 585-594. <http://hdl.handle.net/10481/49685>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Lenguaje y Textos*, 38, 37-46. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio._colomer_t.pdf

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44.

Crespillo, M. (1992). Teoría del comentario de textos. *Analecta malacitana*, 15(1-2), 137-172.

Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: Creencias del profesorado sobre el texto y su lector. En A. Mendoza

(coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Horsori.

Díez Borque, J. M. (1977). *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Playor.

Felipe Morales, A., y Barrios Espinosa, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre Lectura*, 7, 7-21. <http://hdl.handle.net/10481/60415>

Fernández Cobo, R. (2016). La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario. *Tejuelo*, 24, 205-227. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.24.1.205>

Ferreira, M. (2006). Criterios para análisis y selección de literatura infantil. *Cuadernos literarios*, 3(6), 77-85. <https://doi.org/10.35626/cl.6.2006.124>

García Posada, M. (1982). *El comentario de textos literarios*. Anaya.

González López-Casero, D. (2007). Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores. En P. Cerrillo, C. Cañamares, C., y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 103-112). Universidad de Castilla-La Mancha.

Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Culture and Education*, 26(1), 44-70.

Jiménez Fernández, C. M., y Mora Suárez-Varela, V. L. (2024). Selección y valoración de LIJ para bibliotecas de aula: comparativa entre España, Ecuador y Colombia. *Tejuelo*, 39, 37-62. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.37>

Lacau, M. H., y Rosetti, M. (1973). *Antología*. Kapeluz.

Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM.

Larragueta, M. (2019). El libro-álbum premiado: análisis crítico de las ilustraciones en el panorama 2000-2017. *Prisma social*, 25, 300-315. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2715>

Lázaro Carreter, F., y Correa Calderón, E. (1957). *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato*. Anaya.

Lázaro Carreter, F., y Correa Calderón, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra.

Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

Lluch, G. (2021). *Analizar relato LIJ*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Lluch, G., y Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA. *Ocnos*, 3, 103-119.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120376007>

Marín Martínez, J. M. (1989). El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico. *Revista de educación*, 288, 405-417.

Martínez Ezquerro, A. (2025). Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior. *Tejuelo*, 41, 12-42.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.12>

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Pearson Educación.

Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers. *Culture and Education*, 6(3), 448-475.
<http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Navarro Durán, R. (1995). *La mirada al texto: comentario de textos literarios*. Ariel.

Neira Piñeiro, M. R., y Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de Infantil ante la educación literaria: análisis de sus creencias sobre literatura infantil. *Profesorado*, 24(2), 224-250.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>

Olaziregi, M. J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. *Caplletra*, 46, 207-218.
<https://raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/275916>

Pouget, P. (1952). *L'explication française au baccalauréat*. Hachette.

Reis, C. (1981). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Gredos.

Ricardo Mira, A. (2007). ¿Qué literatura para jóvenes? En P. Cerrillo, C. Cañamares, y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil*:

nuevas lecturas, nuevos lectores (pp. 389-398). Universidad de Castilla-La Mancha.

Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada. *Ocnos*, 15(2), 119-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259149309009>

Soto, J., Cremades, R., y García, A. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Universidad de Extremadura.

Sperber D., y Wilson D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Basil Blackwell.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Todorov, T. (1973). *Gramática del Decamerón*. Josefina Betancourt.

Vera Luján, A. (2010). Introducción. En A. Vera Luján, M. A. Andión Herrero, J. M. Aresté Pifarré, A. J. Deza Enríquez, Á. Estévez Rodríguez, M. V. Fernández-Savater Martín, G. García-Alegre Sánchez, y H. Guzmán García, *Guía y práctica del comentario de texto* (pp. 11-16). Ramón Areces.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexo I

Análisis didáctico de textos literarios

A. Comentario de texto

A.1. Caracterización del texto

A.2. Análisis de los paratextos

A.3. Análisis de las ilustraciones

A.4. Análisis textual

A.4.1. Características relativas al contenido

A.4.2. Características constructivas

A.4.3. Características estilísticas

A.4.4. Características métricas

B. Análisis del potencial didáctico del texto

B.1. Valoración de la calidad literaria

B.2. Adecuación al grupo-clase

B.3. Inteligibilidad para el grupo-clase

B.4. Capacidad de motivación

B.5. Contribución a la consolidación del hábito de lectura

B.6. Utilidad didáctica o educativa

B.7. Adaptaciones requeridas por el texto

B.8. El texto literario en el aula

