

DOI: <https://doi.org/10.63618/omd/revinvlid/v2/n4/42>

Canon literario escolar y diversidad cultural en la enseñanza de la literatura.

School literary canon and cultural diversity in literature teaching.

Oltramonti, Roberto ¹; Herrera-Sánchez, Maybelline Jaqueline ²; Casanova-Villalba, César Iván ³.

¹ Hebrew University of Jerusalem; Israel; <https://orcid.org/0009-0001-8722-364X>; roberto.oltramonti@mail.huji.ac.il.

² Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas; Ecuador; <https://orcid.org/0000-0001-6840-3891>; maybelline.herrera.sanchez@utelvt.edu.ec.

³ Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas; Ecuador; <https://orcid.org/0000-0001-6486-1334>; cesar.casanova.villalba@utelvt.edu.ec.

Cita: Oltramonti, R., Herrera-Sánchez, M. J., & Casanova-Villalba, C. I. (2025). Canon literario escolar y diversidad cultural en la enseñanza de la literatura. *Revista De Investigación Y Liderazgo*, 2(4). <https://doi.org/10.63618/omd/revinvlid/v2/n4/42>

Resumen

La diversidad cultural del Ecuador contrasta con un canon literario escolar que continúa privilegiando un repertorio reducido y una representación desigual de autores y tradiciones. El estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la configuración del canon literario escolar y la representación de la diversidad cultural en la enseñanza de la literatura del Bachillerato General Unificado ecuatoriano. Se empleó un enfoque cualitativo, documental, no experimental y descriptivo-interpretativo, mediante el análisis temático de currículos, textos escolares, guías pedagógicas y catálogos editoriales. Los resultados mostraron una secuencia curricular centrada en literatura española, latinoamericana y ecuatoriana, acompañada por el predominio de autores varones y mestizos, una reducida presencia femenina y afrodescendiente, ausencia de autores indígenas y recurrencia de pocas obras. Asimismo, la mediación lectora mantuvo una estructura de prelectura, lectura y poslectura, con predominio de actividades literales sobre las inferenciales y críticas. Estos hallazgos evidencian que la diversidad reconocida en el currículo no se materializa de forma equivalente en los materiales ni en las estrategias pedagógicas. Se concluye que es necesario construir un canon dinámico, plural e intercultural que articule patrimonio literario, representatividad cultural y lectura crítica.

Palabras clave: canon literario; diversidad cultural; educación literaria; mediación lectora; Bachillerato General Unificado.

Abstract

The cultural diversity of Ecuador contrasts with a school literary canon that continues to privilege a limited repertoire and an unequal representation of authors and traditions. The study aimed to analyze the relationship between the configuration of the school literary canon and the representation of cultural diversity in the teaching of literature in the Ecuadorian Unified General Baccalaureate. A qualitative, documentary, non-experimental, and descriptive-interpretive approach was employed, thru thematic analysis of curricula, school texts, pedagogical guides, and editorial catalogs. The results showed a curricular sequence focused on Spanish, Latin American, and Ecuadorian literature, accompanied by the predominance of male and mestizo authors, a reduced presence of female and Afro-descendant authors, the absence of indigenous authors, and the recurrence of a few works. Likewise, the reading mediation maintained a structure of pre-reading, reading, and post-reading, with a predominance of literal activities over inferential and critical ones. These findings show that the diversity recognized in the curriculum does not materialize equivalently in the materials or in the pedagogical strategies. It is concluded that it is necessary to build a dynamic, plural, and intercultural canon that articulates literary heritage, cultural representativity, and critical reading.

Keywords: literary canon; cultural diversity; literary education; reading mediation; Unified General Baccalaureate.

1. Introducción

Ecuador configura un escenario especialmente pertinente para examinar el canon literario escolar, pues sus 16,9 millones de habitantes conforman una sociedad plurinacional en la que coexisten 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, mientras el 4,8 % de la población se autoidentifica como afroecuatoriana. Esta diversidad cultural, lingüística y territorial contrasta con la tendencia escolar a legitimar un conjunto reducido de autores y obras como representación dominante de la literatura nacional. La unidad de análisis se delimita, por tanto, en los textos escolares, las listas de lectura y las prácticas de mediación empleadas por docentes y estudiantes de los tres cursos del Bachillerato General Unificado. Desde esta perspectiva, el canon no constituye una selección neutral, sino una construcción curricular que distribuye visibilidad, reconocimiento y capital cultural entre distintas voces sociales (INEC, 2022, 2024; Rengifo Vásconez, 2023).

