



Departamento de Posgrados

Maestría en Educación Básica Inclusiva IV versión

Educación literaria y Educación inclusiva: un estudio interpretativo a partir del canon literario escolar de una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca-Ecuador

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Magíster en Educación Básica Inclusiva

Autora: Marcia Parra Sumba

Directora: (c) PhD Julia AVECILLAS

Codirectora: Mgtr. Ana Cristina Arteaga.

Cuenca, Ecuador

2021

DEDICATORIA

A mi madre, por enseñarme a ser valiente.

A mi padre, por mostrarme la generosidad en su estado más puro.

A mis hermanas, la dulzura y decisión corporizadas.

A mi mami Mari, por su amor inagotable.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría hacer extensivo mi más sincero agradecimiento a la PhD (c) Julia Avecillas, directora de esta tesis, por la motivación transmitida y su guía. Sin sus sugerencias no hubiese sido posible. También agradezco a los docentes, dueños de las reflexiones presentadas en la investigación, quienes me brindaron su apoyo, a pesar de todas las adversidades que actualmente nos encontramos atravesando, producto de la pandemia COVID-19. A mi codirectora, Mgtr. Ana Cristina Arteaga, y a todos los docentes de la maestría de Educación Básica Inclusiva, por toda la formación brindada.

RESUMEN

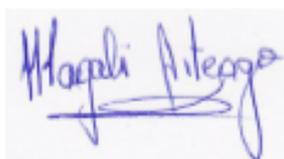
La interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva permite un abordaje crítico, reflexivo y propositivo de la proyección social que evidencian los discursos literarios. El presente estudio tuvo como objetivo comprender las convergencias entre la educación literaria y educación inclusiva desde el canon literario escolar de una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca. La metodología aplicada se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo, y el estudio se realizó en las siguientes fases: en un primero momento, se determinó el canon literario escolar institucional del año lectivo 2019-2020. Posteriormente, se interpretaron las temáticas de interdisciplinariedad manifiestas o latentes en las obras de dicho canon. Finalmente, se analizaron las reflexiones docentes sobre el abordaje de los temas detectados dentro del aula. Los resultados mostraron que el canon literario escolar mantiene temáticas principalmente excluyentes asociadas a barreras sociales, fundamentalmente, vinculadas a estereotipos de género; así también, las reflexiones de los docentes determinaron la necesidad de desarrollar una educación literaria basada en un enfoque sociocultural, contemplando transformaciones institucionales y del sistema educativo. Se concluye que el abordaje interdisciplinar estudiado es una estrategia posible que, desde las aulas, puede promover a sociedades más equitativas en las nuevas generaciones.

PALBRAS CLAVE: educación literaria, educación inclusiva, interdisciplinariedad, canon literario escolar.

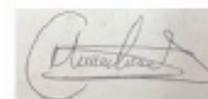
ABSTRACT

Interdisciplinarity between literary education and inclusive education yields a critical approach of the social projection, which is evidenced by literary discourses. This study aimed at understanding the convergences between literary education and inclusive education from the school literary canon of a particular educational school in Cuenca. The methodology was qualitative interpretive and was developed in the following phases: determination of the institutional school literary canon for the 2019-2020 period, interpretation of interdisciplinary themes found in the canon and an analysis of teachers' reflections on the issues arose in the classroom. The results showed that school literary canon maintains mainly exclusive themes associated with social barriers, fundamentally, gender stereotypes. Furthermore, the teachers' reflections determined the need to develop a sociocultural literary education, contemplating institutional and educational system transformations. It was concluded that the interdisciplinary approach studied is a possible strategy to promote more societies that are equitable.

KEY WORDS: literary education, inclusive education, interdisciplinarity, school literary canon.



Translated By



Marcia Parra Sumba.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. METODOLOGÍA	11
2.1. Diseño metodológico	11
2.2. Contexto, población y participantes.....	11
2.3. Procedimiento.....	12
2.4. Instrumentos.....	13
2.5. Interpretación de resultados	13
3. RESULTADOS.....	14
3.1. Canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020.....	14
3.2. Temáticas de abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020 ...	16
3.3. Reflexiones de los docentes sobre la relación entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP	19
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	20
4.1. Del canon literario escolar	20
4.2. De las reflexiones docentes.....	22
4.2.1. Experiencias previas de interdisciplinariedad entre la educación literaria y educación inclusiva	22
4.2.2. Limitadas estrategias de comprensión lectora.....	22
4.2.3. Posibilidad de aplicación del abordaje interdisciplinar entre la educación literaria y educación inclusiva.....	23
4.2.4. El rol de la familia y escuela para promover la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva	24
4.2.5. Necesidad de cambios en el sistema educativo.....	24
4.2.6. Aporte de la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva a la realidad del alumnado	26
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y ANEXOS

TABLAS

Tabla 1. Participantes.....	12
Tabla 2. Temáticas de abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020.....	16

ANEXOS

6. ANEXOS	38
6.1. Consentimiento informado.....	38
6.2. Matriz de análisis de textos literarios, por AEGB, del canon escolar de la UEP...	40
6.3. Matriz de análisis de categorías y subcategorías de textos literarios, por subnivel, del canon escolar de la UEP	41
6.4. Registro de observación, por subnivel, de grupos focales.....	42
6.5. Matriz de categorías y subcategorías, por subnivel, de los grupos focales	43
6.6. Matriz de categorías y subcategorías de los grupos focales de la UEP	44
6.7. Diseño de tesis	45

Parra Sumba Marcia Catalina

“Trabajo de graduación”

Avecillas Almeida Julia Isabel

Marzo, 2021

Educación literaria y Educación inclusiva: un estudio interpretativo a partir del canon literario escolar de una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca-Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Literatura (DL) Sociocultural promueve prácticas pedagógicas ligadas a los conocimientos literarios y su aplicación social (Fajardo, 2014; Munita, 2017). En este contexto, la educación literaria deja de tener un fin pragmático, y va más allá de los objetivos concretos de desarrollar las competencias comunicativa y literaria, para promover un vínculo de comprensión e interpretación de los textos, considerando las particularidades y saberes culturales de los contextos de sus lectores (Bombini, 1996; 2008; Nieto, 2016). De esta manera, la propuesta sociocultural se opone a los enfoques netamente técnicos de la enseñanza literaria, en donde prima el control y exclusión de experiencias de sus lectores, desembocando en participaciones ilegítimas que promueven la perpetuación de la injusticia social (Sánchez y Druker, 2020).

La DL sociocultural contempla una educación literaria basada en el desarrollo de procesos interpretativos que cuestionan las ideologías socialmente naturalizadas; dotando a los estudiantes de una capacidad de cambio y comprensión de realidades comúnmente inequitativas e invisibilizadas (Bombini, 1996, 2008; Gasparini y Celada, 2013; Nassbaum, 2016). Sus prácticas educativas se tornan inclusivas al respetar la diversidad (Munita, 2017), encontrando, en este punto, una convergencia con la educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene en el centro de su concepción al enfoque de derecho que nace, principalmente, de tres declaraciones internacionales. En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos que reconoce la educación gratuita e integral para todos. En 1990, la Declaración Mundial de la Educación para todos que adopta el modelo inclusivo para garantizar la no discriminación. En 1994, la Declaración Mundial de Salamanca que refuerza la idea de una educación de calidad con igualdad. En la actualidad, varias convenciones dan seguimiento y proponen lineamientos que garanticen el cumplimiento de las tres principales normativas (Castillo-Briceño, 2015; Cigarroa et al, 2016).

Es así que la educación inclusiva, se reconoce como un proceso de evolución permanente que respeta y valora la diversidad como un referente positivo para el aprendizaje a lo largo de la vida de todos los estudiantes; asegurando su presencia, participación y éxito mediante la identificación y eliminación de barreras (Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2008). Esta reforma social debe buscar la comprensión certera de los mecanismos de la exclusión y sus efectos dentro del sistema educativo y social; de tal manera que erradique

cualquier forma de opresión y dominación que afecte a todos los colectivos humanos, sin excepción; para alcanzar como fin una vida digna y una sociedad más justa (Echeita, 2014; Ocampo, 2016).

Los procesos de exclusión social afectan la participación de los ciudadanos, orientándolos a una forma de vida degradante en donde prima la intolerancia a la diversidad (Echeita, 2014), la cual implica el reconocimiento de una condición inherente a toda persona que no puede ser negada ni naturalizada (Almeida et al, 2010; Artavia y Fallas, 2012; Castaño, 2010). Lo realmente preocupante es que dichos procesos se han vuelto invisibles, se han “normalizado”, principalmente, aquellas formas de exclusión que aceptan a la diferencia, pero la categorizan como inferior (Gentili, 2017).

La educación inclusiva requiere de una nueva forma de mirar a la diversidad desde la otredad; otorgándole un valor derivado del reconocimiento gradual e inacabado del sujeto en sí mismo, a partir de su vínculo con el “otro” visto en su totalidad y entorno (Bello, 2011; Escribano y Martínez, 2016; Montánchez et al, 2017; Olmos et al, 2016; Puchmüller, 2020). Una sociedad inclusiva establece relaciones legítimas de alteridad caracterizadas por la verdadera acogida y hospitalidad (Jaramillo y Murcia, 2014; Olmos et al, 2020; Skliar, 2012). La relación entre diversidad, otredad y alteridad desarrollan en los sujetos la capacidad de vivir juntos, de vivir con los demás (Bello, 2011), de forma plena y justa.

El alcance de estas relaciones verdaderas tiene un vínculo con la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), definidas como las limitaciones que se generan en la interacción del estudiante con su entorno social (Booth y Ainscow, 2000, 2002, 2015). La ruptura de BAP impacta en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). La primera está vinculada con las barreras de tipo actitudinal y social, las cuales abarcan aspectos como actitud de rechazo a la diversidad, discriminación, estereotipos y factores socio-económicos. La segunda, se relaciona con las barreras organizativas, vinculadas a los procesos de organización del centro escolar y sistema educativo. Finalmente, la tercera dimensión se asocia a las BAP de tipo metodológico, que centran su atención en la práctica docente y su mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Covarrubias, 2019; Márquez y Polo, 2019; Puigdemívol, 2009).

Por su parte, la educación literaria ostenta el trabajo con los libros como herramientas que permiten la transmisión de ideas y concepciones de importancia social (Ibarra y Ballester, 2011). La lectura literaria puede representar la perpetuación o el enfrentamiento a la organización e identidad social del contexto en el que se aborden; por lo tanto, es de suma importancia el reconocimiento de las temáticas presentes en los textos escolares para abordarlas desde una dimensión crítica que reconozca la diversidad y promueva la educación inclusiva (Alfárez, 2010; Ballester e Ibarra, 2015; Del Pino et al, 2019).

Los textos legitimados para formar parte de los programas oficiales de enseñanza, constituyen el canon literario escolar, conjuntamente con las normas de uso, modos de leer e

interpretar los discursos que transmiten (Aguilar, 2013; Piacenza, 2001, 2015). Las dinámicas de canonización escolar son un proceso inacabado, conflictivo y regulado por diferentes agentes políticos, ideológicos, axiológicos, pedagógicos y mercantilistas que imponen sutilmente las obras a leerse (Aguilar, 2013; Cerillo, 2013; Duarte, 2011; Fernández, 2017; Piacenza, 2001).

Entonces, la decisión final del canon literario escolar estará mediada por las prescripciones de los agentes de poder y la propuesta final del docente como mediador lector dentro del aula, la cual estará influida por su formación profesional e historial lector (Fernández, 2017; Franco, 2012). Tras la selección del texto, el docente se encuentra con un nuevo reto: leerlo a profundidad; lo que implica fundamentalmente detectar temáticas que trasciendan en la vida individual y social del lector. La literatura nos permite transformar las nuevas generaciones desde las aulas (Aguilar, 2013; Cerillo, 2013; Nieto, 2014; Piacenza, 2001, 2015).

La interdisciplinariedad educación literaria y educación inclusiva, alcanza por lo tanto una convergencia. Ambas reconocen como el centro impulsor de las acciones educativas de calidad, generar un posicionamiento crítico frente a las estructuras hegemónicas de la exclusión; y promover un cambio ideológico en los estudiantes, basándose siempre en la capacidad de interpretación y reflexión para la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa.

