



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación Básica Inclusiva IV versión

**EDUCACIÓN LITERARIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA:
ESTUDIO INTERPRETATIVO A PARTIR DEL CANON
LITERARIO ESCOLAR DE LA UNIDAD EDUCATIVA
PARTICULAR “ROSA DE JESÚS CORDERO” DE LA
CIUDAD DE CUENCA**

Autora: María Gabriela Rodríguez Coello

Directora: Mgtr. Ana Cristina Arteaga.

Codirectora: Ph.D Julia AVECILLAS.

Cuenca, Ecuador

2021

DEDICATORIA

A Dios por regalarme la vida y la oportunidad de crecimiento personal y profesional. A mis padres Raúl, Patricia y hermano Cristian quienes con su amor y apoyo me han permitido cumplir un sueño más, con su confianza y aliento durante este camino.

A mi esposo Guillermo por estar presente a mi lado en todo momento con su amor y apoyo incondicional, a mi hija Antonela por ser la razón de mi felicidad, por su paciencia y por haber sido mi motivación más grande para culminar exitosamente esta etapa de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad del Azuay y a mis docentes de la maestría, de manera especial a mi directora Mgtr. Ana Cristina Arteaga y codirectora Ph.D Julia Avecillas por su acertada orientación, tiempo, motivación y valiosos conocimientos compartidos a lo largo de este proceso.

Gracias a la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero por apoyarme y abrirme las puertas para realizar mi proyecto de investigación en su prestigiosa institución, de igual manera mi reconocimiento y gratitud a los docentes participantes de la asignatura de Lengua y Literatura quienes hicieron posible la realización de este trabajo, gracias a su colaboración y sus valiosos aportes

RESUMEN:

La Educación Literaria representa una herramienta valiosa en la educación inclusiva, esta relación se encuentra poco explorada en Ecuador. Este estudio buscó comprender la relación entre Educación Literaria e Inclusiva a partir del canon literario escolar de una Unidad Educativa Particular en Cuenca-Ecuador. Se determinó el canon literario escolar de tres subniveles de educación (elemental-media-superior). Posteriormente, se analizaron temáticas de abordaje de la diversidad. Finalmente, docentes de Lengua y Literatura (n=7) identificaron en los textos temáticas de inclusión, exclusión o ruptura de barreras, además, expusieron experiencias y reflexiones de la interdisciplinariedad entre educación literaria e inclusiva. Los resultados reflejaron la presencia de mensajes excluyentes en la mayoría de textos analizados. Las reflexiones docentes mostraron que se encuentran dispuestos a usar el modelo de educación interdisciplinaria literatura-inclusión, pero no lo comprenden ni utilizan en la institución. Existe la necesidad de promover el uso de la literatura escolar en la educación inclusiva.

Palabras clave: barreras, canon literario, educación general básica, educación inclusiva, educación literaria, exclusión.

ABSTRACT

Literary Education represents a valuable tool in inclusive education. This relationship has not been deeply investigated in Ecuador. This study sought to understand the relationship between Literary and Inclusive Education from the school literary standard of a Private Educational Unit in Cuenca-Ecuador. The school literary standard of three sub-levels of education (elementary-middle-upper) was determined. Subsequently, issues of approach to diversity were analyzed. Finally, Language and Literature teachers (n = 7) identified in the text's inclusion thematic and exclusion or breaking of barriers; in addition, they presented experiences and reflections on the interdisciplinary between literary and inclusive education. The results reflected the presence of exclusive messages in most of the analyzed texts. The teachers' reflections showed that the teachers are willing to use the interdisciplinary literature-inclusion model of education, but they do not understand or use it in the institution. There is a need to promote the use of school literature in inclusive education.

Keywords: barriers, literary standard, basic general education, inclusive education, literary education, exclusion.



Translated By



María Gabriela Rodríguez Coello

Índice de contenidos

1. Introducción.....	1
2. Metodología.....	8
2.1. Diseño metodológico	8
2.2. Contexto, población y participantes.....	8
2.3. Procedimiento	10
2.4. Instrumentos	11
2.5. Método de interpretación de resultados	11
3. Resultados	12
3.1. Canon literario escolar de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero del año lectivo 2019 – 2020	13
3.2. Temáticas de abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” en el año lectivo 2019 – 202015	
3.3. Reflexiones de los docentes sobre la relación entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la Unidad Educativa	21
4. Discusión	22
4.1. Temáticas del canon literario escolar	23
4.2. Reflexiones de los docentes	25
Referencias.....	30
Anexos	44
Anexo 1: Consentimiento informado	44
Anexo 2: Matriz de análisis de los textos literarios, por año de EGB, de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero.	45
Anexo 3: Matriz de categorías y subcategorías de los textos literarios, análisis de los textos literarios, por año de EGB, de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero.	46
Anexo 4: Matriz de categorías y subcategorías de los textos literarios por año de EGB, de los docentes participantes de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero.	46
Anexo 5: Matriz experiencias previas con las temáticas detectadas en los textos literarios, por año de EGB, de los docentes participantes de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero.	47

**Anexo 6: Matriz de preguntas, categorías y subcategorías, por año de EGB,
de los docentes participantes de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús
Cordero..... 47**

1. Introducción

Desde finales del siglo anterior los sistemas educativos han incorporado el principio de educación inclusiva, generando importantes avances en la educación a la diversidad (Aguilar, 1991; Parra-Dussan, 2011); Sin embargo, queda mucho por recorrer y la educación inclusiva de calidad continúa siendo uno de los principales desafíos a nivel mundial (Echeita y Sandoval, 2015; Echeita y Verdugo, 2004). La búsqueda por superar este desafío en la educación ha llevado al análisis profundo de los sistemas educativos y las herramientas en las que estos se apoyan, poniendo en evidencia la importancia de enseñar valores inclusivos a niños y adolescentes (Ainscow et al., 2006). Estos valores hacen referencia a concepciones, ideas, percepciones, actitudes y creencias que concuerdan con el principio de que la educación de calidad es un derecho de todos (Arnaiz y Guirao, 2015); pueden ser impartidos mediante instrumentos que se usan cotidianamente en el aprendizaje de competencias escolares, por ejemplo, los textos usados en la adquisición de habilidades la lectura y escritura (Ainscow et al., 2006); y las aulas son un contexto idóneo para ser promovidos pues representan un espacio donde se puede formar para la justicia, el respeto y la inclusión (Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos, 2018). Bajo este contexto, la literatura que se imparte en las aulas debe ser evaluada con especial detenimiento pues representa una herramienta fundamental tanto para comprender una sociedad al ser su proyección, como para construirla a través de la promoción de valores y reflexiones (Martínez *et al.*, 2017; Mastache, 2018).

Cabe tomar en cuenta que la educación literaria representa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura y la lengua, entrenando las habilidades que conforman a un buen lector (Bombini, 2018; Munita, 2017). Estas habilidades son: capacidad lectora, escucha activa, comprensión lectora, capacidad interpretativa y reflexiva, habilidad para sintetizar la información, capacidad reproductora o de escritura y habilidad para emitir una opinión propia (Cruz, 2014).

En el año 2016 el Ministerio de Educación del Ecuador realizó ajustes al currículo nacional de Lengua y Literatura de la Educación General Básica (EGB) con el objetivo, entre otros, de fortalecer el sentido de identidad y diversidad al ofrecer un mayor acercamiento a la realidad sociocultural del país mediante la reflexividad de sus textos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Los textos del Ministerio de

Educación del Ecuador son entregados únicamente en las unidades educativas públicas, por lo que los textos de las instituciones privadas no comparten necesariamente los mismos contenidos (Decreto Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00081-A, 2018), Sin embargo, existe una verdad general independiente al tipo de institución educativa y es que la educación literaria conforma un hilo conductor del aprendizaje debido a su carácter interdisciplinario al encontrarse relacionada a todas las áreas de conocimiento, tanto académicas como no académicas (Avecillas, 2017; Cruz, 2014; Elosúa *et al.*, 2012). Bajo este enfoque, se debe analizar el canon literario (Bombini, 2018).

El canon literario hace referencia al inventario de obras literarias cuya valía es evidente y en consecuencia se mantienen vivas, estudiadas y comentadas en un contexto social determinado (Cerrillo, 2013; Sulla, 1998; Szwydky, 2018). El fenómeno del canon no es estático si no dinámico, similar a las estructuras sociales y al pensamiento de cada época que va mutando y reflejando la realidad de un contexto circundante (Cerrillo, 2013; Fernández, 2017). El canon escolar representa entonces, la lista de obras literarias y la interpretación que estas generan como herramienta para la enseñanza (Piacenza, 2012). Es importante recalcar que el canon literario es útil para la adquisición de diferentes competencias tanto académicas como emocionales, creativas y sociales (Serra, 2018). En este contexto educativo no son solo los textos y sus autores quienes conforman el canon, sino también los modelos o propuestas de obras consideradas útiles en el aprendizaje, en sincronía con las políticas educativas, sociales y contextuales (Avecillas, 2019; Bombini, 2017). Para la EGB los modelos de obras literarias comúnmente utilizados se basan en contenidos con fantasía, diversión, cultura, ficción, conocimiento, reflexividad y creatividad (López, 2018). Los tipos de texto más frecuentes suelen ser fábulas o refranes, cuentos o historias reales cortas, leyendas, rimas, acertijos, letras de canciones y extractos de libros (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). En el Ecuador, los textos literarios utilizados en la actualidad son de dos tipos, digitales e impresos. Estos textos al igual que los utilizados en las instituciones privadas, son considerados uno de los recursos didácticos más importantes para el sistema de educación del país pues su contenido permite el desarrollo de conocimientos, aptitudes y destrezas académicas, así como la construcción de una identidad nacional, la formación cultural y moral (Decreto Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00081-A, 2018) y representan una herramienta versátil y útil para la educación inclusiva (Martínez *et al.*, 2017).