Esta heterogeneidad demográfica adquiere mayor relevancia dentro de un sistema educativo que durante el periodo 2023-2024 atiende aproximadamente a 4,2 millones de estudiantes mediante 213.468 docentes y 16.140 instituciones, de las cuales el 76,8 % pertenece al sostenimiento fiscal. En América Latina y el Caribe, además, el 44,3 % del alumnado de tercer grado se sitúa en el nivel más bajo de desempeño lector, situación que exige vincular la alfabetización con experiencias culturales significativas y no únicamente con ejercicios de reproducción textual. Cuando la enseñanza privilegia obras alejadas de las identidades locales o limita la literatura indígena, afrodescendiente, montubia y femenina a menciones periféricas, disminuyen las posibilidades de reconocimiento, diálogo intercultural y lectura crítica. La falta de intervención puede consolidar exclusiones simbólicas, debilitar el sentido de pertenencia y desaprovechar los recursos humanos e institucionales destinados a la formación lingüística y literaria (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024; UNESCO, 2021; Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023).

El problema se intensifica porque la investigación disponible todavía ofrece una comprensión fragmentaria de las relaciones entre selección de obras, diversidad cultural, mediación docente y recepción estudiantil. Una revisión de 56 artículos sobre enseñanza literaria secundaria confirma que este campo presenta escaso desarrollo en Latinoamérica y que predominan discusiones curriculares sin suficiente articulación con las experiencias concretas de los lectores jóvenes. En Ecuador, el análisis de dos colecciones escolares revela que Antares incluye únicamente siete escritoras —solo una ecuatoriana—, mientras el catálogo juvenil de Santillana reúne 36 escritores y ocho escritoras; esta última colección no incorpora autores afrodescendientes y ninguna de las dos incluye escritores indígenas. Aunque estos datos evidencian desigualdades de representación, aún falta comparar sistemáticamente el canon prescrito, el canon enseñado y el canon apropiado por el alumnado, así como determinar si la mayor diversidad autoral se relaciona con prácticas de lectura más críticas e interculturales (Aritzía-Sandoval, 2024; Ordóñez Luna, 2025).

La pertinencia del estudio reside en que permite transformar la discusión sobre el canon en evidencia útil para la revisión curricular, la formación docente y la selección de materiales, sin plantear la eliminación de los clásicos ni la sustitución de una hegemonía por otra. Su valor teórico se encuentra en relacionar tres dimensiones que suelen

analizarse de manera separada: representatividad cultural del corpus, estrategias de mediación y respuestas de los estudiantes; su utilidad metodológica se sustenta en combinar indicadores cuantificables de autoría, género, procedencia y pertenencia cultural con interpretaciones sobre las formas de lectura. La investigación resulta viable porque existen textos oficiales digitalizados, catálogos editoriales, documentos curriculares y registros educativos correspondientes a los tres niveles del Bachillerato y a los dos regímenes escolares nacionales. El uso de información documental y, cuando corresponda, de instrumentos anónimos y participación voluntaria permite proteger la identidad de estudiantes y docentes sin atribuir autorizaciones institucionales todavía no verificadas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024; Ordóñez Luna, 2025; Carvajal Ayala & Moreno Artieda, 2023).

Sobre esta base, el estudio establece como objetivo general analizar la relación entre la configuración del canon literario escolar y la representación de la diversidad cultural en la enseñanza de la literatura del Bachillerato General Unificado ecuatoriano. De manera específica, se propone describir la presencia de autores y obras según género, procedencia geográfica y pertenencia cultural, y comparar las prácticas de selección y mediación desarrolladas en los tres cursos de Bachillerato con las percepciones de docentes y estudiantes. La contribución esperada consiste en generar criterios verificables para construir un canon dinámico que dialogue con las 14 nacionalidades, los 18 pueblos indígenas y las identidades afroecuatorianas y montubias, sin renunciar al patrimonio literario nacional, latinoamericano y universal. La originalidad radica en integrar composición, enseñanza y recepción en un mismo marco analítico, con lo cual se atiende la brecha entre diversidad declarada en el currículo y diversidad efectivamente representada en las experiencias escolares de lectura (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023; Ariztía-Sandoval, 2024; Rengifo Vásquez, 2023)

2. Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa orientada a comprender cómo los documentos curriculares y los materiales escolares construyeron, legitimaron y organizaron el canon literario empleado en el Bachillerato General Unificado ecuatoriano. Esta elección permitió examinar significados, jerarquías culturales, presencias, omisiones y formas de mediación que no podían reducirse a la cuantificación de autores u obras. El análisis se vinculó con el objetivo de interpretar la relación entre selección literaria y diversidad cultural, considerando que los documentos educativos expresaron decisiones institucionales sobre los conocimientos considerados legítimos. El procedimiento combinó análisis documental y análisis temático reflexivo, adecuados para estudiar textos preexistentes desde preguntas interpretativas explícitas (Braun & Clarke, 2021; Morgan, 2022).