Las investigaciones evidencian esta preocupación de abordaje interdisciplinar en diferentes tipos de estudios, los mismos que pueden ser sistematizados en cuatro grandes grupos: trabajos que han demostrado la presencia de temáticas inclusivas y excluyentes en textos literarios (Antillano, 2013; AVECILLAS, 2020; Ibarra y Ballester, 2015; Pulido y Ruiz, 2018; Ros, 2013), uso de literatura infanto-juvenil para sensibilizar sobre diversidad (Bordenave y Pérez, 2008; Hernández, 2020, 2020; Sandoval, 2012), escritura creativa en grupos vulnerables como estrategia de inclusión social (Calvo y Taberner, 2014; López y Jerez, 2010; Martínez, 2017; Rojas, 2016; Tinjacá, 2018), y análisis de tópicos sobre diversidad y exclusión en el canon literario escolar (Aguilar, 2013; Fajardo, 2014; Gonzáles-Palomares y Rey-Cao, 2013; Gutiérrez e Ibáñez, 2013; Martínez, 2013).

En el Ecuador, no existen estudios que precedan a esta investigación, por lo que será un aporte significativo tanto en el ámbito de la educación inclusiva como en el de la educación literaria. En este contexto, el objetivo de este estudio fue comprender las convergencias entre la educación literaria y educación inclusiva a partir del canon literario escolar de una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño metodológico

La investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo interpretativo, a partir de una metodología basada en la acción-participativa, la cual posibilita la adquisición de un conocimiento profundo sobre el objeto de estudio, al complementar la perspectiva del investigador, con la experiencia de los informantes y el análisis de la población documental, para dar respuestas específicas a una problemática planteada que generen posibles cambios (De Oliveira, 2015; Martí, 2017; Zúñiga-González et al, 2016). Asimismo, se enmarcó dentro de un estudio de caso, pues se limitó a un centro educativo específico (Alonso-Ferreiro y Gewerc, 2018; Chaverra et al, 2019). Finalmente, tuvo un alcance hermenéutico, ya que buscó la comprensión de una realidad concreta y la interpretación de la misma, a través del discurso provisto por la población documental e informantes (Beuchot, 2015; Gómez y Coca, 2017; Nadal, 2019).

2.2. Contexto, población y participantes

La investigación se ejecutó en una unidad educativa particular (UEP) de la ciudad de Cuenca-Ecuador, la cual oferta dos niveles educativos: Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU). En lo que respecta al primer nivel, se encuentra constituido por cuatro subniveles: preparatoria, elemental, media y superior. Por su parte, el segundo nivel se compone de primer, segundo y tercer año de BGU.

El estudio consideró para sus fines, exclusivamente, a los docentes de EGB de los subniveles elemental, media y superior que dictaron la asignatura de Lengua y Literatura en el año lectivo 2019-2020. Durante dicho periodo, el subnivel elemental contó con 15 docentes quienes en su totalidad impartían la asignatura de Lengua y Literatura. En el subnivel de EGB media, laboraban 29 docentes, de los cuales 10 enseñaban la asignatura de estudio. Finalmente, el subnivel superior trabajaba con 43 docentes correspondiendo siete al área en cuestión. Es importante considerar que dos de las siete maestras dictaban clases, también, en el subnivel media.

Los participantes docentes se seleccionaron en base a los siguientes criterios de inclusión:

- Enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura.
- Aceptación del consentimiento informado.
- Contar con un mínimo 3 años de experiencia en la labor docente del área en cuestión.
- Titulación de pregrado que presente afinidad con el área educativa.
- Por cuestiones metodológicas, se limitó al trabajo investigativo a tres profesores por grado en educación básica elemental, 8 docentes en el caso de la media y en básica superior, el estudio se realizó con la totalidad de los docentes del área.

Tabla 1*Cuadro de Participantes*

Subnivel	Participantes
Elemental	9
Media	8
Superior	5

Nota: Elaborado por Parra (2021).

En la población documental, se consideraron los siguientes criterios para el análisis del canon literario escolar institucional:

- Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado de Lengua y Literatura (2016).
- Libros de Lengua y Literatura empleados en el año lectivo 2019-2020 de la editorial Prolipa, serie Manantial.
- Plan lector institucional.

2.3. Procedimiento

Fase 1: Determinación del canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020.

Se partió del análisis documental del currículo de EGBE de Lengua y Literatura de los subniveles elemental, media y superior, para determinar los lineamientos proporcionados para el trabajo con la asignatura investigada; en su relación con las propuestas de construcción del canon literario escolar; así como el sustento curricular a propósito de la posibilidad del abordaje interdisciplinar: educación literaria y educación inclusiva. Luego, se analizaron los libros de Lengua y Literatura en búsqueda de sus textos literarios y los libros o textos del plan lector institucional para determinar sus géneros y subgéneros, autores, temáticas centrales y estrategias metodológicas de interpretación prescritos.

Fase 2: Análisis de temáticas de abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020.

Se procedió a analizar las temáticas de abordaje interdisciplinar presentes en el canon literario institucional. Se sistematizó la información por subnivel.

Fase 3: Interpretación de las reflexiones de los docentes sobre la relación entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP.

Las reflexiones docentes se obtuvieron a partir de cinco grupos focales por subnivel. La primera sesión hizo una presentación de la investigación y describió, a los participantes, la metodología de trabajo de los grupos focales. La segunda, tercera y cuarta reunión, se destinó a la detección, por parte de los docentes, de temáticas y experiencias inclusivas y excluyentes derivadas del canon literario escolar. Previo a cada sesión la investigadora facilitó tres antologías creadas con los textos literarios del canon literario escolar analizado.

La última sesión sistematizó las reflexiones de los docentes en torno a la posibilidad de interdisciplinariedad entre la educación literaria y educación inclusiva. Para esto, se preparó una serie de preguntas que fueron compartidas con anterioridad con los maestros. Cada grupo focal tuvo una duración de 45 a 60 minutos. Todas las sesiones se desarrollaron en modalidad virtual.

2.4. Instrumentos

Los instrumentos empleados en la investigación fueron: matriz de análisis documental de los libros de texto y del plan lector institucional. Así también, la matriz por categorías, subcategorías y temáticas de los textos literarios que permitieron la convergencia educación inclusiva y educación literaria. La segunda herramienta fue la entrevista semiestructurada aplicada en los grupos focales para la recolección de información verbal a través de preguntas abiertas que orientaron el diálogo directo entre la investigadora y los sujetos entrevistados (Folgueiras, 2016). Se contó también con la matriz de análisis por categorías, subcategorías y temáticas para la interpretación de las reflexiones que surgieron de los grupos focales y un registro de observación semi-estructurado de las reuniones, que permitió identificar categorías significativas en el estudio como actitud positiva hacia la temática, participación, apatía, reflexión, etc.

2.5. Método de interpretación de resultados

Se realizó mediante un análisis temático que permitió identificar, organizar y analizar la información recopilada para inferir los resultados que facilitaron la interpretación del objeto de estudio (Mieles et al, 2012). En el caso de los textos literarios, el análisis tuvo un alcance hermenéutico. Las diferentes temáticas detectadas se agruparon en tres categorías: inclusión, exclusión y ruptura de barreras, cada una de ellas compuesta por subcategorías. En el caso de la primera, se consideró a la diversidad (Almeida et al, 2010; Artavia y Fallas, 2012; Castaño, 2010), otredad (Bello, 2011; Escribano y Martínez, 2016; Montánchez et al, 2017; Olmos et al, 2016; Puchmüller, 2020.) y alteridad (Jaramillo y Murcia, 2014; Olmos et al, 2020; Skliar, 2012).

Para la exclusión y ruptura de barreras, se definieron las subcategorías basándose en la clasificación de BAP (Booth y Ainscow, 2000, 2002 2015) en actitudinales, sociales, organizativas y metodológicas y su correspondiente relación con las dimensiones de culturas, prácticas y políticas (Covarrubias, 2019; Márquez y Polo, 2019; Puigdemívol, 2009). La triangulación de los resultados de interpretación de los textos literarios se realizó con el apoyo de dos expertos: uno del área de literatura y uno de educación inclusiva.

Para la recuperación de los discursos verbales, se empleó el criterio de exhaustividad que consiste en la transcripción literal de todas las respuestas de los informantes previamente grabadas (Abad, 2016). Dichas reflexiones se agruparon en las siguientes categorías: temáticas en torno a la inclusión, exclusión y ruptura de barreras, cuyo análisis fue idéntico al realizado con los textos literarios, experiencias previas con las temáticas detectadas,

posibilidad de aplicación del análisis interdisciplinario desde la educación literaria y la educación inclusiva, contribución a la realidad de los estudiantes y propuestas para el aula e institución para desarrollar la interdisciplinariedad mencionada.

3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en tres fases que guardan relación con el objetivo central del estudio, de esta manera, se parte de la determinación del canon literario escolar de la UEP, seguido del análisis de temáticas relacionadas a la inclusión, exclusión y ruptura de barreras detectadas en dicho canon, finalmente, se presentan las reflexiones docentes en torno a la relación entre educación literaria y educación inclusiva mediada por canon literario escolar de la UEP.

3.1. Canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020

El canon literario escolar de la UEP estuvo determinado por tres lineamientos fundamentales: el currículo nacional vigente, los libros de texto y el plan lector institucional.

En lo que respecta al currículo, se pudo encontrar referencias que avalan y fundamentan la interdisciplinariedad propuesta en la presente investigación, además de la necesidad de mirar a la Literatura como un elemento transformador de la sociedad, así se menciona en los lineamientos generales 3 y 4 de la enseñanza de la Literatura que proponen abordar los textos literarios desde las siguientes perspectivas:

3) como diferentes formas de la manifestación humana, y 4) como testimonio en los cuales se reconocen tendencias o movimientos históricos. Este diálogo está dentro de un enfoque crítico y, por tanto, de una posición crítica, en razón de que considera el arte literario como un proceso que interviene en la formación de una actitud crítica frente al mundo (Ministerio de Educación, 2016, p.45).

Dentro de la misma línea, el currículo refiere:

Es fundamental recordar que, desde la Literatura, el estudiante desarrolla un sentido de pertenencia con respecto a una tradición (en este caso, literaria), la cual es parte del patrimonio histórico y cultural, nacional y mundial. No hay que olvidar que el objetivo más importante a lo largo de todos los años de formación es forjar lectores, con hábitos y gusto por la lectura y, además, con pensamiento crítico y con destrezas para comprender y producir sentidos a partir del texto leído, en relación con el entorno personal, social y cultural (Ministerio de Educación, 2016, p.56).

Por otro lado, la propuesta de enseñanza de la Literatura del currículo actual, se da a partir de géneros literarios y ciertos lineamientos específicos por subnivel. En el caso de la elemental se propone, principalmente, el uso del género narrativo y la poesía popular representadas por: fábulas, leyendas, canciones, rondas, trabalenguas, retahílas, nanas, entre otros. El objetivo central de este contacto con la Literatura es despertar la sensibilidad estética, imaginación y pensamiento simbólico de los estudiantes, para desarrollar las

macrodestrezas lingüísticas y generar lectores activos más que especializados (Ministerio de Educación, 2016).

Para la básica media, se mantiene el género narrativo y la poesía popular, a partir de canciones, adivinanzas, coplas, amorfinos, chigualos, cuentos, novelas cortas, mitos, leyendas, etc. Con estos textos, el estudiante realizará sus primeras interpretaciones, críticas e inferencias tanto del contenido explícito como implícito, también, se iniciará el proceso de producción literaria. En cuanto a la básica superior, se mencionan los géneros narrativo, dramático y poético, representados en textos como: cantos tradicionales, amorfinos, décimas, cuentos, mitos, poemas, novelas, obras de teatro, etc. Los mismos permitirán alcanzar la comprensión de las características propias de cada género literario y la generación de interpretaciones personales (Ministerio de Educación, 2016).

Finalmente, dentro del canon literario escolar de la UEP, se detectaron ciertos aspectos de relevancia. En el subnivel elemental, el total de textos literarios es de 234 que en su mayoría son cortos, de estos, 44 abordan temáticas relacionadas a la inclusión, exclusión o ruptura de barreras. La mayoría de textos trabajan la poesía popular de tradición oral, hay presencia reducida de poesía de autor y del género narrativo, así como, una dominancia del género masculino europeo dentro de los escritores. Las temáticas más frecuentes refieren las aventuras de personajes fantásticos o la descripción de animales u objetos. Las estrategias que podrían conllevar a un análisis crítico de los textos literarios son mínimas.

En el subnivel media, existen 221 textos literarios mayoritariamente cortos, 33 abordan temáticas vinculadas a la inclusión, exclusión o ruptura de barreras. Al igual que en el subnivel anterior, domina la poesía popular de tradición oral con una mínima presencia de poesía de autor y género narrativo. El origen de los autores es en supremacía latinoamericano, con mayoría de escritores masculinos. Las principales temáticas giran en torno a tradiciones o creencias populares. Respecto a las estrategias de análisis crítico, su presencia es reducida.