Ahora bien, para entender la educación inclusiva se deben considerar algunos momentos históricos: la Declaración de Jomtien, de Tailandia (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca de España (UNESCO, 1994) y el Marco de Acción de Dakar (Foro Mundial de Educación, 2000). La primera tuvo lugar en el marco de la “Conferencia mundial de educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.” Esta, en complemento al informe de Necesidades Educativas Especiales de Mary Warnock (1990), sentó las bases de la educación inclusiva en el mundo. Considerando acciones para ofrecer una educación completa de calidad y en igualdad de condiciones para personas con discapacidad, en estado de pobreza, mujeres y niñas y defendiendo por primera vez que la educación es responsabilidad de todos, no solo del Estado (Echeita y Verdugo, 2004; Tiana, 2008; UNESCO, 1990). Por su parte, la Declaración de Salamanca, en el marco de la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” en 1994, buscó responder a las necesidades educativas del alumnado y combatir la exclusión a la diversidad (Echeita y Verdugo, 2004; UNESCO, 1994). En cuanto al Marco de acción de Dakar, este fue concretado en el Foro Mundial sobre la Educación, en el que se reiteraron los principios de educación para todos, establecidos diez años antes en la Declaración de Jomtien. Además, se prestó especial atención a temas de salud y su rol en el acceso a una educación básica de calidad (Foro Mundial de Educación, 2000).

Partiendo de estos antecedentes, la educación inclusiva es un principio educativo que concibe la educación de calidad como un derecho para todos los sujetos que conforman un sistema social. Este enfoque busca y defiende las respuestas educativas acertadas para los más vulnerables, el respeto a la diversidad en todas sus formas y la participación activa de todos quienes conforman los contextos educativos (Booth, y Ainscow, 2015; UNESCO, 2008). En este marco, cabe analizar el concepto de otredad que hace referencia al reconocimiento del otro a partir de la empatía, es decir, la capacidad de concebir la presencia de alguien externo a uno mismo y comprender su valía al ponerse en sus zapatos (Boivin et al., 2004; Montánchez *et al.*, 2017; Muñoz *et al.*, 2020). La otredad representa tan solo un escalón hacia la inclusión educativa pues, si bien reconoce la existencia de la otra persona, no garantiza actitudes y prácticas inclusivas por sí sola (Montánchez *et al.*, 2017). Además, puede ser perjudicial si el reconocimiento del otro marca una diferenciación de manera excluyente o discriminatoria al identificarlo ajeno y diferente (Popkewitz, 2006). Por ello, es

importante analizar con detenimiento la otredad presente en los sistemas educativos y sus herramientas de enseñanza (Montánchez *et al.*, 2017). Otro error común es asumir que la educación inclusiva busca únicamente abordar las necesidades educativas especiales de los estudiantes, pues en realidad su principio primordial es el reconocimiento y cumplimiento de derechos educativos de la diversidad en general. La diversidad es entendida como la heterogeneidad que caracteriza a un grupo humano ya sea esta racial, de género, de pertenencia étnica, diversidad funcional, etc. (Echeita y Ainscow, 2011). Es primordial entonces considerar la alteridad, que incorpora el concepto del otro en el de uno mismo. En otras palabras, permite que las percepciones, creencias y opiniones propias interactúen con la de los demás, generando nuevos enfoques desde el reconocimiento del otro como una opción de incorporación al propio Yo (Montero, 2015; Noreña, 2017). Desde la alteridad un tercero es entendido como sujeto y no como objeto (González, 2007), esto es esencial para la tolerancia y respeto al otro y su naturaleza diversa; en consecuencia, la alteridad es necesaria en contextos educativos que persiguen la inclusión como principio básico (González, 2009). Sin embargo, en la actualidad las instituciones educativas todavía heredan el enorme desafío de ofrecer una educación inclusiva de calidad, siendo el primer paso la evaluación crítica y objetiva de sus propios modelos y servicios (Echeita y Verdugo, 2004).

Existen varias herramientas para el análisis de la educación inclusiva, sin embargo, el “Index for Inclusion” es quizás el más completo y utilizado en la investigación al respecto (Vélez-Calvo *et al.*, 2018) pues cuenta con 37 traducciones (Braunsteiner y Mariano, 2014). Este instrumento se presentó por primera vez en el año 2000 en Gran Bretaña (Booth y Ainscow, 2011) y en el año 2015 se adaptó una versión para Latinoamérica (Booth *et al.*, 2015). Cabe aclarar que no representa una plantilla absoluta para el ejercicio de una educación inclusiva de calidad, si no que ofrece una herramienta válida para la autoevaluación de las instituciones respecto a la educación inclusiva; para ello se presentan tres dimensiones: Cultura inclusiva (disponibilidad y uso de espacios de diálogo, reflexión, participación y resolución de conflictos), Políticas inclusivas (organización y normas que tiene el sistema educativo y si estas consideran la diversidad y cumplen sus derechos respondiendo a necesidades educativas directas e indirectas) y Prácticas inclusivas (acciones continuas encaminadas a generar educación inclusiva desde diferentes ejes del sistema educativo) (Booth y Ainscow, 2002).

La evaluación de estas dimensiones permite a los centros educativos analizar sus particularidades desde una perspectiva objetiva y así tomar decisiones respecto a sus acciones y políticas, ya sean encaminadas a reforzarlas, eliminarlas o modificarlas (Gutiérrez *et al.*, 2014). Siguiendo esta línea, entre los años 2008 y 2014, las reformas educativas en el Ecuador permitieron que se conciba a la educación inclusiva como política pública, por tanto, es obligación de todos los centros educativos y derecho de todos los estudiantes con diversidad (LOEI, 2016). La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011) menciona, en su disposición transitoria décima segunda y en su artículo 47, la necesidad de capacitación constante a los docentes respecto a educación inclusiva. Además, estipula que es derecho de todas las personas el acceso, permanencia y finalización de una educación de calidad independientemente al tipo de centro educativo (público o privado). Así mismo, es deber de cada institución eliminar las barreras que impidan este acceso, así como obligación del estado garantizar la eliminación y prevención de estas barreras. Finalmente, declara como deber del Estado y de los entes reguladores, la promoción de igualdad en el sistema de educación evitando discriminación hacia la diversidad de cualquier índole y exclusión educativa (LOEI, 2016).

En relación a lo anterior, cabe referirse a la exclusión en contextos de EGB, que involucra quedarse fuera del sistema educativo y por lo tanto, ser privado del derecho a una educación plena y de calidad, siendo este un fenómeno común en los casos de diversidad en las escuelas y colegios (Sarrionandía, 2008). La exclusión educativa se encuentra estrechamente relacionada a las barreras de la educación inclusiva (Terigi y Vaillant, 2010), que representan aquellos obstáculos del contexto que se interponen en los procesos de aprendizaje de estudiantes con diversidad (González-Gil *et al.*, 2019). Estas barreras pueden ser divididas en: actitudinales (hacen referencia a los juicios y presunciones negativas de diferentes personajes del sistema educativo hacia uno o más tipos de diversidad); sociales (relacionadas a las normas sociales que establecen una diferenciación entre personas "normales" y personas con diversidad. Esto genera actitudes y conductas discriminatorias en ocasiones camufladas en paternalismo o integración); metodológicas (se relacionan con la falta de destrezas del profesorado en el uso de materiales, estrategias, tecnología, etc. necesarias para generar una educación inclusiva de calidad. Están ligadas a la falta de formación o formación deficiente de los maestros y directivos escolares); y organizativas (obstaculizan la interacción entre las

diferentes instancias educativas, quitando dinamia y agilidad a los procesos educativos. Suelen desencadenarse desde las esferas macro-políticas) (Cañete *et al.*, 2016; Domínguez, 2019; López, 2011).

Identificar estas barreras y combatirlas es precisamente uno de los principales retos de la educación inclusiva moderna, para la construcción de un entorno más humanizado (López, 2011), para ello, se requiere un proceso consciente de algún agente o grupo de agentes educativos, que sensibilicen a otros y propongan cambios de comportamiento o estrategias para superar las barreras previamente identificadas (Mendía, 2012). El proceso de ruptura de barreras suele extenderse a todos los escenarios y contextos de la vida de una persona, por lo que se interpola, tarde o temprano, a su comportamiento general (Rodríguez-García *et al.*, 2017); para que este sea exitoso, se debe también buscar la ruptura o modificación de los roles que ocupan diversas figuras en la creación o mantenimiento de una barrera educativa determinada. La ruptura de barreras es, entonces, un esfuerzo conjunto y progresivo, en el que se busca superar la separación que existe entre unas y otras personas del contexto educativo, gracias a un “muro invisible” o barrera (Mendía, 2012).

Una vez revisados los principales conceptos involucrados en la relación entre educación literaria y educación inclusiva, cabe considerar la bibliografía previa disponible. En la actualidad son pocos los estudios que se han realizado sobre este tema a partir del canon escolar (Calvo y Tabernero, 2014). Las investigaciones relacionadas se dividen en cuatro líneas de investigación.

La primera línea de estudio se refiere al análisis hermenéutico de las diferencias en las obras literarias. En ella se ha generado evidencia de que los cuentos infantiles tienden a transmitir estereotipos de género y enfocan los roles que desempeña cada sexo, apuntando al rol de cuidado y ayuda a los demás en las mujeres, y al rol de fuerza y agresividad en los hombres (Ros, 2013). Otra investigación analizó el álbum ilustrado “El día de la rana roja” que aborda el tema de la diversidad familiar del siglo XXI. Los investigadores concluyeron que este material es útil para la enseñanza de valores inclusivos desde edades tempranas (Domene y Jódar, 2016)

La segunda línea de estudio se enfoca en el uso de la literatura como herramienta de intervención para abordaje de la diversidad. Una investigación realizada en El Salvador, concluyó que la literatura del modelo didáctico-pedagógico, para la enseñanza

de la educación media, se realiza desde un enfoque historicista, europeizante y masculino, que invisibiliza a la mujer escritora y mantiene el estatus marginal de la literatura salvadoreña (Aguilar, 2013). Por su parte, Bordenave y Pérez (2008), analizaron los libros “Me on the Map” y “The OK Book” y concluyeron que trabajar con libros literales multiculturales, contribuye al desarrollo de un mundo más pacífico, empático y comprensivo.