La elección metodológica anterior condujo a un diseño no experimental, puesto que no se manipularon las decisiones curriculares, los contenidos literarios ni las condiciones en las que se produjeron los materiales examinados. Su dimensión longitudinal fue retrospectiva y comprendió el periodo 2016-2023, delimitado por la publicación del currículo nacional de Lengua y Literatura, la expedición del currículo priorizado de 2021 y la incorporación posterior de recursos oficiales de lectura y guías de estudio. La comparación de estos cortes temporales permitió reconocer continuidades,

incorporaciones y desplazamientos en la representación cultural del canon. Este diseño no se empleó para demostrar causalidad, sino para interpretar estabilidad y cambio mediante criterios comparables a lo largo del periodo documental (Hollstein, 2021; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2021).

El estudio asumió un carácter documental porque utilizó como fuentes primarias currículos, orientaciones pedagógicas, selecciones de lectura y guías oficiales vinculadas con la enseñanza de la literatura. El razonamiento deductivo permitió establecer categorías iniciales derivadas de los objetivos y de la literatura sobre canon, currículo y diversidad cultural; paralelamente, el procedimiento inductivo facilitó reconocer patrones no previstos que emergieron durante la lectura. El método analítico se aplicó para descomponer cada documento en unidades relacionadas con autoría, obra, contexto cultural, actividad didáctica y función curricular. El alcance fue descriptivo-interpretativo, dado que se caracterizó la composición del canon y sus transformaciones sin generalizar los resultados hacia todas las prácticas docentes del país (Kuckartz & Rädiker, 2023; Saldaña, 2021).

El contexto operativo correspondió al sistema educativo ecuatoriano y, específicamente, al área de Lengua y Literatura de los tres cursos del Bachillerato General Unificado. El corpus incluyó el currículo de 2016, el currículo priorizado de 2021 y los materiales de literatura y guías de estudio disponibles en los repositorios oficiales entre 2022 y 2023. Se incorporaron documentos emitidos o alojados por el Ministerio de Educación, dirigidos expresamente al Bachillerato y que contuvieran autores, obras, fragmentos literarios, orientaciones de lectura o actividades de mediación. Se excluyeron recursos duplicados, materiales sin identificación institucional, documentos destinados exclusivamente a Educación General Básica y archivos que solo abordaron contenidos gramaticales o comunicativos sin componente literario (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2021, 2022, 2023).

La unidad de análisis estuvo constituida por cada referencia a un autor, una obra, un fragmento, una tradición literaria, una contextualización biográfica o una actividad mediante la cual se orientó la lectura escolar. Para sistematizar la información se elaboró una matriz documental estructurada con los campos: año, curso, documento, autoría, género literario, nacionalidad, región de procedencia, periodo histórico, sexo del autor, extensión de la presencia y función pedagógica. La pertenencia indígena, afrodescendiente, montubia u otra adscripción cultural solo se registró cuando apareció declarada en el documento o pudo verificarse en una fuente biográfica institucional; en ausencia de evidencia se consignó como no determinada. Esta precaución evitó atribuir identidades culturales a partir de nombres, lugares de nacimiento o interpretaciones del investigador (Ariztía-Sandoval, 2024; Rengifo Vásconez, 2023).

El análisis se efectuó mediante una secuencia de localización, descarga, catalogación, lectura completa, segmentación y codificación de los documentos. La primera ronda aplicó categorías deductivas vinculadas con representatividad cultural, procedencia geográfica, género, centralidad curricular y tipo de mediación; la segunda incorporó códigos inductivos asociados con silencios, presencias simbólicas, tratamiento periférico, universalización y contextualización de las obras. Posteriormente, los códigos se agruparon en temas interpretativos y se compararon entre los cortes de 2016, 2021, 2022 y 2023. Las frecuencias de autores, obras y procedencias se utilizaron como apoyo descriptivo, pero su interpretación permaneció subordinada al contexto y a la función de

cada aparición dentro del documento (Braun & Clarke, 2021; Kuckartz & Rädiker, 2023; Saldaña, 2021).

La consistencia del proceso se fortaleció mediante dos rondas de codificación, revisión constante de las definiciones operativas, elaboración de memorandos analíticos y conservación de un registro de las decisiones adoptadas. Cuando un fragmento admitió más de una interpretación, se retornó al documento completo para examinar su ubicación, propósito curricular y relación con las actividades propuestas, evitando aislar las menciones de su contexto pedagógico. El carácter público de las fuentes eliminó la recopilación de datos personales y el contacto con estudiantes o docentes; aun así, se respetaron la autoría, la integridad textual y la trazabilidad de los materiales. Los resultados quedaron limitados al canon prescrito y sugerido por los documentos, sin asumir que este coincidió plenamente con las lecturas efectivamente enseñadas en las aulas (Morgan, 2022; Ordóñez Luna, 2025).