En la básica superior, se encontraron 173 textos literarios, 41 brindan la posibilidad de abordar temáticas sobre inclusión, exclusión o ruptura de barreras. Los géneros están claramente delimitados por años de educación general básica, en el caso de octavo predomina el género narrativo con fragmentos de novelas, relatos policiales y mitos. En noveno, se aborda exclusivamente la poesía de autor, mientras que, en décimo resaltan los fragmentos de teatro. En referencia a los autores, domina el género masculino con una presencia equitativa de escritores europeos y latinoamericanos. Las principales temáticas son el amor y desamor. Nuevamente, existe una presencia limitada de estrategias que conlleven a un análisis crítico.

En cuanto a los textos del plan lector del subnivel superior, el total de obras fueron nueve, siete presentan temas alrededor de la inclusión, exclusión o ruptura de barreras. Además, en su totalidad son del género narrativo, escritos por autores de género masculino

y de origen europeo. Los principales temas manifiestos son: la locura, muerte y aventuras de personajes cotidianos.

3.2. Temáticas de abordaje interdisciplinar presentes en el canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020

En la Tabla 2, se presenta la síntesis del análisis de los textos de abordaje interdisciplinar identificados en el canon literario escolar de la UEP.

Tabla 2

Temáticas de abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP del año lectivo 2019-2020.

Subnivel	N° de textos	Categorías	Subcategorías	N° de textos	Ejemplos de texto
Elemental	16	Inclusión	Diversidad	12	“A la ronda” (Luis H. Calderón); “La orquesta de animalitos” (Anónimo); “Una leyenda shuar” (Marco Vinicio Rueda); “Canción del jardinero” (María Elena Walsh).
			Alteridad	2	“Quiero el kichwa aprender” (Anónimo); “La cebra Camila” (Marisa Núñez).
			Otredad	2	“El hada que perdió sus alas” (Celia Rodríguez); “El hada y la flor” (María Morales).
	20	Exclusión	BAP social: estereotipos físicos	2	“El patito feo” (Hans Christian Andersen); “El pollito Pito” (Tradición oral).
			estereotipos de género	9	“La bella durmiente del bosque” (Charles Perrault); “Pulgarcilla” (Hans Christian Andersen); “Cenicienta” (Hermanos Grimm); “Los zapatos rotos de tanto bailar” (Hermanos Grimm).
			dominación	3	“El barco de los ratones” (Javier Vilar); “El caballo y el asno” (Esopo); “La misteriosa ciudad oculta en Chimborazo” (Tradición oral).
			diferencias socio-económicas	3	“Piececitos” (Gabriela Mistral); “loa” (tradición oral); “copla” (tradición oral).
			BAP actitudinal	3	“Los jóvenes y las ranas” (Esopo); “El lagarto está llorando” (Federico García Lorca); <i>Corazón</i> (Edmundo de Amicis).
	8	Ruptura de barreas: autosuperación.	BAP social: estereotipos físicos	4	“El lobito bueno” (José Agustín Goytisolo); “El león y el ratón” (Esopo); “La ratita presumida” (Charles Perrault).
			estereotipo de género	2	“El lobo y los siete cabritos” (Hermanos Grimm); “La bruja triste” (Anónimo).
			BAP actitudinales	2	“La liebre y la tortuga” (Esopo); “La carrera de los conejos” (Anónimo).

Subnivel	N° de textos	Categorías	Subcategorías	N° de textos	Ejemplos de texto
Media	2	Inclusión	Diversidad	1	“Yo nací en este país” (Juan Fernando Velasco)
			Otredad	1	“Viaje al fin del Amazonas” (Silvina Heguy)
	24	Exclusión	BAP social: estereotipos físicos	2	“El lobo y la grulla” (Esopo); <i>Don Quijote de la Mancha</i> (Miguel de Cervantes).
			estereotipo de género	8	“Los títeres de cachiporra” (Federico García Lorca); “El hombre que se convirtió en jaguar” (Tradición oral); “La princesa de los cabellos de oro” (León Tolstoi); “La mama Tungurahua y otros cerros” (Tradición oral).
			diferencias socio-económicas	7	“El zancudo” (Juan García); “La nuez de oro” (Antonio Rodríguez); “Runa suerte” (Guillermo Garzón Ubidia); <i>Momo</i> (Michael Ende).
			racismo	1	“La pregunta del negro” (Tradición oral)
			BAP actitudinal	6	“Tanupa” (Tradición oral); “El lechero y la laguna” (Tradición oral); “El sapo Kuartam se transforma en tigre” (Tradición oral); “La encina y la caña” (Esopo).
			7	Ruptura de barreras: autosuperación, convivencia	BAP social: estereotipos físicos
	imposición cultural	2			“Como Nantar y Namur” (María Clara Sharupi); Alegría (Lucila Lema).
	BAP actitudinales	4			“La vaca estudiosa” (María Elena Walsh); “El gigante egoísta” (Oscar Wilde); “La liebre y la tortuga” (Esopo); <i>Matilda</i> (Roald Dahl).
Subnivel	N° de textos	Categorías	Subcategorías	N° de textos	Ejemplos de texto
Superior	3	Inclusión	Diversidad	1	“Triángulo armónico” (Vicente Huidobro).
			Alteridad	1	“El hombre que aprendió a ladrar” (Mario Benedetti).
			Otredad	1	“Naturaleza femenina” (Dora Aguavil).
	29	Exclusión	BAP social: estereotipos físicos	3	<i>Don Quijote de la Mancha</i> (Miguel de Cervantes); “El perro que deseaba ser humano” (Augusto Monterroso).
			estereotipos de género/violencia de género	16	<i>La casa de Bernarda Alba</i> (Federico García Lorca); “El retrato oval” (Edgar Allan Poe); “Los celos del padre Chimborazo” (Tradición oral); “El enfermo imaginario” (Molière).

			diferencias socio-económicas	6	"Réquiem por la lluvia" (José Martínez Queirolo); "Q.E.P.D." (José Martínez Queirolo); "Jahuay pacopamba" (Anónimo).
			imposición cultural	1	"Atahualpa Huañui" (Jacinto Collahuazo)
			BAP actitudinales	3	"La señorita de Trevélez" (Carlos Arniches); "La Marujita se ha muerto" (Luis Miguel Campos).
	9	Ruptura de barreras: autosuperación, convivencia	BAP social: estereotipos físicos	1	"Montaña" (Ana Iza)
			estereotipos de género	3	"Miedo" (Gabriela Mistral); "Rima XLIV" (Gustavo Adolfo Bécquer); "Para vivir no quiero" (Pedro Salinas).
			dominación	1	"La Victoria de Junín" (José Joaquín de Olmedo).
			imposición cultural	2	"Alegria" (Lucila Lema); "Aún entre las veredas" (Lucila Lema).
			BAP actitudinales	2	"Cielo de Betún" (Marco Rodríguez); "El sol y la luna" (Tradición oral).
Plan lector	6	Exclusión	BAP social: estereotipos de género/violencia de género	4	"El gato negro" (Edgar Allan Poe); <i>Hamlet</i> (William Shakespeare); <i>Viaje a centro de la Tierra</i> (Julio Verne).
			dominación	1	"El pozo y el péndulo" (Edgar Allan Poe)
			BAP actitudinal	1	"Corazón delator" (Edgar Allan Poe)
	1	Ruptura de barreras: autosuperación, convivencia, educación	BAP actitudinales	1	<i>Corazón</i> (Edmundo de Amicis)

Nota: Elaborado por Parra (2021).

De los resultados anteriormente expuestos se puede concluir que se identificaron una mayor presencia de textos relacionados con la exclusión. Existe una dominancia de temáticas relacionadas a BAP sociales, prevaleciendo textos con estereotipos de género; esto se vincula, además, con la baja presencia de escritoras mujeres en la consolidación del canon literario escolar de la UEP. Consecuentemente, el reconocimiento de la diversidad, otredad y alteridad queda reducido a unos pocos textos.

Sin embargo, se destaca el notable número de textos que abordan la inclusión desde el concepto de diversidad en el subnivel elemental, mientras que, las temáticas excluyentes aumentan progresivamente con los años escolares, lo cual puede relacionarse con el carácter didáctico-moralizante de la literatura dirigida a edades iniciales

En lo que respecta a la categoría concerniente a ruptura de barreras, también, se observa una baja presencia de textos, aunque, es un poco más notoria que la categoría de inclusión. En este caso se reconoce a la autosuperación, convivencia y a la educación como

herramientas para eliminar BAP actitudinales como la segregación, que puede derivarse de estereotipos físicos y de género.

3.3. Reflexiones de los docentes sobre la relación entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP

Las reflexiones de los docentes se sistematizaron en base a las siguientes categorías: temáticas identificadas en el canon literario escolar, experiencias previas, posibilidad de abordaje interdisciplinar, contribución a la realidad de los estudiantes y propuestas para el aula e institución.

Las temáticas predominantemente detectadas por los docentes en los textos literarios fueron aquellas alusivas a la exclusión, dentro de las mismas, resaltaron las BAP sociales referidas a estereotipos de género y físicos. La inclusión tuvo poca representatividad. En cuanto a la ruptura de barreras, la principal reflexión alcanzada por los docentes fue mirar a la educación con una herramienta necesaria y fundamental para eliminar barreras de tipo actitudinal. También, se debe referir una presencia mínima de docentes que no detectaron temáticas en el canon literario escolar que permitan la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva.

Respecto a las experiencias previas con las temáticas detectadas en los textos literarios, los docentes manifestaron dos tipos: aquellas orientadas al uso de estrategias de interpretación limitadas centradas en la comprensión literal de los textos y la lectura basada en géneros; y las experiencias relacionadas directamente con el abordaje interdisciplinario. A su vez, en cuanto al abordaje previo de los textos literarios desde esta mirada interdisciplinar, los docentes reconocieron dos prácticas previas: la primera, correspondiente a ejercicios de comprensión crítica de los textos que han conllevado a la reflexión sobre la importancia de ruptura de barreras actitudinales y sociales como estereotipos de género y físicos. En un segundo caso, contrariamente, se refirió el haber reforzado las BAP sociales, por efecto de una lectura superficial de los textos. Por otro lado, los docentes reconocieron ciertos elementos limitadores de las experiencias interdisciplinarias, como la carga horaria y contenidos prescritos por el currículo, la falta de hábitos lectores de los estudiantes y el rechazo de temáticas por parte de docentes, padres de familia y los propios alumnos.

La aceptación de la interdisciplinariedad fue notoria, los docentes refirieron la necesidad de considerar ciertos aspectos para su aplicación. En primera instancia y centrado en el estudiante, la edad, capacidad y sus experiencias previas. Respecto a los docentes, se mencionó la importancia de mejorar su preparación y mediación lectora. En cuanto al canon literario escolar, los maestros reflexionaron sobre la posibilidad de aprovechar los textos literarios disponibles y, por otra parte, la selección de un canon literario escolar sociocultural. También, recalcaron la consideración que se debe dar al contexto familiar, además, de la necesidad de cambios en el sistema educativo que faciliten la aplicación de este tipo de propuestas.

Se refirió que la aplicación de la interdisciplinariedad podría conllevar ciertas contribuciones a la realidad de los estudiantes especialmente vinculado a la ruptura de barreras de tipo actitudinal, metodológicas y sociales. Los docentes hicieron hincapié en las posibilidades de la literatura para generar cambios en cuanto a los estereotipos de género tradicionales. En cuanto a las propuestas para instaurar el análisis interdisciplinario como principal forma de interpretación del canon literario escolar dentro del aula y a nivel institucional, se refirió la importancia del desarrollo de la comprensión crítica apoyado en estrategias de tipo lúdicas, grupales, de creación literaria, vivenciales; además, del uso de discursos basados en la imagen, recursos digitales y la oralidad. Por otra parte, se recalcó la trascendencia de una adecuada selección de un canon literario escolar sociocultural y la necesidad de mejorar la formación docente, así como la generación de sistemas de evaluación pertinentes y significativos para la lectura literaria.