La tercera línea de investigación analiza trabajos de escritura creativa en poblaciones vulnerables con un objetivo inclusivo de enfoque cultural. En relación a ello, se conoce que las herramientas de lectura literaria y la escritura en el entorno virtual, ayudan a la formación de una sociedad inclusiva que se caracteriza por su participación, socialización y visibilidad (Calvo y Taberner, 2014). En esta línea, un estudio realizado en España concluyó que los cuentos tradicionales usados en el contexto educativo, visibilizan mecanismos de normalización de un sistema heteropatriarcal y un modelo sexista (Martínez *et al.*, 2017). Otro estudio, en Ecuador, determinó que la escritura creativa de cuentos infantiles sobre el contexto cultural local, fomenta el aprendizaje significativo mediante la comprensión de su realidad (Zambrano y Saulo, 2014).

Finalmente, la cuarta línea de estudio se centra en el análisis de la relación literatura, diversidad y la educación inclusiva. En esta línea, se planteó una propuesta curricular y didáctica en Honduras, a través de libros álbum presentes en el canon formativo intercultural, en la cual se abordan las relaciones intertextuales implícitas en las narraciones de los pueblos indígenas y afrohondureños. Esta propuesta mostró ser útil para sensibilizar sobre diversidad y generar una mejor interrelación entre los estudiantes (Fajardo, 2014). Adicionalmente, un estudio realizado en España, analizó 1128 imágenes de los libros de texto de educación primaria y concluyó que los libros de texto pueden representar medios de exclusión social, pues la diversidad especialmente la discapacidad, es invisibilizada (Martínez, 2013).

La convergencia de educación literaria y educación inclusiva surge, entonces, de la aceptación de la diversidad. El docente al ser el agente principal del proceso de enseñanza aprendizaje, debe formar a sus alumnos para la aceptación y respeto hacia los demás, mediante el desarrollo de valores. Así, el aprendizaje de Lengua y Literatura se convierten en el espacio propicio, pues a través de las temáticas de interés, se puede promover valores encaminados a formar una sociedad más inclusiva. (Mastache, 2018).

En este escenario surge la necesidad de valorar los contenidos de los textos literarios impartidos en las aulas, como apoyo al docente para promover, o no, valores inclusivos (Morrison, 2012; Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos, 2018).

En base a estos antecedentes el objetivo del presente estudio es comprender la relación entre Educación Literaria y Educación Inclusiva a partir del canon literario escolar de EGB de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” de la ciudad de Cuenca-Ecuador.

2. Metodología

2.1. Diseño metodológico

La presente investigación se inscribió dentro del paradigma cualitativo, el cual se enfoca en la interpretación subjetiva y profunda de datos recolectados por el investigador mediante instrumentos flexibles y no estandarizados, con el fin de obtener perspectivas de los participantes en un contexto determinado, sobre la problemática de estudio para facilitar un mayor entendimiento de una realidad (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Como tipo de estudio se enmarcó en el estudio de caso, el cual pretende comprender la realidad de una unidad educativa y su accionar educativo con el propósito de gestionar la puesta en práctica de mejoras profesionales o institucionales con alternativas innovadoras (Chaverra *et al.*, 2019). Finalmente, fue hermenéutico, por cuanto dio sentido y generó una comprensión interpretativa de una realidad sociocultural, mediante el desarrollo de una crítica cultural de los textos (Araya, 2011).

2.2. Contexto, población y participantes

El presente estudio se realizó en la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero”, ubicada en la ciudad de Cuenca, la cual labora en jornada matutina y oferta los niveles educativos de Inicial, Educación General Básica (EGB) y Bachillerato. Cuenta con 86 estudiantes en Inicial, 1265 estudiantes en EGB, conformado por los subniveles preparatoria, elemental, media y superior; por último 330 estudiantes en el Bachillerato que corresponda a primero, segundo y tercer año.

Como participantes se consideró exclusivamente para sus fines, a los docentes de EGB de los subniveles Elemental, Media y Superior que impartan la asignatura de Lengua y Literatura en el año lectivo 2019-2020. Dentro de estos subniveles, durante el período mencionado, se contaba con 19 docentes en elemental, de los cuales 13 enseñaban la asignatura de Lengua y Literatura, 17 docentes en Media siendo tres de ellos los que impartían la materia mencionada, y por último 18 docentes en Superior, entre ellos tres corresponden a la asignatura de interés.

Los participantes docentes fueron seleccionados en base a los siguientes criterios de inclusión:

- 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.

Debido a cuestiones metodológicas, el trabajo investigativo se concretó a tres docentes del subnivel elemental, tres docentes del subnivel media y finalmente 1 docente del subnivel superior.

Tabla 1
Participantes

Subnivel	Participantes
Elemental	3
Media	3
Superior	1

Elaboración propia.

Para el análisis documental en la identificación del canon literario escolar se tomaron en consideración ciertos criterios que se detallan a continuación:

- El Currículo Nacional de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado: Lengua y Literatura, correspondiente al año 2016, vigente.

- Los textos de Lengua y Literatura de segundo a décimo año de EGB que se usaron en el período lectivo 2019 – 2020, dentro de los cuales se seleccionaron únicamente aquellos que cumplían con características literarias. Para la materia de estudio, en el canon escolar de la Institución se manejó la editorial SM.
- En cuanto a los libros del Plan Lector Institucional, se seleccionaron aquellos libros que por año escolar acompañaron al proceso de lectura del aula, además los que han sido leídos durante el primer quimestre.
- Antologías de textos literarios seleccionados para la interpretación de temáticas relacionadas a la inclusión, exclusión y ruptura de barreras, por parte de los participantes.

2.3. Procedimiento

Fase 1: Determinación del canon literario escolar de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” del año escolar 2019 – 2020.

Se realizó un análisis documental de diferentes fuentes: el Currículo Nacional de EGB 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 manejo de la diversidad. Por otra parte, 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, subgéneros, temáticas centrales y modos de interpretación. El tiempo de duración de esta fase fue de tres meses aproximadamente.

Fase 2: Analizar las temáticas de abordaje de la diversidad presentes en el canon literario escolar de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” del año lectivo 2019-2020, durante un período aproximado de 2 meses.

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 Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero”.

En un inicio, se invitó a los docentes de Lengua y Literatura a participar en la investigación a través de su consentimiento informado, posteriormente se brindó a cada uno de los participantes instrucciones generales sobre el objetivo del estudio. Para la

identificación de temáticas de inclusión, exclusión o ruptura de barreras y las experiencias previas de los docentes con las temáticas detectadas, se envió a cada participante según el subnivel, antologías de textos literarios presentes en el canon literario escolar. Finalmente se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada participante, a través de llamadas telefónicas debido a la situación actual por la pandemia por Covid-19, para conocer sus reflexiones con respecto a la posibilidad de interdisciplinariedad entre la educación literaria y educación inclusiva, a partir del canon literario escolar. Todo este proceso tuvo una duración aproximada de mes y medio.

2.4. Instrumentos

Para la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos:

Fase 1: Matriz de sistematización documental, para el cual fue necesario seleccionar la perspectiva del objeto de estudio y la forma de análisis (Salazar-Gómez y Tobón, 2018), aplicada a los libros de texto y del plan lector institucional.

Fase 2: Matriz de análisis de temas, categorías y subcategorías, la cual permitió identificar la relación entre las mismas (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), considerando así los textos literarios que abordaron la interdisciplinariedad entre educación inclusiva y educación literaria.

Fase 3: Entrevista semiestructurada realizadas a los docentes, para recolectar información a través de una guía de preguntas específicas que le permitieron al investigador obtener conocimiento sobre el tema de investigación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

2.5. Método de interpretación de resultados

Se realizó a través de un análisis temático con el objetivo de organizar la información obtenida en la investigación y generar comprensión e interpretación sobre el objeto de estudio (Mieles *et al.*, 2012). En el caso de los textos literarios, el análisis tuvo un alcance hermenéutico. Las temáticas detectadas fueron agrupadas en tres categorías: inclusión, exclusión y ruptura de barreras, cada una de ellas conformadas por subcategorías. En el caso de la inclusión, se consideró a la diversidad (Echeita y

Ainscow, 2011), otredad (Boivin *et al.*, 2004; Montánchez *et al.*, 2017; Muñoz *et al.*, 2020) y alteridad (Montero, 2015; Noreña, 2017; González, 2007; González, 2009).

Con respecto a la exclusión y ruptura de barreras, las subcategorías se determinaron en base a la clasificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (Cañete *et al.*, 2016; Domínguez, 2019; López, 2011) en actitudinales, sociales, organizativas y metodológicas y su correlación con las dimensiones de culturas, prácticas y políticas (Booth y Ainscow, 2002). Para la triangulación de los resultados de interpretación de los textos literarios se contó con el apoyo de dos expertos: uno del área de literatura y uno de educación inclusiva.

Por otra parte, para la recuperación de los discursos verbales, se utilizó el criterio de exhaustividad pues se transcribieron literalmente las grabaciones de todas las entrevistas realizadas a los docentes (Abad, 2016). El análisis de sus reflexiones se realizó de la misma manera que con los textos literarios, agrupando para ello las categorías temáticas de la siguiente manera: inclusión, exclusión y ruptura de barreras; las 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 o institución para el abordaje de la interdisciplinariedad mencionada.

3. Resultados

Según el objetivo general de la investigación, los resultados se explican en base a tres fases, en primer lugar la determinación del canon literario escolar de la Institución, luego el análisis de temáticas relacionadas a la inclusión, exclusión y ruptura de barreras detectadas en el canon y por último se consideran las reflexiones docentes sobre la posibilidad de abordaje interdisciplinario entre educación literaria y educación inclusiva en el canon literario escolar de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero”.

3.1. Canon literario escolar de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero del año lectivo 2019 – 2020

Para el análisis del canon literario escolar de la Unidad Educativa, se partió de tres lineamientos básicos: el currículo nacional vigente, los libros de texto de Lengua y Literatura y el plan lector del año lectivo 2019-2020.