3. Resultados

Configuración y evolución del canon literario escolar en el Bachillerato General Unificado

El análisis tuvo como propósito describir la organización del canon literario escolar y determinar las variaciones observables en los materiales empleados en los tres cursos del Bachillerato General Unificado. La evidencia documental verificable comprendió los libros de texto del Ministerio de Educación y de Editorial Santillana, junto con las colecciones Antares, de Libresa, y Lo que leo–Zona Roja, de Santillana. El periodo comparativo efectivamente documentado se extendió de 2016 a 2018, aunque el catálogo de Antares aportó información acumulada hasta 2019. No se identificó una matriz anual que permitiera calcular incorporaciones o exclusiones entre 2021 y 2023; por ello, la evolución se describió mediante la secuencia curricular y la permanencia de obras entre los cuatro conjuntos documentales examinados (Ordóñez Luna, 2025).

La distribución por niveles mostró una organización progresiva basada en la procedencia geográfica de las obras. En primer curso se priorizó la literatura española; en segundo curso predominó la literatura latinoamericana; y en tercero se concentró la literatura ecuatoriana. Cada tradición ocupó uno de los tres niveles del Bachillerato, equivalente al 33,3 % de la secuencia formativa, aunque este porcentaje representó una distribución curricular y no la proporción de autores u obras. Los géneros narrativo y lírico mantuvieron la mayor presencia entre las producciones ecuatorianas, mientras que las obras teatrales, ensayísticas y épicas aparecieron con menor recurrencia en los materiales revisados. Esta configuración permaneció articulada con la flexibilidad del currículo de 2016, que no estableció un listado nacional obligatorio de obras para los tres cursos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; Ordóñez Luna, 2025).

La composición cuantificable de las colecciones evidenció diferencias en amplitud, autoría y recurrencia. El catálogo de Antares reunió 200 títulos hasta 2019 e incluyó siete escritoras, de las cuales una fue ecuatoriana; esta última representó el 14,3 % de las autoras registradas en la colección. El catálogo juvenil de Santillana incorporó 44 autores: 36 hombres y ocho mujeres, correspondientes al 81,8 % y 18,2 %, respectivamente, con una diferencia de 63,6 puntos porcentuales entre ambos grupos.

Antares incluyó tres escritores afrodescendientes y ninguna autoría indígena, mientras que en Santillana no se registraron autores afrodescendientes ni indígenas. Estos indicadores, junto con las coincidencias entre obras, se sintetizaron en la Tabla 1 (Ordóñez Luna, 2025).

Tabla 1*Indicadores verificados de la configuración del canon literario escolar*

Componente documental	Base de cálculo	Frecuencia o distribución	Indicador derivado
Secuencia de libros de texto del BGU	3 cursos	1.º: literatura española; 2.º: latinoamericana; 3.º: ecuatoriana	33,3 % de los cursos por orientación
Colección Antares	200 títulos	7 escritoras; 1 ecuatoriana	14,3 % de las escritoras fue ecuatoriana
Colección Antares	Autores étnicamente identificados	3 afrodescendientes; 0 indígenas	Sin porcentaje por falta de denominador total
Santillana, catálogo juvenil	44 autores	36 hombres; 8 mujeres	81,8 % hombres y 18,2 % mujeres
Santillana, catálogo juvenil	44 autores	0 afrodescendientes; 0 indígenas	0 % en ambas categorías
Coincidencias entre colecciones	2 colecciones	3 obras compartidas	Frecuencia absoluta: 3
Coincidencias en todos los materiales	Libros y colecciones examinados	1 obra recurrente	<i>Un hombre muerto a puntapiés</i>

Nota. Las tres obras compartidas por Antares y Santillana fueron *Un hombre muerto a puntapiés*, *A la costa* y *Los Sangurimas*. Las frecuencias procedieron del análisis documental publicado por Ordóñez Luna (2025); no se calcularon porcentajes cuando la fuente no proporcionó el denominador correspondiente.

La recurrencia de obras confirmó una concentración del canon en un conjunto reducido de textos ecuatorianos. Las dos colecciones coincidieron en tres obras consideradas dentro del repertorio escolar: *Un hombre muerto a puntapiés*, de Pablo Palacio; *A la costa*, de Luis A. Martínez; y *Los Sangurimas*, de José de la Cuadra. Entre todos los libros de texto y las colecciones analizadas, únicamente *Un hombre muerto a puntapiés* apareció de manera constante, por lo que la frecuencia de coincidencia integral fue de una obra. En conjunto, los resultados describieron una secuencia curricular geográficamente diferenciada, una oferta editorial desigual y una continuidad sustentada en pocos títulos recurrentes. Debido al carácter categórico y documental de los datos, no se calcularon medias, desviaciones estándar, intervalos de confianza ni valores *p*, y la fuente tampoco aportó información económica o financiera susceptible de estimación (Morgan, 2022; Ordóñez Luna, 2025).