Se refirió también la importancia de potencializar espacios institucionales dirigidos a una lectura literaria que trascienda en los niños y jóvenes. La animación a la lectura por medio de propuestas que conlleven a una vinculación de familias, ambientación de espacios para la lectura y creación de proyectos colaborativos, también fue un aspecto que derivó de la reflexión de los docentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Del canon literario escolar

Los resultados del análisis del canon literario escolar de la UEP denotaron una presencia superior de textos literarios que promueven temáticas de índole excluyente, dicha realidad fue percibida, también, por los docentes en sus reflexiones. Para Fernández-Artigas et al, (2019) y Puchmüller (2020), la Literatura, al ser parte de un discurso social, puede estar impregnada de modelos hegemónicos y estereotipados, que crean una representación discursiva de una realidad que busca mantener ciertas normas sociales a favor de las clases dominantes.

Así, la literatura proyecta a la sociedad; al mismo tiempo que nos permite identificarnos, en ella, como lectores. Dice Etxaniz (2011), que el discurso de textos literarios tanto escritos como de tradición oral se ha adaptado al interés de quien los maneja, a veces de manera muy notoria y en otras disfrazado de falsa neutralidad, para transmitir creencias a través de personajes y tramas que le permitan alcanzar sus fines.

La literatura, como objeto cultural, por tanto, permite visibilizar contextos y deconstruirlos en nuevos contextos. Es decir, a partir de ella, podemos comprender a la sociedad desde su individualidad como colectividad. Así, la lectura literaria permitirá la perpetuación o el enfrentamiento de concepciones que la sociedad ha proyectado en la cultura y por ende se evidencia en el discurso literario (Ballester e Ibarra, 2015).

Lecturas con temas relacionados a estereotipos de género y físicos, como BAP sociales, fueron los más notorios dentro del canon literario escolar, confirmando aquello

postulado por Foucault, citado por Sossa (2011) y Vásquez (2012): los grupos excluidos o “los anormales” se constituyen, justamente, por aquellos sujetos que no respetan las leyes naturales ni las verdades sociales determinadas por los mecanismos de poder. Lo corporeo y lo femenino se encuentran como elementos que deben ser normalizados en los preceptos hegemónicos proyectados en el discurso literario.

Estos resultados se relacionan con varios trabajos que abordan desde una perspectiva crítica cómo la literatura, incluyendo la literatura infantil y juvenil (LIJ), proyecta roles de género, sexismo, violencia contra la mujer, entre otros aspectos. Avecillas (2020) analiza en cuentos clásicos infantiles europeos cómo las temáticas de estas obras refuerzan estereotipos de género establecidos en una sociedad que ha invisibilizado a la mujer, durante toda la historia. Ros (2013) estudia, a través del lenguaje visual y escrito, la permanencia de este tipo de temáticas en varios cuentos de la literatura univesal. En la misma línea, otro resultado importante, vincula la baja presencia de autoras en el canon literario escolar con la transmisión de estereotipos de género, lo cual está ampliamente justificado por estudios que analizan diferentes libros de texto y manuales escolares concluyendo la ausencia notable de mujeres y sugiriendo una construcción desigual del canon literario escolar (Aguilar, 2013; Grana y Lara, 2019; López y López, 2012; Megna y Megna, 2019; Sánchez, 2019).

En cuanto a lo referente a la perpetuación de estereotipos físicos encontramos investigaciones que revisan las imágenes de libros de texto y manuales de diferentes asignaturas detectando que los cuerpos “normales” son más aceptados, consecuentemente, la discapacidad, vejez y diversidad étnica son invisibilizados, además, de asociarlos a la debilidad, inactividad y pobreza (González-Palomares y Rey-Cao, 2013; Gutiérrez e Ibáñez, 2013; Martínez, 2013).

Por otro lado, aunque de manera minoritaria, se detectaron textos literarios vinculados a la promoción de la inclusión y ruptura de BAP. Si la literatura brinda una representación discursiva de una realidad en relación con un determinado grupo de poder, la lectura literaria genera la valiosa oportunidad de reflexionar críticamente sobre el sentido de lo transmitido (Ballester e Ibarra, 2015; Ibarra y Ballester, 2018), además, “multiplica mundos, identidades, otredades” (Puchmüller, 2020, p. 112).

En esta misma línea, existe un grupo de estudios caracterizados por la propuesta de textos literarios que permitirían, en el entorno escolar, el reconocimiento y valoración de la diversidad a partir de la otredad y las relaciones de verdadera alteridad (Antillano, 2013; Ballester e Ibarra, 2015; Fajardo, 2014; Hernández, 2020, 2020; Ibarra y Ballester, 2015; Pulido y Ruiz, 2018). Asimismo, la ruptura de barreras se evidencia en aquellas investigaciones que han empleado la literatura junto con diversas propuestas de reflexión y han alcanzado cambios en las percepciones y actitudes de los sujetos respecto a la diversidad (Bordenave y Pérez, 2008; Calvo y Tabernero, 2014; Martínez, 2017).

Se debe mencionar, también, el notable número de textos que abordan la inclusión desde el concepto de diversidad en el subnivel elemental y el aumento de temáticas excluyentes en los subniveles superiores. Esto se relaciona con el carácter moralizante de la literatura dirigida a edades iniciales, lo que contribuye a mantener esa concepción que subestima las capacidades del niño para comprender la totalidad de una obra literaria, por lo cual, se segmentan contenidos, se censuran ciertas temáticas que se piensan poco adecuadas y se proponen aquellas validadas socialmente. Desde el sistema escolar, se generan lecturas limitadas con poca participación del niño (Etxaniz, 2011; Vásquez, 2013).

4.2. De las reflexiones docentes

4.2.1. Experiencias previas de interdisciplinariedad

Las reflexiones de los docentes derivó en el análisis de un doble efecto que, desde este abordaje interdisciplinar, puede desarrollar la literatura: por un lado, sus temáticas pueden promover la inclusión y ruptura de barreras; por el otro, los discursos estereotipados se pueden refozar. Los maestros, además, reconocieron la importancia de la mediación lectora ejecutada dentro de las salas de clase, para romper o normalizar dichos procesos excluyentes que reconocen a la diferencia como algo inferior (Gentili, 2017) y que en muchas ocasiones son aceptados sin previa reflexión (Ballester e Ibarra, 2015).

Tal como lo menciona Avecillas (2019), el docente es la figura central en el aula para deconstruir los modelos hegemónicos instaurados, por ello, es necesario un mediador que habilite estrategias adecuadas para cada ocasión, de tal manera, que se promueva la construcción de hábitos lectores, la profundización e indagación para una participación legítima de los estudiantes; transformándolos en sujetos críticos y que valoren la diversidad (Cerillo, 2010; Megna y Megna, 2019; Sánchez, 2019). En este sentido, Gómez y Coca (2017) aportan sobre la importancia del papel del mediador en la futura experiencia lectora, la constitución de hábitos lectores y, consecuentemente, el desarrollo integral del ser humano.

4.2.2. Limitadas estrategias de comprensión lectora

Otra de las reflexiones docentes, vinculada de cerca con la función mediadora del maestro, fue la aplicación dentro del aula de estrategias de comprensión lectora orientadas a la comprensión literal de los textos y a la lectura basada en géneros, lo cual deviene en la formación de lectores acríticos caracterizados por creer todo aquello que leen y mantener una actitud pasiva ante lo comprendido (Cassany y Castellá, 2011).

Este hallazgo guarda relación con una cadena de supuestos alimentados por perspectivas historicistas y estructuralistas que mantienen una imposición de contenidos enciclopédicos y el estudio de la literatura por géneros (Mendoza, 2010). Al final de esta cadena, se encuentra el libro de texto; empleado por el docente para desarrollar su labor mediadora y en el cual se vislumbran actividades que transmiten dichas orientaciones didácticas (Sánchez, 2020). Este estudio, al igual que el de Cassany (2011) y Sánchez (2020)

corroboran lo anterior, pues los libros de textos analizados presentan escasas actividades que desplieguen el sentido crítico del estudiante.

Frente a lo anterior, el llamado desde las reflexiones docentes de este estudio, es la necesidad de mejorar la formación del profesorado. Un docente mediador de lectura debería conocer sobre educación literaria contemplando los niveles de escolarización, variedad de obras adecuadas al contexto estudiantil y la respectiva capacidad para valorarlas (Avecillas y Ordóñez, 2020; Munita, 2018), educación inclusiva para atender y visibilizar a la diversidad (Cerillo, 2010), y finalmente, enriquecer constantemente sus hábitos lectores personales, pues sus prácticas didácticas se verán influenciadas por los mismos (Fernández, 2017; Franco, 2012; Munita, 2017; Muñoz et al, 2018).

Tanto la formación inicial como continua de los docentes influye en la calidad de la mediación lectora que se ponga en práctica en el aula. Juárez (2019) concluye la necesidad de un diseño de formación inicial que garantice a futuros docentes de educación primaria, la capacidad para desarrollar una mediación lectora efectiva. Mientras que, Munita (2019) aporta que la formación continua del profesorado de lengua y literatura a través de la lectura personal mejora su imagen como mediador. “Es, por tanto, fundamental mirar las propuestas curriculares de la formación del profesorado. Así también, la importancia que los proyectos gubernamentales sobre capacitación a los docentes, están otorgándole a la lectura” (Avecillas y Ordóñez, 2020, p. 5).

4.2.3. Posibilidad de aplicación del abordaje interdisciplinar

Los docentes reconocieron la necesidad e importancia de vincular la educación literaria con la educación inclusiva. En el centro de esta posibilidad ubicaron a la construcción de un canon diverso y contextualizado; acompañado de nuevas formas de leer y analizar. Dicha postura manifiesta, claramente, la visión de una lectura que cumple una función más allá del desarrollo de destrezas curriculares y que impacta en la formación integral del ser humano y en su visión de la sociedad. Frente a esto, es indiscutible la relevancia de desarrollar una interdisciplinariedad explícita entre educación literaria y educación inclusiva (Ballester e Ibarra, 2015).

Promover la construcción de un canon con perspectiva socio-cultural es imperativo y responde a la necesidad de crear lectores críticos y sociedades justas. Un canon con estas características da cabida a textos con diversas posiciones sociales, considera las particularidades y saberes culturales de sus futuros lectores para despertar su interés y participación legítima (Ballester e Ibarra, 2015; Bombini 1996, 2008; Cuesta, 2013). Algunos estudios que presentan propuestas de lecturas literarias con temáticas diversas, para utilizarlos en el ámbito escolar, han intentado responder a la necesidad reafirmada en esta investigación (Antillano, 2013; Ballester e Ibarra, 2015; Fajardo, 2014; Hernández, 2020, 2020; Ibarra y Ballester, 2015; Pulido y Ruiz, 2018).

Como lo reflexionaron los docentes, el canon escolar no solo responde a los textos legitimados para usarse dentro de la escuela, también, considera las normas de uso, modos de leer e interpretar dichos discursos (Aguilar, 2013; Piacenza, 2001, 2015). Resulta fundamental seleccionar textos liberadores como generar modos diferentes de leerlos (Tosi, 2019). La interacción con el texto se asocia a la mediación lectora, además, estará marcada por las experiencias, intereses, emocionalidad y contexto de los estudiantes, examinar dichas condiciones al buscar nuevas estrategias de análisis aportará significancia a la lectura y al cometido liberador de la literatura (Cuesta, 2013; Ibarra y Ballester, 2018; Mendoza, 2010; Sánchez, 2020).

Guiñez y Martínez (2015), confirman que las interpretaciones de textos literarios están ligadas a las experiencias y conocimientos de los lectores. Por su parte, Persiani de Santamarina y Schneider (2014) y Rojas (2016), visibilizan diferentes modos de leer los textos literarios; permitiendo que maestros y niños de sectores vulnerables reconozcan la posibilidad liberadora de la literatura.

4.2.4. Rol de la familia y escuela como promotores de la interdisciplinariedad

Las reflexiones de este apartado, se centraron en la perpetuación de estereotipos generada por la familia y escuela que, consecuentemente, convierten a ciertas temáticas en tabúes; limitando su abordaje y la conformación de una sociedad más justa. Estos dos entornos se constituyen como espacios de aprendizaje vitales, en ellos se transmiten actitudes y creencias que construirán el comportamiento del ser humano para su desenvolvimiento en la sociedad (Aguado, 2010; Mayorga y Madrid, 2014; Ospina y Montoya, 2015).

La escuela desde sus prácticas y agentes escolares mantiene estereotipos y relaciones de poder impuestas para cumplir con las expectativas sociales (López y López, 2012; Megna y Megna, 2019; Merino, 2011). Por su parte, la familia hace su aporte a esta realidad desde sus modelos de crianza (Ospina y Montoya, 2015), así lo sugieren las percepciones docentes de esta investigación y los estudios de Amurrio et al (2012), Díaz y Anguita (2017), Mosteiro (2013), Ospina y Montoya (2015). Sin lugar a dudas, el trabajo conjunto entre la familia y escuela es transcendental para la redifinición de modelos socialmente normalizados, y se vuelve una de las aristas para una verdadera educación inclusiva (Amurrio et al, 2012; Mosteiro, 2013).