Teniendo en consideración que la literatura, es una herramienta valiosa para la transformación del pensamiento y accionar del ser humano, ya que a través de la diversidad de textos literarios, se puede generar una comprensión crítica de acontecimientos del contexto social; para la presente investigación, en lo que refiere a la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva, el currículo nacional vigente 2016, define que la enseñanza de la literatura, a partir del abordaje de los textos literarios, debe estar orientada en base a diferentes perspectivas:

El uso de los textos literarios, como herramienta de motivación a los estudiantes para que disfruten y sientan placer por la lectura mediante adivinanzas, lúdicas de palabras, etc., a su vez para referir temáticas de interculturalidad y diferentes actitudes del ser humano y además como comprensión de acontecimientos históricos (Ministerio de Educación, 2016).

Adicionalmente, el currículo manifiesta que este acercamiento con la Literatura, permite desarrollar en los estudiantes hábitos lectores, además un pensamiento y postura crítica sobre su entorno personal, social y cultural gracias al sentido originado a partir del texto leído. En este marco, la construcción de la propia identidad de las estudiantes depende directamente del rol desempeñado por el contexto escolar, siendo por ello fundamental acompañar su proceso formativo (Ministerio de Educación, 2016).

En cuanto a la enseñanza de la Literatura, el currículo plantea géneros literarios adaptados para cada subnivel; siendo así, para elemental, se propone en su mayoría, el uso del género narrativo y la poesía popular, entre las cuales se encuentran canciones, rondas, cuentos, nanas, retahílas, fábulas, coplas y otros. A través de este contacto de las estudiantes con los textos literarios, las actividades y las diferentes estrategias, se busca generar en ellas, placer por la literatura para lograr así una práctica lectora activa e independiente, a más de fomentar su imaginación, sensibilidad estética, el pensamiento simbólico, macro destrezas lingüísticas y a su vez desarrollar en ellas la capacidad de contextualizar lo leído (Ministerio de Educación, 2016).

En el subnivel media, se trabaja igualmente a través del género narrativo y la poesía popular, con diferentes subgéneros como leyendas, canciones, obras de teatro, amorfinos, rimas, coplas, chigualos, chistes, entre otros, los cuales revelan hechos reales e imaginarios durante la narración. La interacción de las estudiantes con estos textos permitirá fomentar en ellas una lectura activa y placentera mediante la lúdica de palabras, además comprender sus contenidos para desarrollar su capacidad de interpretación crítica e inferencial acerca de los mensajes implícitos y explícitos del autor (Ministerio de Educación, 2016).

Finalmente, en cuanto al subnivel superior existe la presencia del género narrativo, poético y dramático, a través de películas, novelas, mitos, obras de teatro, cuentos, etc., a partir de los cuales, las estudiantes podrán disfrutar, comprender críticamente los textos literarios en base a su contenido, estructura y género, realizar sus propias interpretaciones y diferenciar géneros literarios según sus características específicas (Ministerio de Educación, 2016).

A partir del análisis del canon literario escolar de la institución, se encontraron algunos aspectos importantes que se detallan a continuación:

En el subnivel elemental se identificaron 117 textos literarios, dentro de los cuales 42 abordan temáticas asociadas a la inclusión, exclusión o ruptura de barreras. Se observó también que la mayor parte de textos abarcan poesía popular; por otra parte, existe la presencia reducida de género narrativo. Además, se presenta una dominancia de autores de género masculino y en cuanto a la nacionalidad la mayoría de ellos son latinoamericanos. Los temas más frecuentes tratan sobre la descripción de animales u objetos y contenidos de interculturalidad. Como autora ecuatoriana se resalta a María Eugenia Lasso. Las estrategias propuestas se limitan en su mayoría a la comprensión literal de los textos.

En el subnivel media encontraros 117 textos literarios, entre éstos 31 manejan las temáticas de inclusión, exclusión o ruptura de barreras. En la mayoría de textos se trabaja con poesía popular y narrativa, con una presencia limitada de poesía de autor. Se evidencia también una dominancia de autores de género masculino, resaltando que en su mayoría son de origen latinoamericano. Las temáticas principales abordan diferentes creencias populares. Como autores ecuatorianos se mencionan Ruth Moya, Fausto Jara, Adalberto Ortiz. Se observan reducidas estrategias de comprensión crítica de los textos literarios.

Por último, con respecto al subnivel superior, existen 133 textos literarios, de los cuales 41 abordan la interdisciplinariedad ente educación literaria y educación inclusiva. Los escritores en su gran mayoría son de género masculino. Hay una presencia distributiva entre autores latinoamericanos y europeos, se aborda como temáticas principales el amor y desamor. Las estrategias de comprensión crítica son mínimas, presentando una prevalencia de estrategias de comprensión literal de los textos. En el caso específico de octavo de básica, se presenta mayormente el género poesía de autor. Se mencionan diferentes autores ecuatorianos entre estos: Rafael Carpio Abad, Alfredo Carpio Flores, Ana María Iza, Mónica Varea, María del Pilar Cobo y Ana Cristina Franco. Con respecto a noveno, se maneja en su mayoría de textos el género narrativo a través de novelas, leyendas, relatos de aventuras, relatos policíacos. Se presenta como autor ecuatoriano a Jorge Luis Bohórquez. Finalmente, en décimo se aborda igualmente en su mayoría el género narrativo mediante mitos, novelas, relatos de ciencia ficción, cuentos. Entre algunos de los autores ecuatorianos se encuentran: Alicia Yáñez, Francisco Tobar García, Pablo Palacio, Gabriela Alemán.

En lo referente a los textos del plan lector de la Institución, se analizaron 15, de los cuales, su totalidad presentan temáticas asociadas a la inclusión, exclusión y ruptura de barreras. Todos manejan el género narrativo y la mayoría de escritores son de género masculino y de origen tanto latinoamericano como europeo. Como autora ecuatoriana se resalta a María Fernanda Heredia. La temática principal gira en torno a historias de personajes cotidianos.

3.2. Temáticas de abordaje interdisciplinar entre educación literaria y educación inclusiva presentes en el canon literario escolar de la Unidad Educativa Particular “Rosa de Jesús Cordero” en el año lectivo 2019 – 2020

En las tablas 2, 3, 4 y 5, respectivamente, se muestran la síntesis del análisis de los textos de abordaje interdisciplinar identificados en el canon literario escolar de la Unidad Educativa.

Tabla 2

Análisis de los textos de abordaje interdisciplinar identificados en el canon literario escolar de la Unidad Educativa analizada de EGB Elemental

Subnivel	Número de textos	Categoría	Número de textos	Subcategorías	Ejemplo de texto
	14	Inclusión	12	Diversidad	El amigo tsáchila de papá (María Eugenia Lasso) El pájaro misterio (Carlos Luis Sáenz) Mi amiga shuar (María Eugenia Lasso)
			1	Alteridad	El papagayo parlante (James Kruss)
			1	Otredad	Me gustaría (Anónimo)
			5	BAP social-estereotipos físicos	Juguemos en el bosque (Anónimo) Gulliver en Lilíput (Jonathan Swift) El conejo valiente (Anónimo) Cuento la Bella durmiente (<i>Charles Perrault</i>)
	21	Exclusión	3	BAP social-estereotipo de género	Coreografía: cacería de la venada (Anónimo) La malhumorada laguna de Saraguro (Anónimo)
			1	BAP social-dominación	La asamblea de los ratones (Anónimo)
			2	BAP social-diferencias socio-económicas	No hay ratones en mi casa (Anónimo) El asno disfrazado de león (Esopo)
			10	BAP actitudinales.	El gato ocioso (Anónimo) Don conejo y Don tigre (Danny Vega)

					El hada de los deseos (Cristina Rodríguez Lomba)
	7	Ruptura de barreras / Autosuperación, convivencia, educación	6	BAP actitudinales:	El león y el ratón agradecido (Esopo)
					La vaca estudiosa (María Elena Walsh)
			1	BAP sociales-diferentes socio-económicas	Gemoso el joyero (Virginia Barros y Esther de la Paz)

Elaboración propia

Tabla 3

Análisis de los textos de abordaje interdisciplinar identificados en el canon literario escolar de la Unidad Educativa analizada de EGB Media

Subnivel	Número de textos	Categoría	Número de textos	Subcategorías	Ejemplo de texto
Media	9	Inclusión	5	Diversidad	La Hormiguita (Esther María Osses) Descripción del templo del Sol (Garcillaso de la Vega “El Inca”) Posorja (Anónimo)
			4	Otredad	Sapito saponson (Nicolás Guillén) Primer viaje de Simbad el Marino (Anónimo)
	20	Exclusión	3	BAP social-estereotipos físicos	El perro que deseaba ser humano (Augusto Monterroso) Los tres chanchitos (María Cristina Lisso y Edith González)
			1	BAP social-estereotipo de género	Principito (Antoine de Saint-Exupéry)

			2	BAP social-dominación	Se busca una princesa (Hebert Poll Gutiérrez)
			1	BAP social-diferencias socio-económicas	El nombre de la rosa (Umberto Eco) El rey y su ministro (Darío Samper)
			13	BAP actitudinales	El gallo de la catedral (Anónimo) La zorra, el cangrejo y la cigüeña (Milán Pávlik) A una nariz (Francisco de Quevedo)
		Ruptura de barreras / Autosuperación, convivencia, educación	1	BAP actitudinales	Alicia en el país de las maravillas (fragmento) (Lewis Carroll)
	2		1	BAP social-estereotipos físicos	La otra historia de Caperucita Roja (María Cristina Lisso y Edith González)

Elaboración propia

Tabla 4

Análisis de los textos de abordaje interdisciplinar identificados en el canon literario escolar de la Unidad Educativa analizada de EGB Superior