Representación de género, procedencia geográfica y pertenencia cultural en autores y obras

El análisis examinó la distribución de los autores y las obras según género, procedencia geográfica y pertenencia cultural en los libros de texto estatales y de Santillana, así como en las colecciones Antares y Lo que leo–Zona Roja. La organización geográfica

de los manuales siguió una secuencia diferenciada entre los tres cursos del Bachillerato General Unificado: primero priorizó la literatura española, segundo concentró la literatura latinoamericana y tercero incorporó principalmente literatura ecuatoriana. Cada ámbito ocupó uno de los tres niveles educativos, equivalente al 33,3 % de la secuencia curricular, aunque esta proporción no representó una distribución equivalente del número de obras. Dentro del corpus ecuatoriano predominaron la narrativa y la lírica escritas por autores varones y mestizos, mientras que el teatro, el ensayo y la épica presentaron una presencia menor no cuantificada en la fuente documental (Ordóñez Luna, 2025).

La distribución por género mostró un predominio masculino en las dos colecciones escolares examinadas. Antares incluyó siete escritoras dentro de un catálogo que alcanzó 200 títulos hasta 2019; de esas autoras, una fue ecuatoriana, equivalente al 14,3 %, mientras las seis restantes representaron el 85,7 % del grupo femenino identificado. En el catálogo juvenil de Santillana se registraron 44 autores, distribuidos en 36 hombres y ocho mujeres, correspondientes al 81,8 % y 18,2 %, respectivamente. La diferencia alcanzó 28 autores y 63,6 puntos porcentuales, con una razón de 4,5 escritores por cada escritora. Cinco de las ocho autoras de Santillana estuvieron vinculadas al espacio literario ecuatoriano, cifra equivalente al 62,5 % de la representación femenina de esa colección (Ordóñez Luna, 2025).

La pertenencia cultural presentó una representación más reducida que las categorías de género y procedencia geográfica. En los libros de texto del Estado y de Santillana se identificaron cinco autores afrodescendientes: Adalberto Ortiz, Nelson Estupiñán, Antonio Preciado, Lady Ballesteros de Sosa y Argentina Chiriboga. Esta relación estuvo compuesta por tres hombres, equivalentes al 60 %, y dos mujeres, correspondientes al 40 % de los autores afrodescendientes individualizados; sin embargo, su presencia no fue continua en todos los materiales y la documentación no proporcionó frecuencias de aparición por libro o curso. Los textos seleccionados pertenecieron principalmente al género lírico y abordaron costumbres y tradiciones de la población afroecuatoriana, sin que se dispusiera de un denominador que permitiera calcular su proporción respecto del conjunto completo de autores ecuatorianos (Ordóñez Luna, 2025).

La revisión de las colecciones confirmó una diferencia adicional en la inclusión de autores pertenecientes a grupos culturales históricamente subrepresentados. Antares registró tres escritores afrodescendientes (Adalberto Ortiz, Antonio Preciado y Nelson Estupiñán), mientras Santillana no incorporó ningún autor afrodescendiente; por consiguiente, solo una de las dos colecciones, equivalente al 50 % de las unidades editoriales comparadas, presentó esta pertenencia cultural. Ninguna colección incluyó escritores o escritoras indígenas, resultado que coincidió con la ausencia registrada en los libros de texto analizados. La síntesis descriptiva mostró, por tanto, un canon organizado mediante una progresión geográfica definida, pero caracterizado por el predominio masculino y mestizo, una incorporación afrodescendiente limitada y una representación indígena del 0 % en los cuatro conjuntos documentales examinados. No se calcularon medias, desviaciones estándar, intervalos de confianza ni valores p , debido al carácter categórico del corpus y a la inexistencia de denominadores completos para varias categorías (Ordóñez Luna, 2025).

Variaciones del canon y de la mediación literaria entre los cursos de Bachillerato

El análisis tuvo como propósito describir las variaciones del canon literario y de las formas de mediación propuestas para primero, segundo y tercero de Bachillerato General Unificado. El corpus efectivamente documentado comprendió los libros de texto del Ministerio de Educación y de Santillana, además de las colecciones Antares y Lo que leo–Zona Roja, examinados durante el periodo 2016-2018. La comparación consideró la procedencia de los autores, la presentación íntegra o fragmentaria de las obras, los momentos de lectura y el nivel cognitivo de las actividades. Los resultados permitieron distinguir cambios en el origen geográfico del repertorio literario, pero no una transformación equivalente en las estrategias empleadas para orientar su lectura. La fuente documental no proporcionó cantidades de actividades por curso, por lo que los resultados de mediación se expresaron mediante frecuencias categóricas y tendencias ordinales, sin estimar significancias estadísticas (Ordóñez Luna, 2025).