4.2.5. Necesidad de cambios en el sistema educativo

La necesidad de cambios en el sistema educativo, como reflexión de los docentes, derivó de su percepción de ciertas limitaciones a su labor en torno a la lectura que surgen del currículo como elemento prescriptivo, mencionaron a los contenidos de aprendizaje y sistemas de evaluación que generan un limitado tiempo de trabajo para desarrollar verdaderas prácticas lectoras y formar hábitos de lectura. Lo anterior, según Bombini (2020), responde a una visión de la lectura como un “don” con valores preestablecidos que el estado “regala” a un sujeto carente de todo tipo de experiencias y saberes, esta concepción tiene

como marco referencial a las políticas públicas materializadas en un currículo fragmentado por la falta de interrelación entre las áreas pedagógicas, generadoras de políticas de lectura, niveles y modalidades educativas.

El currículo determina repertorios didácticos, entre ellos el canon escolar, transmisor de concepciones que responden a sistemas de poder que, indiscutiblemente, proponen discursos hegemónicos perpetuadores de prácticas excluyentes (Sánchez, 2020). En este punto, existe otro agente importante de considerar pues su incidencia en la delimitación del canon escolar es fundamental, el mercado editorial, que en base a sus intereses de comercialización delimita el conjunto de obras dignas de ser consideradas y, de esta manera, realiza su aporte a la construcción de determinadas formas de leer que mantienen y consolidan ciertas creencias (Bombini, 2017; Cuesta, 2013).

Asimismo, el libro de texto mantiene modelos técnicos centrados en los contenidos marcados por el currículo y la relación de las prácticas lectoras con la evaluación de las competencias delimitadas para cumplir con un perfil (Ibarra y Ballester, 2018; Sánchez, 2020, 2020), lo que convierte al estudiante en un consumidor de saberes descontextualizados y al docente en un mediador técnico (Sánchez, 2020), limitado en tiempo para desarrollar verdaderas prácticas de educación liberadora por cumplir con un currículo preestablecido (Lorente, 2011).

Ante la acción limitadora del currículo manifestada por los docentes, los mismos reconocieron ciertas propuestas a nivel de aula e institución que podrían instaurar la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva como una forma imperante de analizar los textos literarios y, consecuentemente, los discursos socialmente aceptados, de tal manera, que leer se convierta en una práctica sociocultural que supere el simple hecho de procesar información (Cassany y Castellá, 2011).

Los docentes resaltaron el desarrollo de la comprensión crítica para formar estudiantes con capacidad de cuestionar los sistemas de poder (Arias, 2018), mediante la diversificación de estrategias metodológicas para el manejo de los textos literarios, dentro del aula, que faciliten el alcance de aprendizajes verdaderamente significativos (Salmerón y Villafuerte, 2019) y propuestas institucionales enmarcadas dentro del concepto de la animación a la lectura vinculando, necesariamente, a la familia cuya influencia en los hábitos lectores estudiantiles es certera (Mayorga y Madrid, 2014; Merino, 2011; Pérez y Gómez, 2011).

Los docentes a través de sus reflexiones han reconocido la importancia de romper barreras organizativas procedentes del sistema educativo, instaurar nuevos modos de leer y a la lectura como la base de la transformación del sujeto y su colectividad, por ello, el llamado es a desarrollar verdaderas políticas de promoción lectora que comprometan a mercados editoriales, instituciones educativas y comunidad a la búsqueda de una lectura para todos (Avecillas y Ordóñez, 2020).

4.2.6. Aporte de la interdisciplinariedad a la realidad del alumnado

Finalmente, los maestros indicaron que los principales aportes a la realidad estudiantil serían la ruptura de BAP metodológicas, actitudinales y sociales, principalmente, estereotipos de género. Estudios que han empleado la literatura con fines sensibilizadores; logrando cambios en la creencias y actitudes de los sujetos acerca de la inclusión y exclusión (Bordenave y Pérez, 2008; Calvo y Taberno, 2014; Martínez, 2017) corroboran los hallazgos sobre la ruptura de barreras actitudinales y sociales.

Respecto a las barreras metodológicas que giran en torno a la labor docente, el principal sustento es la propia didáctica de la literatura sociocultural, la cual nos recuerda que el sujeto lector debe encontrar en la lectura la posibilidad de reflexionar y criticar a la sociedad desde la reconstrucción del texto, mientras que, el docente será el mediador que habilite esos modos de lectura (Avecillas y Ordóñez, 2020), justamente, las reflexiones docentes se orientaron a reconocer que el abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva permitirían una participación activa de los estudiantes, en palabras de Sánchez y Druker (2020), una participación legítima.

A modo de conclusión, se podría indicar que la presente propuesta ha demostrado que el canon literario escolar permite un trabajo interdisciplinario entre educación literaria y educación inclusiva. El desarrollo de esta interdisciplinariedad posibilitaría la ruptura de barreras metodológicas, sociales, organizativas y actitudinales; impactando a su vez en las culturas, políticas y prácticas para una educación inclusiva. Los cambios germinarían a través de los nuevos y diferentes modos de leer el canon literario escolar, los cuales tendrían como centro desarrollar la lectura crítica en el estudiante, para promover su postura clara y argumentada ante diferentes discursos sociales, así como, las acciones que podría ejecutar en detrimento o beneficio de los mismos. De esta manera, se reconocería a la literatura como un elemento liberador cuya finalidad no es adoctrinar sino diversificar y contribuir a una sociedad más justa.

Dentro de las limitaciones de esta investigación, se puede mencionar al tiempo de ejecución de los grupos focales, el cual imposibilitó el abordaje de todos los textos literarios detectados en el canon escolar, que permitían el abordaje interdisciplinar planteado en esta propuesta. Asimismo, el tiempo limitó la participación, durante las sesiones, de los docentes. Finalmente, se considera oportuno recomendar el desarrollo de trabajos de abordaje práctico de la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva, así como, investigaciones que analicen las reflexiones de los alumnos en torno a la misma relación.

5. Referencias

Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*(34), 101-119. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(6), 1-11.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Aguilar, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 173-198.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300009
- Alfárez, M. (2010). Educación Literaria y diversidad cultural en la educación secundaria. *Educare Educere*(1), 165-176.
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3386/Educaci%C3%B3n%20literaria%20y%20diversidad%20cultural_Mar%C3%ADa%20Alf%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., y Zutti3n, B. (2010). Nuevas ret3ricas para viejas pr3cticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensi3n y abordaje de la discapacidad. *Pol3tica y sociedad*, 47(1), 27-44. <https://museozorrilla.gub.uy/innovaportal/file/104232/1/nuevas-retoricas-y-viejas-practicas.pdf>
- Alonso-Ferreiro, A., y Gewerc, A. (2018). Alfabetizaci3n medi3tica en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educaci3n*, 29(2), 407-422.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/20131/2019_alonsoalfabetizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de g3nero en los/las j3venes y adolescentes. *Donostia: Eusko Ikaskuntza*(1), 227-248.
<https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2018/04/Estereotipos-de-g%C3%A9nero-en-los-j%C3%B3venes.pdf>
- Antillano, L. (2013). Voces para el encuentro: identidad y alteridad en la literatura infantil iberoamericana. *Educere*, 17(57), 355-359.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630152002.pdf>
- Arias, G. (2018). La lectura cr3tica como estrategia para el desarrollo del pensamiento l3gico. *Revista de Educaci3n y Pensamiento*, 25(25), 86-94.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/86-222-1-PB.pdf>
- Artavia, C., y Fallas, M. (2012). Orientaci3n y diversidad: por una educaci3n valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 47-52.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4751>

- Avecillas, J. (2019). El desarrollo de las competencias comunicativa y literaria en la construcción de la nueva escuela. Hacia una pedagogía crítica y liberadora. En V. autores, *Libro de investigación. Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento* (Vol. 2, págs. 55-63). Editorial REDIPE. <https://uisrael.edu.ec/wp-content/uploads/2020/05/LIBRO-SIAGUEC-2-FINAL-min.pdf#page=55>
- Avecillas, J. (2020). Reflexiones sobre el concepto del "otro" en los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, Hans Christian Andersen y Charles Perrault. En *Lectura y Educación Literaria: Aproximaciones prácticas y reflexiones* (págs. 137-150). Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina .
- Avecillas, J., y Ordóñez, F. (2020). La animación a la lectura desde la didáctica de la literatura sociocultural: una propuesta de transformación social. *CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales (Barquisimeto-Venezuela)*(44), 221-229. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(221-229\)%20Avecillas,%20Luna_articulo_id654.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(221-229)%20Avecillas,%20Luna_articulo_id654.pdf)
- Ballester, J., e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127660/La_formacion_lectora_y_literaria_en_cont.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bello, J. (2011). ¿Escuelas inclusivas en una sociedad excluyente? En J. Bello, *Educación Inclusiva. Una aproximación a la utopía* (págs. 21-44). Castellanos.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v60n74/v60n74a6.pdf>
- Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, 1(2-3), 1-4. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4208-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5907-1-10-20131111.pdf>
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(1), 19-36. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004603.pdf>
- Bombini, G. (2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 19-34. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2198-6510-1-SM.pdf>
- Bombini, G. (2020). Políticas educativas, literatura, justicia curricular. En A. Ocampo, y R. Sánchez, *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (págs. 194-205). Sello editorial: [Lecturas de la multiplicidad.](https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/52.pdf)

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Bordenave, M., y Pérez, C. (2008). Literatura y diversidad: Una propuesta de trabajo en los niveles iniciales. *Puertas Abiertas*, 4(4), 29-31. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4552/pr.4552.pdf
- Calvo, V., y Taberero, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva: una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 121-140. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaLecturaLiterariaYLaEscrituraVirtualEnLaEducacion-4994292%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaLecturaLiterariaYLaEscrituraVirtualEnLaEducacion-4994292%20(1).pdf)
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*(58), 29-40. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/24635>
- Cassany, D., y Castellá, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castaño, R. (2010). El currículum y la atención a la diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*(6), 5-26. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EICurriculumYLaAtencionALaDiversidadEnLasEtapasDeL-3286946.pdf>
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442015000200123&script=sci_arttext
- Cerillo, P. (2010). Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. *Congresso Internacional de Promoção da Leitura. Formar Leitores para Ler o Mundo*, (págs.1-7). <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2017/03/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>

- Cerillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia- Estudis Literaris*, 18(1), 17-31. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45669/5136140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaverra, B., Gaviria, D., y Gonzáles, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*(35), 428-433. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/60168-Texto%20del%20art%C3%ADculo-245557-1-10-20191126.pdf>
- Cigarroa, R., Rojas, M., Evangelista, A., y Saldívar, A. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 4(1), 85-104. <http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/226/249>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos, y J. García, *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (págs. 133-155). Escuela Normal Superior Profr. José Medrano R. <http://148.210.21.170/bitstream/handle/20.500.11961/8897/TP04%200%20Completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=137>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), 97-119. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/111089/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Oliveira, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142015000300014&script=sci_arttext
- Del Pino, A., Barriga, E., y Gonzáles, R. (2019). Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 3(1), 66-76. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/44.pdf>
- Díaz, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/228961/204881>
- Duarte, M. (2011). Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar. *El Toldo De Astier*, 2(3), 88-94. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4893/pr.4893.pdf

- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea .
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*(12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea.
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7(1), 73-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665006.pdf>
- Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*(52), 45-68. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155031152004.pdf>
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 152-172. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2101>
- Fernández-Artigas, E., Etxaniz, X., y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Imagen de la mujer en la Literatura Infantil y Juvenil vasca contemporánea. *Ocnos*, 18(1), 63-72. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1902-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8340-1-10-20190329.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. 1-11. <https://core.ac.uk/download/pdf/43554789.pdf>
- Franco, A. (2012). Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: un silencio pedagógico. *El Toldo de Astier*, 3(5), 83-93. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5311/pr.5311.pdf
- Gasparini, P., y Celada, M. (2013). En los arrabales de la literatura entrevista a Gustavo Bombini. *abehache*(4), 101-105.
- Gentili, P. (2017). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento., (págs.1-10). <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>
- Gómez, S., y Coca, J. (2017). Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador. *Enunciación*, 22(1), 14-27. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-HermeneuticaYMetadidacticaEnLaComunicacionLiterari-6070116.pdf>
- González-Palomares, A., y Rey-Cao, A. (2013). Cultura corporal y estereotipos en las imágenes de libros de texto de educación física publicados bajo el periodo de la Ley Orgánica de Educación (LOE). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(1), 1-

19. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CulturaCorporalYEstereotiposEnLasImágenesDeLibrosD-4492403.pdf>
- Grana, I., y Lara, N. (2019). La excepción que confirma la regla: la ausencia de mujeres relevantes para la literatura española en los manuales escolares. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 13-22. <https://polipapers.upv.es/index.php/citecma/article/view/10908/10940>
- Guiñez, M., y Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3 y 4 de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 115-134. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000300008&script=sci_arttext&tlng=n
- Gutiérrez, P., e Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza y Teaching*, 31(1), 109-125. https://www.researchgate.net/profile/Prudencia_Gutierrez-Esteban/publication/264554761_Como_se_transmiten_los_estereotipos_culturales_y_sexistas_a_traves_de_las_imagenes_de_las_TIC_en_los_libros_de_texto/links/53f37f040cf2dd48950ce1e7/Como-se-transmiten-l
- Hernández, B. (2020). Innovación educativa: didáctica de la literatura desde la perspectiva de género. Propuestas de intervención. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*(10), 281-294. <https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/234/194>
- Hernández, B. (2020). La diversidad sexual: Aplicaciones didácticas para su inclusión en el aula a través de textos literarios. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 272-287. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/458/545>
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2011). La literatura comparada en la educación literaria e intercultural. En R. Ramos, y A. Mosquera, *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural* (págs. 291-311). Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil. <http://hdl.handle.net/1822/50100>
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28(0). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/1226>
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20(2), 35-54. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3955/pdf>
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2018). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad (es). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 31-43.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-
EnTornoALaLecturaLiterariaEnTiemposDeGlobalizacion-6836752.pdf

- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149. <http://167.249.43.209/ojs/index.php/revista/article/view/28/28>
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones sobre lectura*(12), 99-115. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/89296/1/287-Texto%20del%20art%3%adculo-1000-1-10-20191219%20%281%29.pdf>
- López, A., y Jerez, I. (2010). Lectura, escritura y democracia de la cultura: experiencias con la creación literaria. *Álabe*(2), 1-16. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/29-187-1-PB.pdf
- López, A., y López, Á. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 12(1), 27-40. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31668/27.pdf?sequence=1>
- Lorente, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y Literatura*(23), 227-247. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46623965/36317-36725-2-PB.pdf?1466367004=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConsideraciones_sobre_la_literatura_infa.pdf&Expires=1612415332&Signature=Uie-s1D2Bwb6ckNOvON9rLksj69cQtvRtShGWdZFWsiUZtgz~i4
- Márquez, Y., y Polo, M. (2019). Barreras que limitan el aprendizaje y la participación: una aproximación conceptual para su categorización y trabajo en las escuelas. *Pedagogía e Innovación*(1), 1-77. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61754472/LA_INCLUSION_POR_LEY_EN_LA_NUEVA_ESCUELA_MEXICANA20200111-111316-gcsvaw.pdf?1578808703=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLA_INCLUSION_EDUCATIVA_POR_LEY_EN_LA_NUE.pdf&Expires=1612472464&Signat
- Martí, J. (2017). La investigación-acción-participativa: Estructura y fases. *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía*, (págs. 1-27). https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf

- Martínez, A. (2017). Creación literaria e integración de "disCAPACIDADES" en el ámbito docente. *Tejuelo*, 25, 245-275. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2466-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10191-2-10-20170113%20(1).pdf
- Martínez, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: análisis de las imágenes de libros de texto españoles de Educación Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 213-229. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CuerposSilenciadosYEducacionInclusiva-4752918.pdf
- Mayorga, M., y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*(1), 81-88. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MayorgaFern%C3%A1ndezMar%EF%BF%BDaJos_ElLectorNoNaceSeHacel_20210204090443.pdf
- Megna, G., y Megna, J. (2019). La ardua tarea de impulsar una educación no sexista en el intento de deconstruir el canon literario tradicional. *KIMÜN. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*(8), 60-69. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/15892/45454575768759>
- Mendoza, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*(41), 53-69. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133/7497>
- Merino, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes educacionales*, 16(1), 49-61. http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/1632/merino_c_lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*(74), 195-225. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado: Lengua y Literatura* .
- Montánchez, M., Carrillo, S., y Barrera, E. (2017). Inclusión educativa a partir de la otredad. En *La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina* (págs. 271-282). Astro data. https://www.researchgate.net/profile/Sandra_Carrillo_Sierra/publication/330259311_Representaciones_sociales_de_la_funcion_de_la_familia-escuela_en_la_educacion/links/5c360a1da6fdccd6b59efbcc/Representaciones-sociales-de-la-funcion-de-la-familia-escuela-en
- Mosteiro, M. (2013). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En R. Radl, *Investigaciones actuales de las mujeres y el género* (págs.

- 239-252). Universidad Santiago de Compostela.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gi-LwPJvnLcC&oi=fnd&pg=PA239&dq=Los+estereotipos+de+g%C3%A9nero+y+su+transmisi%C3%B3n+a+trav%C3%A9s+del+proceso+de+socializaci%C3%B3n.&ots=Uy5bMqYJpB&sig=Ud_ov4eQhgqe6LMLwbkRsEyCtOw#v=onepage&q=Los%20estereotipos
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*(17), 1-19. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/408-1813-1-PB.pdf
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005001102&script=sci_arttext&lng=es
- Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507/2773>
- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11236/9315>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40), 1-11. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Nadal, J. (2019). Observaciones sobre encuentros entre la hermenéutica, pragmática y análisis del discurso. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(236), 193-215. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182019000200193
- Nassbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*(44), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&lng=es.
- Nieto, F. (2014). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigadores Teórico Literarias (CEDINTEL)*, 1(1), 70-88. http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf#page=70
- Nieto, F. (2016). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 101-127. <http://170.210.120.129/index.php/els/article/view/1481/1492>

- Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. *Cuadernos de Educación Inclusiva: los rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque.*, 11(2), 30-48. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AproximacionesYDescripcionesGeneralesSobreLaFormac-5578424.pdf
- Olmos, A., Moreira, R., Batista de Macêdo, M., y Carrillo, A. (2020). Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 30-48. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS11.2.2020.2>
- Olmos, A., Sánchez, M., y Correa, A. (2016). Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad. *Revista Ibero-america de Educação*, 71(1), 9-28. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/7377.pdf>
- Ospina, M., y Montoya, E. (2015). Cambios en los estereotipos de género en la familia. *Textos y sentidos*(11), 141-154. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/318/306>
- Pérez, A., y Gómez, M. (2011). La influencia de la familia en el hábito lector: criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional. *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora-CIVEL*, (págs. 1-13). <http://eprints.rclis.org/17537/1/ComunicaFinal-bloqueIII.pdf>
- Persiani de Santamarina, M., y Schneider, J. (2014). Las representaciones sociales sobre la atención a la diversidad en la literatura infantil. *VI Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para niñ@s* (págs. 1-4). Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7465/ev.7465.pdf
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*(1), 86-96.
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), 109-131. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>
- Puchmüller, A. (2020). Investigar la noción de otredad a partir de la literatura. Aportes desde la sociocrítica y la sociosemiótica. *Revista de Investigación y Disciplinas*(2), 106-124. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid/article/view/78/58>
- Puigdemívol, I. (2009). Escuela Inclusiva ¿necesidades educativas especiales?, (págs. 1-4). [g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee\[1\].doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)

- Pulido, L., y Ruiz, S. (2018). Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias. *MLS-Educational Research*, 2(1), 27-46. <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/48/155>
- Rojas, M. (2016). Relatos de Apropiaciones: el Taller de lectura y escritura creativa para niños y la construcción de subjetividades en sectores sociales vulnerabilizados de San Miguel de Tucumán. *II Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza* (págs. 1-11). Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9335/ev.9335.pdf
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*(22), 329-350. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9846>
- Salmerón, M., y Villafuerte, J. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(1), 143-166. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925/1791>
- Sánchez, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*(33), 43-52. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CanonEscolarPoeticoYPedagogiaLiterariaEnBachillera-6836751.pdf>
- Sánchez, R. (2020). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el eidos curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo*(52), 59-68. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/RED_52_Completa.pdf#page=60
- Sánchez, R. (2020). Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa. En A. Ocampo González, y R. Sánchez, *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (págs. 103-114). Sello editorial Lecturas de la multiplicidad. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/52>
- Sánchez, R., y Druker, S. (2020). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Álabe*(23), 1-18. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EducacionLiteraria-7698191.pdf>
- Sandoval, C. (2012). El cuento clásico en la era digital: una experiencia de sensibilización sobre discapacidad en el aula. En J. Navarro, M. Fernández, F. Soto, y F. Tortosa, *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/sandoval.pdf>

- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la promulgación de lo educativo. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (págs. 180-194). UNER. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26338/Documento_completo__%20Debates%20y%20perspectivas%20en%20torno%20a%20la%20discapacidad%20en%20America%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sossa, A. (2011). Análisis desde Michel Foucault referente al cuerpo, la bellaza física y el consumo. *Polis. Revista Latinoamericana*(28), 1-19. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/polis-1417.pdf>
- Tinjacá, D. (2018). Escritura creativa: reconocimiento y resignificación para la vida, aplicación de talleres de escritura en niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual comercial. (págs. 1-26). Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6453/T.HUM_TinjacaClavijoDavidAlejandro_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), 4-15. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3781/3723>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Vásquez, A. (2012). Foucault: los anormales, una genealogía de lo monstruoso. Apuntes para una historiografía de la locura. *Nómadas. Crital Journal of Social an Juridical Sciences*, 34(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18126057022.pdf>
- Vásquez, M. (2013). Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura infantil. *Revista Comunicación*, 12(2), 121-144. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1204/1111>
- Zúniga-Gonzáles, C., Jarquín-Saez, M., Martínez-Andrades, E., y Rivas, J. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224. <http://165.98.36.48/index.php/REBICAMCLI/article/view/171/Vol%202%20%281%29%202016%20pp%20218-224.pdf>

6. ANEXOS

6.1. Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: _____

Organización del investigador: _____

Nombre del investigador principal: _____

Nombre del director de la investigación: _____

Datos de localización del investigador principal: _____

Datos de localización de la directora de la investigación: _____

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO
Introducción
Objetivo general de la investigación y objetivos específicos
Descripción de los procedimientos

Confidencialidad de los datos
Derechos y opciones del participante
Información de contacto

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de leer detenidamente el anterior formulario, llene el siguiente consentimiento informado:

Consentimiento informado	
Yo (escriba su nombre completo) _____, comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los objetivos del estudio, así como la descripción metodológica y los lineamientos de confidencialidad, en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Por tal motivo, acepto voluntariamente participar en esta investigación.	
Firma digital del participante	Fecha:
Firma digital del investigador	Fecha:

6.4. Registro de observación, por subnivel, de grupos focales

RESPUESTA ACTITUDINAL DEL GRUPO FOCAL DE DOCENTES DE LA UEP

Sesión N° ____

Participante	Compromiso	Participación	Reflexión	Entusiasmo	Actitud positiva hacia el tema	Apatía	Colaboración
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

6.5. Matriz de categorías y subcategorías, por subnivel, de los grupos focales

Subnivel	Número de sesión	Preguntas	Respuestas	Categoría	Subcategoría
	2, 3, 4	¿Qué temas identificaron en los textos literarios que permitan la interdisciplinariedad Educación Literaria y Educación Inclusiva?			
		¿Qué experiencias previas han tenido con las temáticas detectadas?			
		¿Qué reflexiones surgen sobre la posibilidad del abordaje de los temas identificados en esta sesión?			
	5	¿Es posible un análisis interdisciplinario, desde la Educación Literaria y Educación Inclusiva, de los textos literarios de este subnivel?			
		¿Qué estrategias metodológicas emplearían para generar un abordaje interdisciplinario de los textos literarios?			
		¿Cómo contribuiría este abordaje interdisciplinario a la realidad de los estudiantes?			
		¿Qué propuestas desarrollarían, a nivel de aula e institucional, para instaurar el análisis interdisciplinario como principal forma de interpretación del canon literario escolar?			