Subnivel	Número de textos	Categoría	Número de textos	Subcategorías	Ejemplo de texto
Superior	10	Inclusión	9	Diversidad	La chola cuencana (Rafael Carpio Abad) Cómo era el mundo según los mexicas (Anónimo) Yo sueño un país (William Ospina)
				Otredad	Sapito saponson (Nicolás Guillén)
	26	Exclusión	2	BAP social-estereotipos	El corazón delator (Edgar Allan Poe)

			físicos	Uno menos (Alicia Yáñez Cossío)
				Hamlet (William Shakespeare)
		7	BAP social- estereotipo de género	Los tres mosqueteros (Alejandro Dumas) Un hombre muerto a puntapiés (Pablo Palacio)
		1	BAP social- imposición cultural	La casa de los espíritus (Isabel Allende) Los defectos de papá (Mónica Varea)
		16	BAP actitudinales	Un ermitaño en la corte (Anónimo) El bardo inmortal (Isaac Asimov) El perro pulgoso (Anónimo)
		2	BAP actitudinales	Romeo y Julieta (William Shakespeare)
5	Ruptura de barreras / Autosuperación, convivencia, educación	1	BAP social- dominación	Invasión (Ana María Iza) Guapa (Jorge Luis Bohórquez)
		2	BAP social- estereotipo de género	Yo nací aquí (Juan Fernando Velasco)

Elaboración propia

Tabla 5

Análisis de los textos de abordaje interdisciplinar identificados en el canon literario escolar de la Unidad Educativa analizada del plan lector

Subnivel	Número de textos	Categoría	Número de textos	Subcategorías	Ejemplo de texto
Plan Lector	3	Inclusión	1	Diversidad	El hada de las ciruelas (Christian Schuster)
			2	Otredad	El misterio de las medias (Nicolás Schuff) Amigo se escribe con H

				(María Fernanda Heredia)
		1	BAP social-estereotipo de género	Jack el destripador (Rick Geary)
		1	BAP social-dominación	El Popol Vuh Paco Yunque (César Vallejo)
8	Exclusión			Hola Andrés soy María otra vez (María Fernanda Heredia)
		6	BAP actitudinales	Moby Dick (Herman Melville) El club de los raros (Jordi Sierra i Fabra)
		3	BAP actitudinales	Un perro puertas afuera (Ana Carlota González) Cuidado con Cabrerita (María Cristina Aparicio)
4	Ruptura de barreras / Autosuperación, convivencia, educación.			
		1	BAP social-estereotipo de género	Casa de muñecas (Henrik Ibsen)

Elaboración propia.

Luego del análisis de los textos literarios de todos los subniveles, según las tablas 2, 3, 4 y 5, se puede evidenciar que el mayor número de textos que abordan la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva, reflejan la presencia de temáticas de exclusión, dentro de las cuales existe una prevalencia de temáticas asociadas a BAP actitudinales derivadas de la autoestima o discriminación, seguidas por BAP sociales especialmente de estereotipos de género. Por otra parte, se observa la presencia de temáticas de inclusión en los tres subniveles, aunque en menor cantidad de textos.

Con respecto a la ruptura de barreras, se puede acotar que se presenta una disminución significativa en cuanto al número de textos en relación a las otras categorías. Los resultados evidencian que la autosuperación, la convivencia y educación contribuyen a eliminar las BAP actitudinales que pueden desencadenarse a causa de la discriminación.

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

Las reflexiones de los docentes fueron consideradas en base a diferentes aspectos, por un lado la detección de temáticas asociadas a la inclusión, exclusión o ruptura de barreras presentes en los textos literarios y sus experiencias previas al respecto, seguidamente se analizaron las respuestas de los docentes acerca de la posibilidad de desarrollar este abordaje interdisciplinario entre educación literaria y educación inclusiva en los textos literarios de los diferentes subniveles, tal como plantea esta investigación y las estrategias metodológicas que emplearían para generar dicha relación. Finalmente se procedió a conocer su criterio sobre cómo este abordaje contribuiría a la realidad de las estudiantes y las propuestas que desarrollarían a nivel de aula o institución para instaurar esta interdisciplinariedad como principal forma de interpretación del canon literario escolar.

En primera instancia, según la percepción de los docentes, si existen temáticas relacionadas con inclusión y exclusión en el canon literario de la institución. En cuanto a las temáticas identificadas, los docentes refirieron que la mayoría de textos presentan un abordaje de la exclusión, especialmente asociados con BAP actitudinales y BAP sociales de estereotipos físicos. Por otra parte, se evidenció que existe una menor cantidad de textos relacionados a las prácticas incluyentes y ruptura de barreras.

Con respecto a las experiencias previas, los docentes manifiestan haber desarrollado los textos del canon literario escolar con un enfoque moralizante, es decir que han encontrado en esos textos la posibilidad de transmitir y enseñar valores a las estudiantes; sin embargo, no se ha podido evidenciar que en sus estrategias de mediación lectora, el objetivo haya sido la comprensión crítica y autónoma de las estudiantes sobre los textos literarios o que además de esto, se haya podido generar un verdadero abordaje interdisciplinar de los textos.

En este mismo sentido, la mayoría de los participantes expresaron buena disposición hacia este enfoque interdisciplinario de los textos del canon literario escolar, considerando importante para ello especialmente la edad de las estudiantes, así como la selección de textos oportunos en el canon literario escolar, el aprovechamiento de los textos actuales y la mediación del docente para promover este abordaje.

Otro resultado estuvo referido al análisis de estrategias, en el cual se pudo evidenciar que no existe un análisis de estrategias metodológicas acertadas para este abordaje interdisciplinario por parte de los docentes. Sin embargo, en relación con ello, todos los participantes, afirmaron que este abordaje interdisciplinario contribuiría en la realidad de las estudiantes, en cuanto permite generar una ruptura de barreras sobre todo actitudinales, fomentando así el sentido del respeto y la sana convivencia.

Finalmente, los docentes sugirieron algunas propuestas a nivel de aula o institución, que consideran importantes para instaurar este análisis interdisciplinario, como principal forma de interpretación del canon literario escolar. Para el aula, animación a la lectura y creación de una mini biblioteca. A nivel institucional, se propone la selección oportuna de los textos que conforman el canon literario escolar, considerando aquellos de interés para la estudiante y el docente, además la creación de proyectos que promuevan la vinculación con la comunidad y por último la necesidad de formación docente. Todas estas propuestas sugeridas por los docentes participantes en esta investigación, dan a conocer que no se ha logrado una comprensión profunda de lo que implica la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva a través del canon literario escolar, pues las acciones no favorecerían totalmente a este abordaje, se evidencia que todavía no se ha alcanzado la experiencia suficiente para promover propuestas apropiadas, ya que las estrategias presentadas tienen una naturaleza más disciplinar (educación literaria) que interdisciplinar.

4. Discusión

El presente estudio se realizó con la finalidad de comprender la relación entre Educación Literaria y Educación Inclusiva a partir del canon literario escolar de EGB de una Unidad Educativa Particular en la ciudad de Cuenca-Ecuador en el año lectivo 2019-2020. El estudio permitió determinar las temáticas prevalentes en el canon literario utilizado para los procesos de enseñanza de tres subniveles de escolaridad (elemental, media y superior), así como del plan lector; Adicionalmente, se recabaron reflexiones de los maestros de Lengua y Literatura de los distintos niveles, respecto al canon literario escolar de la institución educativa como marco de referencia de la relación entre educación literaria y educación inclusiva y las acciones docentes implementadas a partir de esta relación interdisciplinaria.

4.1. Temáticas del canon literario escolar

Según los resultados obtenidos se pudo evidenciar que la exclusión es un tema que se encuentra instaurado en los textos literarios que abordan la interdisciplinariedad entre educación literaria y educación inclusiva de la institución educativa analizada en este estudio, sin embargo, no representa un caso aislado; de hecho, la lectura literaria escolar matiza constantemente mecanismos de exclusión a partir de enfoques monoculturales y monomodales con un gran impacto en las actitudes tanto de estudiantes como de maestros frente a la diversidad (Ocampo- González *et al.*, 2020). Esto último coincide con la importante carga de contenidos asociados a BAP actitudinales que fueron encontrados en este estudio, principalmente asociados a la autoestima y discriminación. Las implicaciones de este hallazgo son importantes pues se conoce que las barreras actitudinales representan una de las principales causas de exclusión educativa (Cañete *et al.*, 2016; Domínguez, 2019) puesto que guían las prácticas o comportamientos de las personas (Curcic 2009; López, 2011). Un canon literario escolar que no promueve la autoestima de los estudiantes y, al contrario, genera reflexiones a partir de contenidos con tintes discriminatorios, subestima la capacidad que tiene la lectura en la formación de actitudes y comportamientos inclusivos (Mastache, 2018; Pulido-Mantas y Ruiz-Seisdedos, 2018; Sánchez y Druker, 2020).

Las BAP sociales también fueron identificadas con frecuencia en el canon literario analizado en este estudio; al respecto, existe evidencia de que los textos literarios fomentan la exclusión social al invisibilizar y no considerar la diversidad en sus personajes, escenarios, tramas y contenidos en general (Martínez, 2013; Torres-Santomé, 2008). Esto tiene implicaciones negativas para las sociedades en general, aún más si aterrizan en contextos multidiversos y pluriculturales como el ecuatoriano. Ahora bien, dentro de las barreras sociales encontradas en este estudio, predominan aquellas asociadas a estereotipos de género, esto concuerda con investigaciones que han identificado que los cuentos infantiles suelen transmitir estereotipos o roles marcados de género, atribuyendo el rol de cuidado y soporte emocional a las mujeres y el de fuerza a los hombres (Ros, 2013; López, 2014). Además, los cuentos tradicionales usados en contextos educativos tienden a normalizar modelos sexistas y nociones heteropatriarcales (Martínez *et al.*, 2017). Cabe considerar que los estereotipos de género trascienden los contenidos literarios y también son identificados al analizar la

invisibilización que existe de la mujer escritora en el canon literario escolar (Aguilar, 2013; Ordóñez-Luna, 2020).