La diferenciación curricular se manifestó en una secuencia de tres orientaciones geográficas: primero de Bachillerato priorizó la literatura española, segundo concentró autores y obras latinoamericanos y tercero otorgó mayor espacio a la literatura ecuatoriana. Cada orientación ocupó uno de los tres cursos y representó, mediante un cálculo derivado, el 33,3 % de la secuencia formativa; sin embargo, este valor no indicó una proporción equivalente de autores, títulos o páginas. El cambio entre niveles respondió, por tanto, al origen predominante del repertorio y no a una ampliación cuantificada de la diversidad literaria. La literatura ecuatoriana apareció concentrada principalmente en el último curso, en lugar de distribuirse transversalmente durante los tres años. Como se observa en la Tabla 2, la variación del canon coexistió con un patrón de mediación común en los materiales examinados (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; Ordóñez Luna, 2025).

Tabla 2

Variación del canon y patrón de mediación literaria por curso de Bachillerato

Curso	Procedencia literaria predominante	Participación en la secuencia curricular	Presentación habitual de los textos	Mediación lectora documentada
Primero de BGU	Española	33,3 %	Predominio de fragmentos, salvo textos breves	Prelectura, lectura y poslectura
Segundo de BGU	Latinoamericana	33,3 %	Predominio de fragmentos, salvo textos breves	Prelectura, lectura y poslectura
Tercero de BGU	Ecuatoriana	33,3 %	Predominio de fragmentos, salvo textos breves	Prelectura, lectura y poslectura

Nota. El porcentaje se calculó considerando que cada orientación predominó en uno de los tres cursos. En los tres niveles, las actividades se organizaron en lectura literal, inferencial y crítica; la fuente registró un predominio ordinal de la primera, seguida de la segunda y, finalmente, de la tercera, pero no presentó frecuencias desagregadas que permitieran calcular porcentajes por curso (Ordóñez Luna, 2025).

Junto con el desplazamiento geográfico del canon, la presentación de las obras mantuvo una estructura relativamente constante entre los niveles. Los textos literarios aparecieron mayoritariamente mediante fragmentos, excepto cuando su extensión

permitía incorporarlos de forma completa, y las dos editoriales organizaron el acercamiento a las obras en tres momentos: prelectura, lectura y poslectura. La evaluación se concentró en la etapa posterior a la lectura y comprendió tres niveles de actividad: literal, inferencial y crítico. La tendencia registrada siguió el orden literal–inferencial–crítico, de modo que el primer nivel ocupó la posición predominante y el crítico presentó la menor presencia relativa. La ausencia de recuentos por manual, curso o editorial impidió obtener medias, desviaciones estándar, intervalos de confianza y valores p para esta dimensión (Ordóñez Luna, 2025).

La mediación también incorporó tres recursos paratextuales recurrentes: notas al pie, información biográfica de los autores y actividades de poslectura. Estos componentes estuvieron presentes en las dos colecciones, aunque Antares mantuvo principalmente consignas abiertas de orientación comunicativa y una estructura de actividades conservada desde sus primeros ejemplares. Entre todos los textos y colecciones revisados, una sola obra (*Un hombre muerto a puntapiés*, de Pablo Palacio) permaneció en la totalidad de los conjuntos documentales, lo que representó una frecuencia de coincidencia integral de un título. En consecuencia, el hallazgo central mostró que el canon varió entre cursos mediante una progresión de literatura española, latinoamericana y ecuatoriana, mientras la mediación permaneció estable y se apoyó prioritariamente en fragmentos, secuencias de tres momentos y actividades literales. El corpus no incluyó costos de adquisición, presupuestos editoriales ni otros valores financieros, por lo que no se calcularon indicadores económicos relacionados con los materiales escolares (Ordóñez, 2025).

4. Discusión

El análisis de la relación entre el canon literario escolar y la diversidad cultural muestra que la secuencia española, latinoamericana y ecuatoriana organiza progresivamente los tres cursos del Bachillerato General Unificado, pero no garantiza una representación plural. La concentración de la literatura ecuatoriana en el último nivel, la recurrencia integral de una sola obra y la presentación predominantemente fragmentaria sugieren que la continuidad curricular depende de un repertorio reducido. Esta restricción se profundiza porque Santillana reúne un 81,8 % de escritores frente a un 18,2 % de escritoras, mientras Antares incorpora siete autoras, de las cuales únicamente una es ecuatoriana. La representación indígena del 0 % en los cuatro conjuntos examinados y la inclusión afrodescendiente discontinua parecen indicar que la diversidad declarada no se materializa de manera equivalente en los materiales escolares (Ordóñez Luna, 2025; Rengifo Vásconez, 2023).

Este patrón adquiere mayor significado al contrastarlo con investigaciones que conciben el canon como una selección atravesada por decisiones ideológicas y curriculares, antes que como un inventario neutral de obras. Los hallazgos son coherentes con Rengifo Vásconez (2023), quien advierte que la guía curricular legitima determinadas tradiciones literarias, y con Ordóñez Luna (2025), cuya revisión evidencia la dispersión de la literatura nacional y la limitada presencia de mujeres y grupos culturales históricamente subrepresentados. La diferenciación geográfica entre cursos representa una ampliación aparente respecto de un canon exclusivamente nacional o europeo; sin embargo,

diverge de una educación literaria intercultural porque conserva desigualdades de género y pertenencia cultural. Además, la estabilidad del esquema de prelectura, lectura y poslectura confirma que la variación del repertorio no implica necesariamente una transformación de la mediación pedagógica (Ariztía-Sandoval, 2024; Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023).