6.6. Matriz de categorías y subcategorías de los grupos focales de la UEP

Preguntas	Categoría	Subcategoría
¿Qué temas identificaron en los textos literarios que permitan la interdisciplinariedad Educación Literaria y Educación Inclusiva?		
¿Qué experiencias previas han tenido con las temáticas detectadas?		
<p>¿Qué reflexiones surgen sobre la posibilidad del abordaje de los temas identificados en esta sesión?</p> <p>¿Es posible un análisis interdisciplinario, desde la Educación Literaria y Educación Inclusiva, de los textos literarios de este subnivel?</p>		
¿Cómo contribuiría este abordaje interdisciplinario a la realidad de los estudiantes?		
<p>¿Qué estrategias metodológicas emplearían para generar un abordaje interdisciplinario de los textos literarios?</p> <p>¿Qué propuestas desarrollarían, a nivel de aula, para instaurar el análisis interdisciplinario como principal forma de interpretación del canon literario escolar?</p>		
¿Qué propuestas desarrollarían, a nivel institucional, para instaurar el análisis interdisciplinario como principal forma de interpretación del canon literario escolar?		

6.7. Diseño de tesis
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA IV
VERSIÓN

DATOS GENERALES	
Nombre del estudiante	
Parra Sumba Marcia Catalina	
Cédula: 0105628093	Fecha de presentación: por definirse.
Teléfono convencional: 414 0820	Teléfono celular: 0984258785
Correo electrónico: marciaparra@es.uazuay.edu.ec	
Director sugerido	
Avecillas Almeida Julia Isabel Magíster en Estudios de la Cultura mención en Literatura Hispanoamericana (c) PhD en Humanidades y Arte	
Codirectora sugerida: Mgtr. Ana Cristina Arteaga	
Teléfono celular: 0999963882	
Correo electrónico: javecillas@uazuay.edu.ec	
Título propuesto	
EDUCACIÓN LITERARIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO INTERPRETATIVO A PARTIR DEL CANON LITERARIO ESCOLAR DE UNA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR DE LA CIUDAD DE CUENCA-ECUADOR	
Estado de la investigación (Puede cumplir con más de una):	nueva <input checked="" type="checkbox"/> continuación <input type="checkbox"/> interdisciplinaria <input checked="" type="checkbox"/> multidisciplinaria <input type="checkbox"/>
Duración (hasta 12 meses): seis meses	
Costo (USD\$): 930 \$	
Quién financiará el proyecto/investigación: maestrante	

Resumen:

La presente investigación de carácter cualitativa interpretativa, se enmarca en las modalidades de investigación acción-participativa, estudio de caso y análisis hermenéutico. Tiene como objetivo comprender las convergencias entre la educación literaria y educación inclusiva, a partir del canon literario escolar de Educación General Básica Ecuatoriana, de una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca. Metodológicamente se realizará en tres fases. En un primer momento, se determinará el canon literario escolar institucional del año lectivo 2019-2020. Posteriormente, se interpretarán las temáticas asociadas a la diversidad, prácticas inclusivas y prácticas excluyentes, manifiestas o latentes, en las obras que constituyan el canon literario escolar institucional. Finalmente, se analizarán las reflexiones de los docentes sobre el abordaje de dichos temas dentro del aula. Los resultados permitirán comprender cómo pueden encontrarse, dentro del salón de clases, las prácticas de educación literaria y educación inclusiva.

Problemática

El estudio busca comprender las convergencias entre la educación literaria y educación inclusiva a partir del canon literario escolar de una unidad educativa particular de la ciudad de Cuenca, partiendo de una concepción sociocultural de la Didáctica de la Literatura (DL) compatible con el enfoque de la diversidad. En Ecuador, a pesar de que a partir de la Actualización y Fortalecimiento Curricular para Educación General Básica (2010), se incluyó a la educación literaria en el área de Lengua y Literatura, existe una sobrevaloración otorgada históricamente al estudio del lenguaje; lo que ha conllevado a una subestimación de los alcances del discurso literario. Por otra parte, se ha reducido la interpretación de la Literatura a una comprensión estructuralista o literal de los textos, hecho que poco aporta a la sensibilización de los estudiantes sobre su realidad diversa. Así también, la visibilización real de la diversidad en las aulas ecuatorianas ha tenido respuestas reducidas y no ha generado transversalidad con las disciplinas que resultan fundamentales para su comprensión, como lo es el estudio de la Lengua y Literatura.

La investigación se centrará en una relación nulamente considerada en el Ecuador, puesto que no existen estudios que antecedan a la presente propuesta; de allí que sus resultados serán un aporte significativo tanto en el ámbito de los estudios de educación inclusiva como de la educación literaria. Pero el principal aporte que pretende la investigación, se encuentra en generar espacios de reflexión que conlleven a nuevas prácticas lectoras, convirtiendo así, al texto literario, en una herramienta fundamental para transformar modos de pensar arraigados en la esencia cultural, de una sociedad históricamente hegemónica y excluyente.

Marco Teórico y Estado del Arte

La DL comprende la relación entre contenidos literarios, enseñanza y su aplicación social. A lo largo del tiempo, varios enfoques han influido en sus alcances. La Pragmática, que conllevó a sus orígenes, propuso el desarrollo de la competencia lectora y literaria a través del texto (Colomer, 1991). Posteriormente, la perspectiva sociocultural planteó ir más allá de las competencias, alcanzando la comprensión e interpretación de los textos, considerando las particularidades y saberes culturales previos de los estudiantes (Altamirano, 2013; Bombini, 1996, 2008; Fajardo, 2014; Munita, 2017; Nieto, 2016).

La DL sociocultural promueve una educación literaria que reconoce las realidades de cada sujeto, para desarrollar procesos interpretativos que cuestionen las ideologías socialmente naturalizadas; dotando a los estudiantes de una capacidad de cambio (Bombini, 1996, 2008; Gasparini y Celada, 2013). Sus prácticas educativas respetan la diversidad, encontrando un punto de convergencia con la educación inclusiva.

La educación inclusiva nace de la lucha por visibilizar a las personas con discapacidad. Sin embargo, ha dejado de lado ese vínculo único para constituirse como un proceso de cambio permanente, que reconoce a la diversidad inherente, a toda persona, como un referente positivo para el aprendizaje, y garantiza el éxito de todos eliminando barreras y asumiendo retos que rompan el modelo homogeneizador en búsqueda de una sociedad más justa (Almeida et al, 2010; Artavia y Fallas, 2012; Calvo y Verdugo, 2012; Castaño, 2010; Castillo-Briceño, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero, 2012; Parra, 2011; UNESCO, 2008).

Por su parte, la educación literaria cuenta con una importante herramienta para atender a la diversidad: el canon literario escolar. Definido como el conjunto de textos literarios legitimados para constituir las prácticas de enseñanza; así como sus normas de uso, modos de leer e interpretación (Piacenza, 2015). La selección y aprovechamiento del canon literario escolar está determinada por agentes externos a la escuela como la política y el mercantilismo, así como por factores internos institucionales. Pero es el docente quien finalmente afronta el reto y la posibilidad real de detectar temáticas que defiendan cambios sociales; es decir, encontrar esas literaturas que transforman la sociedad (Aguilar, 2013; Cerillo, 2013; Duarte, 2011; Fernández, 2017; Franco, 2012; Nieto, 2014).

Estado del arte

Las investigaciones sobre las convergencias entre temáticas de educación inclusiva presentes en el canon literario escolar ecuatoriano y las reflexiones docentes que surgen de ellas, son nulas. Sin embargo, se han detectado estudios alrededor del mundo que guardan relación con la presente propuesta, estos se agrupan en cuatro categorías: detección de temáticas inclusivas en textos literarios, literatura infanto-juvenil para sensibilizar sobre diversidad, escritura creativa en grupos vulnerables como estrategias de inclusión social, y análisis de tópicos sobre diversidad en el canon literario escolar de otros países.

En el primer grupo, se encuentra el análisis español de algunos cómics en búsqueda de temas interculturales; sugiriendo a los mismos como recursos pedagógicos valiosos (Ibarra y Ballester, 2015). Otra investigación del mismo país, estudia la transmisión de estereotipos de género a través del lenguaje visual y escrito, de diferentes cuentos. Se concluyó que estos son importantes en la identificación de roles (Ros, 2013). En esta misma línea, se puede referir el estudio de Avecillas (2020) sobre la presencia de temáticas excluyentes en los cuentos clásicos infantiles europeos de los Hermanos Grimm, Charles Perrault y Christian Andersen.

Respecto al segundo grupo, un estudio argentino aplicó una propuesta de sensibilización sobre diversidad cultural, a través de cuentos en niveles iniciales. Las herramientas permitieron desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes (Bordenave y Pérez, 2008). En el tercer grupo, un trabajo español propone la lectura literaria y escritura virtual para incluir jóvenes migrantes; alcanzándose la visibilización de los mismos (Calvo y Taberero, 2014) y promoviendo con ello a una valoración de su diversidad.

La cuarta categoría, es el principal referente para nuestra investigación, por la presencia de la relación entre el canon literario escolar y el tratamiento de temáticas sobre diversidad. Se citan tres investigaciones. La primera, de Aguilar (2013) realizada sobre el canon literario escolar en el Salvador, donde se concluye que existe un predominio historicista, europeo y de autores masculinos en la enseñanza de la Literatura. El segundo, de Fajardo (2014) quien propone, a partir de un estudio, un canon literario escolar para trabajar la diversidad cultural en los diferentes niveles educativos escolares. La última, realizada por Martínez (2013) en España, en la que se analizan los textos escolares de primaria para identificar la diversidad corporal en sus imágenes; concluyendo que los cuerpos con discapacidad son minimizados.

Preguntas de investigación y / o Hipótesis:

¿Cómo convergen la educación literaria y la educación inclusiva que surge del canon literario escolar de una UEP de la ciudad de Cuenca-Ecuador?

Objetivo general:

Comprender las convergencias entre la educación literaria y educación inclusiva a partir del canon literario escolar de EGBE de una UEP de la ciudad de Cuenca.

Objetivos específicos:

- Determinar el canon literario escolar de una UEP de la ciudad de Cuenca del año lectivo 2019-2020.
- Analizar las temáticas de abordaje de la diversidad presentes en el canon literario escolar de una UEP de la ciudad de Cuenca, a partir de un análisis hermenéutico de los textos.

- Interpretación de las reflexiones de los docentes sobre la relación entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de una UEP de la ciudad de Cuenca.

Metodología

- **Diseño metodológico**

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo interpretativo. Empleará la metodología conocida como investigación acción-participativa, la cual posibilita la adquisición de un conocimiento profundo sobre el objeto de estudio, al complementar la perspectiva del investigador con la experiencia de los informantes y análisis de la población documental, para dar respuestas específicas a una problemática planteada que generen posibles cambios (Colmenares, 2012). Asimismo, se enmarcará dentro de un estudio de caso, pues se limita a un centro educativo específico; y es hermenéutico, ya que buscará la comprensión de una realidad concreta y la interpretación de la misma, a través del discurso provisto por la población documental e informantes (Balcázar, González, López, Gurrola y Moysén, 2013; Mejía, 2014).

- **Contexto, población y participantes**

La investigación se desarrollará en la Unidad Educativa Particular la Asunción (UEPA), la cual se encuentra ubicada en la ciudad de Cuenca-Ecuador. Labora en una jornada matutina y oferta dos niveles educativos: Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU). En lo que respecta al primer nivel, se encuentra constituido por cuatro subniveles: preparatoria, elemental, media y superior. Por su parte, el segundo nivel se compone de primer, segundo y tercer año de BGU.

Actualmente, la totalidad de la población estudiantil es de 2587, de los cuales 1927 estudiantes corresponden a la EGB y 660 al BGU. Asimismo, en la UEPA laboran 162 docentes y tres autoridades máximas.

El estudio considerará para sus fines, exclusivamente, a los docentes de EGB de los subniveles elemental, media y superior que dicten la asignatura de Lengua y Literatura. El subnivel elemental cuenta con 15 docentes quienes en su totalidad imparten la asignatura de Lengua y Literatura. En el subnivel de EGB media laboran 29 docentes, de los cuales 10 enseñan la materia mencionada. Finalmente, el subnivel superior trabaja con 43 docentes correspondiendo siete al área en cuestión. Es importante considerar que dos de las siete maestras dictan clases, también, en el subnivel media.

Tabla 1

Docentes que enseñan Lengua y Literatura

Subnivel	Total de docentes	Docentes que enseñan Lengua y Literatura
Elemental	15	15
Media	29	10
Superior	43	5

Fuente: Parra, 2020.