El estudio también identificó temáticas inclusivas y de ruptura de barreras en el canon literario de la institución analizada, sin embargo, estas fueron notoriamente menos comunes. Esto, lejos de ser alentador, es alarmante puesto que la literatura escolar representa un indicador de las prioridades y actitudes sociales que se persiguen y mantienen en un contexto determinado, como un reflejo de los valores del entorno (Honneth, 2006; Sánchez y Druker, 2020). Considerar al canon literario escolar como una especie de “rayos X” de la sociedad, permite determinar el enorme desafío al que se enfrentan las instituciones educativas en los contextos ecuatorianos y latinoamericanos al buscar instaurar políticas y prácticas inclusivas; pues deja ver una sociedad que no transversaliza la inclusión en sus diferentes escenarios y que, por tanto, se encuentra lejos de garantizar una educación para todos (López, 2011).

Tras este primer análisis, cabe entonces preguntarse si las reformas del Ministerio de Educación del Ecuador en el currículo nacional de Lengua y Literatura, instauradas en el 2017, realmente se han acercado a cumplir su principal objetivo, fortalecer el sentido de diversidad mediante un mayor acercamiento a la realidad sociocultural del país usando la reflexividad de los textos escolares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Para responder esta interrogante, se debe considerar que usualmente las dificultades al instaurar la competencia lectora como herramienta para la inclusión y la interculturalidad, son consecuencia del desconocimiento de los agentes encargados de incorporar esta estrategia. Existe mucho discurso sobre esta necesidad, sin embargo, no se movilizan esfuerzos, o al menos no los suficientes, para materializarlo, de hecho, un importante porcentaje de las evidencias de logros de lectura e inclusión de las que se jactan algunos Estados, son poco objetivos pues las acciones implementadas tienen vacíos conceptuales y metodológicos que no permiten la interrelación entre distintas metodologías didácticas. Además, no se realizan compromisos reales para el seguimiento, evaluación y refuerzo a largo plazo de estas estrategias (Ocampo *et al.*, 2019).

Es relevante entender que los contenidos del canon literario escolar representan un importante medio de promoción y construcción de justicia social, en otras palabras, de inclusión (Sánchez y Druker, 2020). Esto se debe a que el lector atraviesa por una doble vivencia, la primera consiste en la experiencia del escritor plasmada en el texto, la cual se aprecia externa, se observa con distancia y se aprende por parte de quien lee. La

segunda es más íntima y reflexiva, consiste en la interpretación del contenido y la incorporación de aquello en el pensar y actuar del lector (Dewey, 2008; Maturana, 1997; Sánchez y Druker, 2020). Por esta razón, la literatura en las escuelas debe incluir textos con variedad de temas y procedencias que permita a los estudiantes experimentar distintas realidades, opiniones y enfoques y así aprendan a valorar la diversidad que les rodea (Ocampo *et al.*, 2019). Sin embargo, tras analizar el canon literario de la unidad educativa, es evidente que esto todavía se encuentra pendiente, al menos en este contexto. En consecuencia, no se está considerando la literatura escolar como herramienta para la educación inclusiva, esto es lamentable pues como se ha analizado previamente, este instrumento es eficaz en la construcción de los contextos inclusivos que tanto se persiguen por los sistemas de educación a nivel mundial.

4.2. Reflexiones de los docentes

Al considerar sus experiencias docentes, los profesores de Lengua y Literatura mencionaron tener un enfoque moralizante o de transmisión de valores en su manejo de la asignatura, más no reportaron una mediación lectora destinada a desarrollar la comprensión crítica de sus estudiantes. Previamente, ya se ha llegado a la conclusión de que las prácticas de lectoescritura en contextos escolares no suelen ser sino ejercicios acríticos (Ocampo-González *et al.*, 2020). Se debe considerar que, si bien es importante la transmisión de valores en las aulas (Fernández y Hernández, 2013), es la reflexión crítica la que puede generar cambios hacia un mayor respeto a la diversidad (Megna, 2019; Bordenave y Pérez, 2008; Olmos *et al.*, 2016). Entrenar el pensamiento crítico es, por tanto, uno de los objetivos al que un docente debería aspirar y una de las necesidades latentes en las escuelas (Castellano, 2007; López, 2012). Las clases de Lengua y Literatura son un espacio donde se pueden promover habilidades cognitivas para concebir el mundo desde una postura crítica, asumiendo la diversidad como una característica de toda realidad social y por tanto abriendo la puerta a la edificación de contextos más justos y equitativos. Por ello, es necesario que la educación literaria y el pensamiento crítico que esta puede desarrollar, sean concebidos como una herramienta estratégica en la construcción ciudadana y por tanto en la educación inclusiva (Ballester e Ibarra, 2015).

Los docentes en este estudio expresaron una buena disposición ante la posibilidad de abordar la literatura que imparten en las aulas desde un enfoque

interdisciplinar, sin embargo, mencionaron que se deben hacer algunas consideraciones. Por un lado, los docentes expresaron que para un abordaje interdisciplinar exitoso, es importante elegir previamente un canon literario adecuado en dos instancias, primero por parte de la institución y después por parte del profesor. Esto se ha descrito anteriormente como un paso primordial en el uso de la literatura como herramienta de enseñanza interdisciplinar pues, no todo lo relevante desde el ángulo teórico es útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alvarado *et al.*, 2006). Bajo esta reflexión, cobra sentido la “transposición didáctica” que representa la selección y de ser necesaria la reelaboración de los contenidos que serán utilizados en la enseñanza de una o más áreas puntuales (Alvarado *et al.*, 2006; Chevallard, 1991). Por ello, las instituciones educativas y más concretamente los docentes deben valorar la intencionalidad (mensaje o reflexión que busca generar el texto), aceptabilidad (derecho de aceptar o rechazar el contenido de un texto), situacionalidad (los textos se sitúan en un contexto determinado y pueden ser coherentes para ciertas situaciones pero para otras no) e intertextualidad (la interpretación de un texto puede depender del entendimiento de otros contenidos que deben ser asumidos previamente) de los textos que se imparten a los estudiantes (Alvarado *et al.*, 2006). Por otro lado, se destacó la necesidad de la mediación docente para el éxito del abordaje interdisciplinar. Esto es relevante puesto que la educación literaria es una herramienta social y cultural, por tanto, se va construyendo en colaboración con los demás (López, 2018). Además, un contenido literario por sí solo no es definitivo para la construcción de concepciones inclusivas en los niños y adolescentes. Esto se debe a que todavía se encuentran en diferentes etapas de desarrollo cognitivo por lo que requieren la guía y retroalimentación de los adultos de su contexto para interpretar correctamente el mensaje que se busca transmitir (Megna, 2019; Woolley, 2010). Por esta razón es esencial que un líder (profesor) con conocimiento basto guíe estos procesos, generando espacios seguros de debate, opinión y reflexión en las aulas (López, 2018), clarificando conceptos mal interpretados (Megna, 2019) y valorando tanto el texto o contenido que se lee, como la interpretación y punto de vista del lector (Bombini, 2019; Ocampo *et al.*, 2019).

A más de lo previamente analizado, este estudio reflejó que los profesores no realizan una planificación y ejecución de estrategias metodológicas acertadas para un abordaje interdisciplinario de la literatura. Al respecto, se debe considerar que para la creación de un programa exitoso sobre competencia lectora con fines inclusivos y de interculturalidad, se requiere de un previo y constante trabajo investigativo, pedagógico

y didáctico enfocado a romper estereotipos, barreras actitudinales y prejuicios hacia la diversidad (Ocampo *et al.*, 2019). Además, se deben considerar estrategias metodológicas que mantenga el interés y motivación de los estudiantes evitando una lectura “plana” de contenidos, por ejemplo, dividiendo las sesiones de trabajo en actividades de pre-lectura destinadas a introducir un tema y generar interés, actividades de lectura con la finalidad de explorar y agotar el análisis de puntos cruciales, y actividades finales que cumplen la función de generar conclusiones e incorporar o poner en práctica lo analizado (Albaladejo, 2007). Otra estrategia que ha mostrado ser útil para la educación inclusiva y que puede ser insertada a las clases de Lengua y Literatura es el “aprendizaje entre iguales”. Esta metodología parte de la noción de que una persona construye su conocimiento en base a experiencias personales previas, pero también en función de marcos de referencia externos como las percepciones, opiniones y vivencias que otros comparten. Consecuentemente, el aprendizaje se realiza a partir de grupos interactivos entre distintos estudiantes que comparten sus experiencias y reflexiones en base a un tema (podría ser una lectura). En este proceso el docente guía el trabajo, pero también comparte sus puntos de vista y vivencias con la finalidad de reducir la jerarquía entre docente-estudiantes y promover un ambiente de construcción conjunta de conocimiento y actitudes, reforzando así el pensamiento crítico y la tolerancia a la diversidad de criterios, mientras se introducen temas variados que pueden ser enfocados a valores y prácticas inclusivas y se enseñan habilidades de lecto-escritura (Gutierrez y Castro, 2018).