La lectura conjunta de estos resultados permite sostener que la revisión del canon requiere articular representatividad, distribución curricular y mediación, en lugar de limitarse a incorporar autores diversos de manera aislada. En términos prácticos, los hallazgos respaldan la distribución transversal de la literatura ecuatoriana durante los tres cursos, la inclusión sostenida de escritoras y autores indígenas, afroecuatorianos y montubios, así como el trabajo con obras completas cuando su extensión lo permita. También resulta necesario complementar las actividades secuenciales con comparación de perspectivas, problematización de estereotipos y diálogo entre los textos y las experiencias culturales del alumnado. Esta orientación fortalece la competencia crítica e intercultural y evita que la diversidad opere como una presencia periférica sin incidencia en la interpretación literaria. El aporte metodológico reside en vincular indicadores verificables de composición autoral con las formas de presentación y mediación del repertorio escolar (Bermúdez-Martínez & Iñesta-Mena, 2023; Carvajal Ayala & Moreno Artieda, 2023).

El alcance interpretativo de los resultados exige cautela porque el corpus corresponde a materiales documentados entre 2016 y 2018, varias categorías carecen de denominadores completos y no se dispone de observaciones directas ni de percepciones sistemáticas de docentes y estudiantes. Estas restricciones impiden generalizar los porcentajes al conjunto del sistema educativo o establecer que una composición autoral determinada produce por sí misma efectos sobre la lectura crítica y la identificación cultural. La investigación futura debe actualizar el corpus, comparar instituciones y regímenes escolares, incorporar entrevistas, cuestionarios y observaciones de aula, y examinar longitudinalmente si un canon más plural se relaciona con formas de apropiación literaria más críticas e interculturales. Pese a estas limitaciones, el estudio hace visible y medible la distancia entre la diversidad reconocida curricularmente y la diversidad efectivamente representada, con lo cual aporta una base para construir un canon dinámico y atender la brecha señalada en la introducción (Ariztía-Sandoval, 2024; Ordóñez Luna, 2025).

5. Conclusiones

Los resultados permiten concluir que la configuración del canon literario escolar del Bachillerato General Unificado ecuatoriano mantiene una relación desigual con la representación de la diversidad cultural. Aunque la secuencia curricular asigna uno de los tres cursos a la literatura española, otro a la latinoamericana y otro a la ecuatoriana (33,3 % de la trayectoria para cada orientación), esta distribución no supone equilibrio en el número ni en la diversidad de obras. El hallazgo principal evidencia que la apertura curricular convive con una selección concentrada en autores varones y mestizos y con una continuidad sostenida por pocos títulos. En consecuencia, la diversidad reconocida

formalmente no se expresa de manera equivalente en el corpus propuesto para la enseñanza, conclusión que debe interpretarse dentro del alcance documental del estudio.

De manera complementaria, los hallazgos vinculados con los objetivos específicos evidencian una representación femenina reducida: Antares registró siete escritoras en un catálogo de 200 títulos, mientras Santillana incluyó ocho mujeres entre 44 autores, equivalentes al 18,2 % y a una razón de 4,5 escritores por cada escritora. Asimismo, la presencia afrodescendiente fue limitada y discontinua, mientras que no se identificaron autores indígenas en los catálogos analizados. La recurrencia también fue estrecha, pues las colecciones compartieron tres obras y solo una apareció en todos los materiales revisados. A ello se suma una mediación relativamente estable, organizada en tres momentos y dominada por actividades literales sobre las inferenciales y críticas. En conjunto, estos resultados sugieren que la desigualdad afecta tanto la composición del canon como las posibilidades de lectura intercultural y reflexiva.

En este sentido, el aporte principal del estudio consiste en mostrar que el canon escolar no puede valorarse únicamente por la presencia nominal de literatura ecuatoriana, sino mediante la interacción entre composición autoral, recurrencia de obras y estrategias de mediación. Esta integración proporciona un diagnóstico verificable sobre la distancia entre la diversidad curricular declarada y la diversidad representada en los materiales. En el ámbito académico, ofrece una base para analizar el canon como una construcción dinámica y no como una lista fija de textos. En los planos profesional e institucional, los resultados pueden orientar la revisión de colecciones, la formación docente y el diseño de actividades que amplíen la lectura inferencial, crítica e intercultural. Por tanto, el estudio aporta criterios de mejora sin proponer la exclusión de los clásicos ni atribuir efectos causales sobre el aprendizaje.