Criterios de inclusión para participantes:

Los participantes docentes se seleccionarán en base a los siguientes criterios:

- Enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura.
- Aceptación del consentimiento informado.
- Mínimo 3 años de experiencia en la labor docente del área en cuestión.
- Titulación de pregrado que presente afinidad con el área educativa.
- Por cuestiones metodológicas, se limita al trabajo investigativo a tres profesores por grado, en educación básica elemental y media. En básica superior, el estudio se realizará con la totalidad de los docentes del área.

Tabla 2

Cuadro de Participantes

Subnivel	Participantes
Elemental	9
Media	9
Superior	5

Fuente: Parra, 2020.

Criterios de inclusión para la población documental:

Se considerarán los siguientes criterios para el análisis documental en la identificación del canon literario escolar:

- Currículo Nacional: correspondiente al año 2016 (vigente).
- Libros de Lengua y Literatura: aquellos empleados de segundo a décimo año de EGB del año lectivo 2019-2020. Dentro de los libros, se seleccionarán los textos que cumplan con características literarias. Actualmente, el canon escolar para la asignatura objeto de estudio en la UEPA corresponde a la editorial Prolipa, serie Manantial.
- Plan lector: aquellos libros o textos que estén acompañando el proceso de lectura del área; y que hayan sido leídos durante el año escolar.

- **Procedimiento**

Fase 1: Determinación del canon literario escolar de la UEPA del año lectivo 2019-2020.

Se partirá del análisis documental del currículo de EGBE de Lengua y Literatura de los subniveles elemental, media y superior, para determinar los lineamientos proporcionados para el trabajo con la asignatura investigada; en su relación con las propuestas de construcción del canon literario escolar y el manejo de la diversidad. Luego, se analizarán los libros de Lengua y Literatura en búsqueda de sus textos literarios y los libros o textos del plan lector institucional para determinar sus géneros y subgéneros, autores, temáticas centrales y estrategias metodológicas de interpretación.

Fase 2: Análisis de las temáticas de abordaje de la diversidad presentes en el canon literario escolar de la UEPA del año lectivo 2019-2020

Se procederá a analizar las categorías, subcategorías y temas que surjan del canon literario institucional, relacionadas con la educación inclusiva desde el enfoque de la diversidad. A su vez, la presencia de temas implícitos y explícitos sobre prácticas incluyentes o excluyentes. En esta fase de la investigación se procederá a realizar una interpretación hermenéutica de los textos literarios. Se sistematizará la información por subnivel.

Fase 3: Interpretación de las reflexiones de los docentes sobre la relación entre Educación Literaria y Educación Inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEPA.

Las reflexiones docentes se obtendrán a partir de grupos focales por subnivel. En las sesiones se abordarán las temáticas, categorías y subcategorías identificadas en los textos analizados. Lo que se pretende es identificar las reflexiones que surjan de estas “otras lecturas” posibles del texto literario. Se partirá con una primera sesión que explicará el objetivo, metodología, temáticas y número de sesiones por desarrollarse. Posteriormente, se estima contar con al menos tres reuniones. Esto dependerá de lo interpretado en el canon literario escolar. Se pretende no analizar más de tres temáticas por sesión. Cada reunión tendrá una duración aproximada de 45 minutos. Previo a cada encuentro, los docentes contarán con los textos literarios correspondientes. Las reuniones se realizarán vía zoom y serán grabadas, lo que permitirá además hacer un registro de observación de los encuentros.

- **Instrumentos**

Los instrumentos para la realización de la presente investigación son: matrices de análisis documental del currículo nacional, los libros de texto y del plan lector institucional. Así también, la matriz por categorías, subcategorías y temáticas, de los textos literarios que permitan la convergencia educación inclusiva y educación literaria. La segunda herramienta es la entrevista semiestructurada a aplicarse en grupos focales para la recolección de información verbal a través de preguntas generales que orientarán el diálogo directo entre la investigadora y los sujetos entrevistados (Balcázar et al, 2013). Este segundo instrumento se podrá redactar únicamente tras obtener los resultados del análisis hermenéutico literario y

permitirá guiar los grupos focales. Se contará también con la matriz de análisis por categorías, subcategorías y temáticas para la interpretación de las reflexiones que surjan de los grupos focales y un registro de observación semi-estructurado de las reuniones, que permitirá identificar categorías significativas en el estudio como predisposición de los docentes, participación, formación, etc.

- **Interpretación de resultados**

Se realizará mediante análisis temático que permitirá identificar, organizar y analizar la información recopilada para inferir resultados que permitan la interpretación del objeto de estudio (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). En el caso de los textos literarios, el análisis tendrá un alcance hermenéutico. Para la recuperación de los discursos verbales, se empleará el criterio de exhaustividad que consiste en la transcripción literal de todas las respuestas de los informantes previamente grabadas (Abad, 2016). La triangulación de los resultados de interpretación de los textos literarios se realizará con el apoyo de dos expertos: uno del área de literatura y uno de educación inclusiva.

Plan de trabajo o Esquema tentativo

- Introducción.
- Metodología.
- Resultados.
- Discusión.
- Conclusiones.

Resultados esperados

La investigación pretende generar espacios de reflexión docente sobre las convergencias entre educación literaria y educación inclusiva mediadas por el canon literario escolar de una UEP de la ciudad de Cuenca, que permitan proponer nuevas prácticas lectoras promotoras de cambios sociales en beneficio de la diversidad.

Se estima que la información que se obtenga durante la investigación, en torno al canon literario de la UEP de la ciudad de Cuenca, sus temáticas de abordaje de la diversidad y las reflexiones docentes sobre las mismas, en el marco de la relación entre educación literaria y educación inclusiva, se sistematicen y consoliden en un artículo científico para publicación, como producto final.

Supuestos y riesgos

Los puntos críticos del trabajo que podrían afectar su cumplimiento en el tiempo propuesto y la calidad de los resultados, se encontrarían relacionados, principalmente, con los docentes participantes. Así tendríamos:

- Rechazo a la investigación.
- Negación de la firma del consentimiento informado para la grabación de los grupos focales.
- Poca participación y colaboración de los docentes.
- Asistencia a un grupo focal sin revisión previa de los fragmentos de texto propuestos por la investigadora.
- Ausencia o impuntualidad de algún docente en un grupo focal programado.
- Alteración de horarios de los grupos focales por ocupaciones docentes programadas inesperadamente por la institución.
- Abandono de la investigación de un docente durante el desarrollo de la misma.

Las posibles soluciones ante las situaciones expuestas previamente, se mencionan a continuación:

- Presentar adecuadamente la investigación al grupo de docentes con el que se pretende trabajar, resolución de sus dudas y expresión de la importancia del estudio.
- Garantizar el uso ético de la información obtenida sobre sus prácticas docentes.
- Proveer los materiales (textos literarios) a emplearse en los grupos focales con la debida anticipación.
- Emplear recordatorios de las sesiones programadas para los docentes participantes.
- Establecer un tiempo prudente de espera antes del inicio de cada grupo focal.
- Motivar a los docentes a través del trato respetuoso y atento durante las sesiones.
- Programar las sesiones con la respectiva aprobación de las autoridades pertinentes, de tal manera que se garanticen ese tiempo de los docentes.
- Establecer un grupo de docentes suplentes que cumplan con los criterios de selección.

Cronograma de actividades

Objetivos específicos	Actividades	Resultados Esperados	Tiempo en semanas
Determinar el canon literario escolar de la UEP de la ciudad de Cuenca del año lectivo 2019-2020.	<p>A.1.1. Recopilar los textos a analizarse.</p> <p>A.1.2. Analizar los documentos: currículo, libros de textos y del plan lector.</p> <p>A.1.3. Sistematizar la información en una matriz de análisis documental.</p>	Matriz de sistematización análisis documental.	6 semanas

Analizar las temáticas de abordaje de la diversidad presentes en el canon literario escolar de la UEP de la ciudad de Cuenca.	A.2.1. Analizar las categorías, subcategorías y temas que surjan del canon literario institucional.	Matriz de sistematización por categorías, subcategorías y temas.	6 semanas
Interpretar las reflexiones de los docentes sobre la relación entre Educación Literaria y Educación Inclusiva presentes en el canon literario escolar de la UEP de la ciudad de Cuenca.	A.3.1. Ejecutar grupos focales con docentes. A.3.2. Analizar los discursos obtenidos en los grupos focales. A.3.3. Triangulación de la información.	Matriz de sistematización por categorías, subcategorías y temas.	8 semanas

Presupuesto y Financiamiento

Rubro-Denominación	Costo dólares (detalle)	Justificación ¿Para qué?
Administración	200	Movilización, alimentación y otros.
Materiales y suministros	180	Impresiones, copias, borradores, empastados y otros. Materiales de oficina.
Equipos	50	Uso de equipos, mantenimiento u otros.
Recurso Humano (autora) Costo por tiempo de investigación	500	Fuera de los costos que implica la titulación existe el costo del tiempo del investigador calculado en horas, como inversión para la investigación.
TOTAL:	\$ 930	

Referencias bibliográficas

- **Fuentes consultadas**

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Aguilar, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 173-198. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000300009
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 27-44.
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244. Recuperado de <https://w3prod-ojs01.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755>
- Artavia, C., y Fallas, M. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare*, 16, 47-52. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4751>
- Avecillas, J. (2020). Reflexiones sobre el concepto del “otro” en los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, Hans Christian Andersen y Charles Perrault. *Lectura y Educación Literaria: Aproximaciones prácticas y reflexiones*. 137-150. Cuenca: Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina.
- Balcázar, P., González, N., López, A., Gurrola, G., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma de México.
- Bombini, G. (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda. *Orbis Tertius*, 1(2-3). 1-4
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46(1), 19-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004603.pdf>
- Bordenave, M., Pérez, C. (2008) Literatura y diversidad: Una propuesta de trabajo en los niveles iniciales. *Puertas Abiertas*, 4 (4), 29-31. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4552/pr.4552.pdf

- Calvo, M., y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 17-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>
- Calvo, V., y Taberner, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva: una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 121-140.
- Castaño, R. (2010). El Currículum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos: Revista educativa digital*, (6), 5-26.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442015000200123&script=sci_arttext
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia-Estudis Literaris*, 18, 17-31
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Colomer, T. (1991) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31
- Duarte, M. (2011). Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar. *El Toldo de Astier*, 2(3), 88-94. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4893>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educar em Revista*, (52), 45-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155031152004.pdf>
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para*

- niños*, 2(4), 152-172. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2101>
- Franco, A. (2012). Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: un silencio pedagógico. *El Toldo de Astier*, 3(5), 83-93.
- Gasparini, P., y Celada, M. (2013). En los arrabales de la literatura Entrevista a Gustavo Bombini. *abehache*,(4) 101-105.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28(0). Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/1226>
- Martínez, V. (2013). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: análisis de las imágenes de libros de textos españoles de Educación Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 213-229.
- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, (39), 15-53.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Ministerio de Educación. (2010). Actualización y Fortalecimiento Curricular para Educación General Básica Ecuatoriana. Quito.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005001102&script=sci_arttext&tlng=es
- Nieto, F. (2014). Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos. *El taco en la brea. Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias (CEDINTEL)*, 1(1), 70-88. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf#page=70
- Nieto, F. (2016). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(10), 101-127. Recuperado de
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), 109-131. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491>

Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (22), 329-350. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9846>

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

- **Fuentes primarias (análisis documental)**

Cajas, P., Guaño, S. y Aulestia, A. (2018). *Lengua y Literatura 6, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

De Amicis, E. (2003). *Corazón*. Editorial del Cardo.

Guitarra, M. (2018). *Lengua y Literatura 2, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Guitarra, M. (2018). *Lengua y Literatura 3, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Guitarra, M. (2018). *Lengua y Literatura 8, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Jarrín, V. (2018). *Lengua y Literatura 7, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Lengua y Literatura*. Quito.

Pérez, M. (2018). *Lengua y Literatura 4, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Pérez, M. (2018). *Lengua y Literatura 5, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Poe, E. (1849). *Corazón delator*. México: Biblioteca digital.

Poe, E. (2010). *La caída de la casa de Usher*. Editorial del Cardo.

Poe, E. (1843). *El gato negro*. Freeeditorial.

Poe, E. (1842). *El pozo y el péndulo*. Editorial Luarna.

Serrano, B. (2018). *Lengua y Literatura 10, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Serrano, B. (2018). *Lengua y Literatura 9, serie Manantial*. Quito: Prolipa.

Stevenson, R. (2016). *El diablo en la botella*. Colombia: Ministerio de Cultura de Colombia.



Lic. Marcia Parra S.

MAESTRANTE



(C) PhD. Julia Avecillas

DIRECTORA SUGERIDA