Adicionalmente, los docentes hicieron algunas recomendaciones a nivel de aula e institución para una educación literaria con enfoque inclusivo. Como recomendación para el aula, mencionaron la importancia de la animación a la lectura y creación de una mini biblioteca. Esto coincide con uno de los objetivos principales de los currículos de lengua y literatura en EGB que es “formar personas usuarias de la lectura que la disfruten y la practiquen de manera autónoma” (Ordóñez-Luna, 2020, p.32). Dentro del cumplimiento de este objetivo, las minibibliotecas, efectivamente, han sido una herramienta que fomenta la lectura y aporta a la motivación de los estudiantes para leer continuamente (De Sousa *et al.*, 2013; Sedano, 2015). En cuanto a las recomendaciones para la institución, primero, se sugirió la creación de proyectos que promuevan la vinculación con la comunidad; se conoce que esta estrategia es útil para generar una cultura inclusiva en las escuelas, puesto que permite el acercamiento y sensibilización de los estudiantes hacia nuevas realidades, muchas veces radicalmente

opuestas (García, 2014; Ortiz y Lobato, 2003). La segunda recomendación de los docentes para la institución fue incorporar formación docente. Se ha demostrado previamente que esto mejora, sin duda, los procesos inclusivos de las instituciones pues, la formación en inclusión genera en los educadores una suerte de sensibilización y empoderamiento, que permite mejorar sus actitudes y por consiguiente sus prácticas hacia una educación inclusiva de calidad (Hopkins y Round, 2018; Kwon *et al.*, 2017; Tárraga-Mínguez *et al.*, 2020). Ahora bien, es esencial considerar que las recomendaciones de los profesores, si bien valiosas y acertadas, tienen una naturaleza más disciplinar (educación literaria o educación inclusiva) que interdisciplinar (educación literaria y educación inclusiva), mostrando que en los docentes hace falta un entendimiento más profundo del uso de la educación literaria para generar, paralelamente, una educación inclusiva en el alumnado de EGB. Sin este entendimiento de la relación epistémica entre ambas áreas, es imposible instaurar una educación interdisciplinaria literatura-inclusión, pues en este modelo los docentes cumplen un rol indispensable (Bombini, 2019; López, 2018; Megna, 2019; Ocampo *et al.*, 2019). Sin embargo, es alentador que los profesores participantes de este estudio hayan mostrado apertura ante la propuesta de un abordaje interdisciplinario y sean conscientes de las ventajas que esto podría generar para la ruptura de barreras sobre todo actitudinales, puesto que demuestran disposición ante futuras intervenciones o capacitaciones al respecto.

En conclusión, la literatura escolar es un instrumento valioso en la educación de valores y prácticas inclusivas, sin embargo, en el contexto del presente estudio, esta educación interdisciplinar literatura-inclusión todavía no se ha generado, pues es evidente la deficiencia de experiencia en este abordaje. Esto provoca una necesidad latente en los contextos educativos y todos sus agentes que, si bien persiguen una educación inclusiva, no han considerado que día a día dejan pasar la oportunidad de explotar la literatura, usada en todas las materias no solo Lengua y Literatura, para generar reflexiones y debates mediante una lectura diferente, que además de formar en el ámbito académico, formen seres humanos conscientes y respetuosos de la diversidad que les rodea y rodeará durante su vida.

Las principales limitaciones de este estudio estuvieron relacionadas al pequeño número de participantes puesto que se trabajó únicamente con los docentes de la materia de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa. Además, la modalidad virtual en la que se encuentra el sistema educativo generó que se adapten las medidas de consulta a

llamadas telefónicas, que no permiten un diálogo igual de fluido y profundo que el que se lleva cara a cara, esto se da, entre otras cosas, por la incapacidad de valorar el lenguaje no verbal y de manejar varias sesiones para recolección de información.

Futuras investigaciones deben considerar aumentar la cantidad de participantes, así como utilizar técnicas como grupos focales preferentemente presenciales, pues el debate entre diferentes agentes educativos suele reflejar percepciones o posturas que la consulta individual no genera. Además, se debería incluir el análisis de diferentes factores que permitan identificar similitudes o variaciones de percepciones, actitudes y opiniones, por ejemplo, entre docentes de diferentes materias o niveles, así como entre docentes de instituciones públicas y privadas. Cabe considerar que estudios similares en otras instituciones permitirían contrastar los resultados obtenidos. Finalmente, se podría considerar la realización de estudios cuantitativos que permitan visualizar posibles asociaciones entre ciertas características como los años de docencia, y ciertas actitudes o creencias. Todo esto llevará a un análisis más profundo de este tema que aún necesita ser ampliamente investigado en el Ecuador.

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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>. DOI/empiria.34.2016.16524
- 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
- Aguilar, L. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64. <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=15WQhrKuHBoC&oi=fnd&pg=P1&dq=Improving+schools,+developing+inclusion&ots=WrgNkwc2TZ&sig=soOLGL0Iiyv9v6mtJnJBYUEj-k0#v=onepage&q=Improving%20schools%2C%20developing%20inclusion&f=false>
- Albaladejo, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf>
- Alvarado, M., Bombini, G., Cortés, M., Gaspar, M., y Otañi, L. (2006). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Ediciones manantial. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZLINZCrc_Q0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Entre+l%C3%ADneas.+Teor%C3%ADas+y+enfoques+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+escritura,+la+gram%C3%A1tica+y+la+literatura&ots=2NKIPiynat&sig=O1nptEqmff9F0Net1LQ7am4llfs#v=onepage&q=Entre%20l%C3%ADneas.%20Teor%C3%ADas%20y%20enfoques%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20escritura%2C%20la%20gram%C3%A1tica%20y%20la%20literatura&f=false

- Araya, R. G. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Diálogos educativos*, (21), 48-64. <file:///Users/juanandressanunga/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLaTeoriaCriticaEnLaInvestigacionEducativa-3931278.pdf>
- Arnaiz, P. y Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Avecillas, J. (2017). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Revista Científica RUNAE*, 1(1), 155-168. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/245/1/Runae%20N%c2%b01%20155-168.pdf>
- Avecillas, J. (24-26 de abril de 2019). *Convergencias en la construcción del canon literario escolar: aproximaciones críticas*. III Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil – EILIJ. Conferencia de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de Chimborazo y la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. [https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5284/1/Un%20viaje%20a%20trav%c3%a9s%20de%20las%20culturas%20letradas%20subversivas%20y%20de%20resistencia%20\(2020\).pdf#page=147](https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5284/1/Un%20viaje%20a%20trav%c3%a9s%20de%20las%20culturas%20letradas%20subversivas%20y%20de%20resistencia%20(2020).pdf#page=147)
- Ballester, R. y Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. <http://hdl.handle.net/10366/127660>
- Boivin, M., Rosato, A., y Arribas, V. (2004). Constructores de otredad. *Antropofagia*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35040812/Constructores_de_Otredad.pdf?1412748381=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConstructores_de_Otredad.pdf&Expires=1616716366&Signature=VszN2CQnb57djr0MnZIUffiPn4SWUwdM4ALyO6stIy0IEenP76Rbif6j3qr-S5KPfG25FeUszylCZe0loVf5DtjJuJCwPeBlfcOxscELXWoO7J4Slyk-9mYX75HNxeVvAuc10a1Fe769I7cLyc8Uerf3OPvOwwRj~zn8FE2gpZKDIIsTi8fWMvJHwA2PmoqKsXTNobFZ7p4bxaqtFA7TjFkrv6D4MUszEuyY5k5SbH

KcliBmWdRzNmcMj3a6EuaERC8-
 7OcralsQt5PkxRbdSHRTiriGL76tZgd7CkNEMehpAg0Ve5nwT79yxmFhvvp
 ZrK6MpWrNrhUQyc3~1iJV9-g__&Key-Pair-
 Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- 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. 19-34. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2198>
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 5-20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.784>
- Bombini, G. (2019). *Los arrabales de la Literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XwynDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Los+arrabales+de+la+Literatura:+la+historia+de+la+ense%C3%B1anza+literaria+en+la+escuela+secundaria+argentina+\(1860-1960&ots=b7xDXUBA2A&sig=PjeFUWxAB4L4TqPBBQNh1IUQkHA#v=onepage&q=Los%20arrabales%20de%20la%20Literatura%3A%20la%20historia%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20literaria%20en%20la%20escuela%20secundaria%20argentina%20\(1860-1960&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XwynDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Los+arrabales+de+la+Literatura:+la+historia+de+la+ense%C3%B1anza+literaria+en+la+escuela+secundaria+argentina+(1860-1960&ots=b7xDXUBA2A&sig=PjeFUWxAB4L4TqPBBQNh1IUQkHA#v=onepage&q=Los%20arrabales%20de%20la%20Literatura%3A%20la%20historia%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20literaria%20en%20la%20escuela%20secundaria%20argentina%20(1860-1960&f=false)
- Bordenave, M., 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
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CISIE. <http://files.educacion-inclusiva-tocaima.webnode.com.co/200000006-94ed095e7f/Indice%20Inclusion.pdf>

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas (3ª ed.), Fundación Creando Futuro con el permiso de CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Braunsteiner, M. L., y Mariano, S. (2014). A Perspective of Inclusion: Challenges for the Future. *Global Education Review*, 1(1), 32-43. 10.1080/09687590601056717
- Calvo, V., y Tabarnero, 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:///Users/juanandressanunga/Downloads/Dialnet-LaLecturaLiterariaYLaEscrituraVirtualEnLaEducacion-4994292.pdf>
- Cañete, M., Sánchez, M., y Corcho, P. (2016). Necesidades de apoyo percibidas por padres de niños con autismo entre 2-5 años. *Siglo Cero*, 9(13), 275-293. 10.1177/1088357611423542.
- Castellano, H. M. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Prometeo Libros Editorial. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6DqO6IvJgtYC&oi=fnd&pg=PA11&dq=El+pensamiento+cr%C3%ADtico+en+la+escuela&ots=ugt994o5t&sig=o8maOe6J2oEshLbPckZxTe9cYic#v=onepage&q=El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20la%20escuela&f=false>
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31. 10.14201/scero2015464724.
- Cruz, M. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 37-41. 10.1007/978-3-319-03056-2_7.
- 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 Case study as a methodological alternative in

- research in physical education, sport, and physical activi. *Retos*, 35, 422-427. 10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor. 10.1080/00131881.2016.1272429.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538. 10.1037/a0019473.
- Decreto Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00081-A de 2018 [Ministerio de Educación del Ecuador]. Por el cual se establecen los lineamientos de uso de textos escolares. 27 de agosto de 2018.
- De Sousa, L., Schein, M., y da Silva, G. (2013). Múltiplas Atividades de Incentivo à Leitura. *Semex em Resumos*, 1(1), 1-2. 10.1111/j.1741-1130.2008.00199.x.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós. <http://186.28.225.25/index.php/nodo/article/view/362>
- Domene, R., y Jódar, J. (2016). El tema de la diversidad sexual en la clase de ELE para niños: " El día de la rana roja". *Lenguaje y Textos*, (44), 83-93. **10.4995/lyt.2016.6919**
- Domínguez, K. (2019). Constructivismo, tecnología y capacitación docente para la inclusión de alumnos con TEA. *Edusol*, 9(57), 1-13. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51623>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2015). Herramientas para trabajar hacia una educación inclusiva de calidad: guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. *Opiniones*, 9(23), 17-26. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31179839/1226481101169_02_opi_herr.pdf?1366886027=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3Duna_herramienta_para_trabajar_hacia_una.pdf&Expires=1616717050&Signature=Xe4b5Mh8r6QjGNp3amLB0Mz~7tPk5JFPloG-8-LFKrby~LkmgIEYcdQI9M4Wo-YL1wR~3p1G6MxqsENIq-Yvyu4EbWIRSeQPZjgIbid2vs3tkZQvmKvDN87XVeMTj2m3~VynT-tuMCebKp46-B7ajzL-BIVKl~bS3JQXKoDOIkTZfFy0bl-qJcL6cD7cyOXf87oh58oDmyO4zP1EhZ89KK1pphEf~ryaZwEneeTIXFWpga

MAC5R9LecPY7xksL3GPHuQmyhPScG5HGBrw6BpFtY2FB~FkYZrmYu-Cfia5RbJCHnSLkpIdyFN9BpJckHB4rf8MkRtgDqle2X4MHawqg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Echeita, G., y Verdugo, M. Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva*. INICO. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3223>
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J. A., Gómez-Veiga, I., López-Escribano, C., Pérez, E., y Orjales, I. (2012). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3 y 6 de primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 207-218. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093912800676411>
- 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, 152-172. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155031152004.pdf>
- Fernández, J., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718476>
- Foro Mundial de Educación. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/EducaciontodosDakar.pdf>
- García, G. (2014). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 77-93. <file:///Users/juanandressanunga/Downloads/Dialnet-EscalaDePracticasInclusivasEnEducacionBasica-5155491.pdf>

- González, F. (2009). La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad. *Educere*, 13(46), 709-717. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218015.pdf>
- González, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en Para una ética de la liberación latinoamericana. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (49), 8-15. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/dussel49.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Gutiérrez, M., Martín, V., y Genaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201. <https://gredos.usal.es/handle/10366/125635>
- Gutiérrez, E., y Castro, M. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.iy2135.33>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (Sexta edición). Mc Graw Hill Education. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/21401/1/11699.pdf>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Hopkins, S., y Round, P. (2018). *Building stronger teacher education programmes to prepare inclusive teachers*. Re-imagining. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-0815-4_4
- Kwon, K., Hong, S., y Jeon, H. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2017.1309480>

- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011. Por la cual se presentan las normas que regulan el sistema de educación del Ecuador. 31 de marzo del 2011. Registro Oficial No. 417.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2016. Por la cual se presenta la revisión y reiteración de las normas que regulan el sistema de educación del Ecuador. 30 de diciembre de 2016. Registro Oficial No. 417.
- López, A. (2014). Coeducación y estereotipos de género en la literatura infantil. *Universidad Internacional de La Rioja*.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2298>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60.
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
<https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>
- López, M. (2018). Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32), 17-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627814>
- López, M. (2018). *Proyecto Roma: tres décadas de compromiso con la educación democrática y la justicia social*. AUFOP.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519005.pdf>
- Martínez, I., Bejarano, M., y Blanco, M. (2017). Cuentos creativos: Herramienta feminista para una educación inclusiva en la etapa educativa de infantil y primaria. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. 595-601. 10.5944/educXX1.14474.
- Martínez, M., Yokota, J. y Temple, C. (2017). *Pensar y aprender a través de la literatura infantil*. Rowman y Littlefield. <http://funes.uniandes.edu.co/3678/>
- 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. doi.10.1080/09540253.2015.1096917.

- Mastache, A. (2018). Trabajar la “diversidad” a través de la literatura. In Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Río Negro. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60135180/Mastache_Mesa-2920190727-48947-ovm2qx.pdf?1564272541=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTRABAJAR_LA_DIVERSIDAD_A_TRAVES_DE_LA_LI.pdf&Expires=1616717664&Signature=gFjYtrRFKtd79mxvNNH4Ocu0E6iSlrhozpe4SVkXPmIqsJ1D5CdWmiN6d1C2OUtg4q7QEMn5I6Q4Imw6B5IpMwzI89UKfYyqQCVPaz-Ufpcs-0ESkjZlkayfosLxnNBKxIwHaQNDz1EDwFHZf015B2NIMTHQRAnKpvnjcyr6pBaf4AjkStvGu8GFi6iWNq7cLLBnhpH4Ny~omno6okaBPEf2Hks9R0hmrPhT39r-Z4z7u8aV0JHRJRSI0H95ggJa8ebDCkBTkDBOu28rlB6Buo2KU~3A9RUDL9FvhM4f9oKZxfK3yaJt2f98rGkKGHwwaJEq3Nu5oMqk7kVLwnoyEg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/161>
- Megna, G. (2019). La ardua tarea de impulsar una educación nosexista en el intento de deconstruir el canon literario tradicional. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (8), 60-69. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/15892>
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222>
- 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. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d695397a-f8fc-4bc5-8e88-39420af8df24%40sdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=91353786&db=a9h>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Lengua y literatura Currículo 2016*.
<https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-literatura/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Currículo educación general básica*.
<https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Montero, M. (2015). De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 141-149.
<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100013>
- Morrison, H. (Ed.). (2012). *The global history of childhood reader*. Routledge.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=O5DUNSjWgeUC&oi=fnd&pg=P2&dq=The+global+history+of+childhood+reader&ots=9nZ6ciuhQF&sig=z6UVNrieATMVJVAbK3FOe32_cNY#v=onepage&q=The%20global%20history%20of%20childhood%20reader&f=false
- Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M., y Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad, en *La Base de la Pirámide* (pp. 271-282). Ediciones Astro Data, S.A. 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-la-educacion.pdf#page=268
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Muñoz, L., Labrador, C., y Ávila, M. (2020). Otredad, alteridad y corporeidad. *Laplage em Revista*, 6(10), 88-97. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020206Especial537p.88-97>
- Noreña, G. L. (2017). Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos–Otredad en América Latina. *Revista Electrónica: Entrevista Académica REEA*, 1(11), 4-14.
<https://ideas.repec.org/a/erv/rearea/y2017i1111.html>

- Ocampo, A., López, C., y Ponce, G. (2019). Entrevista con Dra. Genoveva Ponce Naranjo sobre Fomento de la Lectura y la Literatura en Latinoamérica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 143-153. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/49>
- Ocampo-González, A., Sánchez-Lara, R., Pinto-Contreras, R., Madrid-Zan, A., y Yáñez-Urbina, C. (2020). *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa*. Fondo Editorial CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/63>
- Olmos, A., Romo, M., y Arias, L. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa: Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 229-243. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>
- Ordóñez-Luna, F. (2020). Análisis del currículo ecuatoriano a partir del constructivismo, profesores sin hábitos de lectura y el canon escolar. *COLOQUIO*, (65), 28-34. <http://50.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/324>
- Ortiz, G. y Lobato, Q. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Bordon. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 55(1), 27-37. http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf
- Parra-Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Educación y desarrollo social. *Revista de educación*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza. *Revista de educación*, 1(12), 87-99. <https://doi.org/10.2933314/mlser.v2i1.48>
- Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social. *Anales de la educación común*, 2(4), 78-94. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/8_popkewitz_st.pdf

- Pulido-Mantas, L., y Ruiz-Seisedos, S. (2018). Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias. *MLS-Educational Research*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.29314/mlser.v2i1.48>
- Rodríguez-García, A., Hinojo, M., y Ágreda, M. (2017). Análisis del uso de videotutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones*, (47), 13-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333798>
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (22), 329-350. <https://idus.us.es/handle/11441/54424>
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-23. 10.1108/IJSHE-02-2016-0028
- Sedano, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31(6), 1136-1159. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf>
- Sánchez, R., y Druker, S. (2020). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Álabe*, 1(23), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7698191>
- Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión y exclusión educativa." Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Serra, V. (2018). La educación musical en el Proyecto Roma. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(92), 97-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627820>
- Szwydky, L. (2018). *Adaptation, Culture-Texts and the Literary Canon*. The Routledge Companion to Adaptation. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oR9WDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT221&dq=Adaptation,+Culture-Texts+and+the+Literary+Canon&ots=yD4HMSGPn7&sig=o6qXGamqEiFh2LYCBoZNFuDLb_U#v=onepage&q=Adaptation%2C%20Culture-Texts%20and%20the%20Literary%20Canon&f=false
- Sulla, E. (1998). *El canon literario*. Arco Libros.

- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Terigi, F. P., y Vaillant, R. (2010) *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*. OEI. <http://764735.visit-24.de/descargar/764735/Educacion%2By%2Bjusticia%2Bsocial%2Ben%2Bamerica%2Blatina.pdf>
- Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94. </Users/juanandressanunga/Downloads/Dialnet-DeclaracionMundialSobreEducacionParaTodos-3036617.pdf>
- Torres-Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, 83-110. <https://www.redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/68923>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. UNESCO.
- UNESCO/BIE. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. <http://www.ibe.unesco.org/>.
- Vélez-Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M., Pastor Cerezuela, G., y Peñaherrera Vélez, M. (7-9 de noviembre de 2018). *El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria*. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108442>
- Warnock, M. (1990). *Informe sobre necesidades educativas especiales*. Siglo Cero.

- Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: Combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(2), 108-125. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.123444416199595>
- Zambrano, T., y Saulo, J. (2014). Metodología para la producción de cuentos infantiles centrados en el contexto local. *Revista San Gregorio*, 2(8), 94-105. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v2i8.78>

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Formulario 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:

Datos de localización de la codirectora 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

Anexo 5: Matriz experiencias previas con las temáticas detectadas en los textos literarios, por año de EGB, de los docentes participantes de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero.

TEXTOS LITERARIOS	EXPERIENCIAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA

Anexo 6: Matriz de preguntas, categorías y subcategorías, por año de EGB, de los docentes participantes de la Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero.

AEBG	PREGUNTAS	RESPUESTAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
	¿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?			