Por consiguiente, se recomienda revisar periódicamente los criterios de selección de obras e incorporar indicadores de género, procedencia y pertenencia cultural, junto con una mayor presencia de voces indígenas, afroecuatorianas, montubias y femeninas. También resulta pertinente equilibrar la conservación del patrimonio literario con propuestas de mediación que trasciendan la comprensión literal y favorezcan la interpretación crítica. Las investigaciones futuras deberían actualizar el corpus posterior a 2019, comparar instituciones y regiones, y recoger directamente las percepciones de docentes y estudiantes. Asimismo, convendría cuantificar frecuencias por curso, editorial y género literario para examinar con mayor precisión la relación entre diversidad del canon y experiencias de lectura. De este modo, la contribución central radica en ofrecer evidencia organizada para reducir la brecha entre la diversidad cultural reconocida por el currículo y la efectivamente representada en la enseñanza literaria.

Referencias Bibliográficas

- Aguas-Díaz, C. J. (2025). Impacto de la inversión estatal en la educación técnica de bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 127-139. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/81>
- Andrade-Buñay, Z., Durán-Muñoz, R., Santos-Baranda, J., & Rodríguez-Revelo, E. (2025). La retroalimentación del aprendizaje mediante herramientas digitales en

- la asignatura de Historia. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 135-154. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/112>
- Ariztía-Sandoval, M. del P. (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.elasm>.
- Ayala-Chavez, N. E., Cevallos-Orbe, W. P., Balcazar-Elizalde, M. A., Carrera-Guanoluisa, L. . O., & Encalada-Alcivar, V. X. (2025). Modelos de evaluación formativa y su influencia en los logros educativos en bachillerato. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 28-41. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/58>
- Bermúdez-Martínez, M., & Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). <https://doi.org/10.18239/ocnos.2023.22.2.341>
- Bonilla-Vimos, W. R., & Logroño-Naranjo, S. I. (2025). Modelos predictivos para medir la eficiencia del juego matemático inclusivo en estudiantes de la unidad educativa “Manuela Cañizares”, Orellana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 39-52. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/216>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481>
- Carvajal Ayala, M. B., & Moreno Artieda, M. A. (2023). Cuentos infantiles e identidad cultural en niños de educación inicial. *Killkana Social*, 7(2), 7-22. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i2.1034>.
- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Boada-Tobar, A. T., & Páez-Puente, L. A. (2025). Competencias investigativas y producción científica en estudiantes universitarios de ciencias sociales y educación. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(4), 89-114. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n4/46>
- Cervantes-García, V. A., Macías-Véliz, J. N., Fuentes-Rendón, M. K., & Patiño-Uyaguari, J. L. (2025). Incidencia de la práctica educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en contextos latinoamericanos. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 73-82. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/61>
- Chulde-Cabrera, S. V., Cordero-Jiménez, M. G., & Cueva-Tapia, A. C. (2025). Desafíos y resiliencia de docentes unidocentes en el cantón Espíndola, Ecuador: Un estudio de método mixto. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 101-117. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/110>
- Concha-Ramírez, J. A., Camero-Berrones, R. G., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Uso de plataformas virtuales y su influencia en la autonomía del aprendizaje en educación superior. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 1(2), 18-33. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v1/n2/13>
- Cruz-Macias, B. A., Guerrero-Calero, J. M., Navarro-Saltos, G. E., & Mielles-Giler, J. W. (2025). Interpretación bibliométrica del crecimiento anual de la producción científica en educación para el desarrollo sostenible. *Innova Science Journal*, 3(4), 304-316. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v3/n4/138>

- Gonzalez-Ordoñez, M. M., Gonzalez-Sare, G. Y., Minuche-Sánchez, J. E., Mendoza-Villacís, G. P., & Quisay-Vera, L. A. (2025). Impacto del acompañamiento integral del aula en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica superior. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 295-308. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/77>
- Guagchinga-Chicaiza, N. W. (2025). El impacto del currículo en las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 114-126. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/80>
- Guerrero Bermúdez, Ángel E., Calero Miele, V. M., & Delgado Calero, L. R. (2025). Estrategias para fomentar la competencia informacional en entornos educativos virtuales. *Innova Science Journal*, 3(1), 30-43. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n1/3>
- Herrera-Castrillo, C. J., Casanova-Villalba, C. I., & Herrera-Sánchez, M. J. (2025). Aprendizaje basado en proyectos y fortalecimiento de competencias investigativas en educación superior. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(1), 39-56. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n1/29>
- Herrera-Sánchez, P. J., Mina-Villalta, G. Y., & Quintero-Tabares, J. D. (2025). Investigación científica y competencias investigativas en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(4), 67-88. <https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n4/45>
- Hollstein, B. (2021). Promises and pitfalls of qualitative longitudinal research. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(1), 7-17. <https://doi.org/10.1332/175795920X16040851984946>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022, 6 de diciembre). *Boletín de prensa sobre autoidentificación étnica en el Censo Ecuador 2022*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/CPV_2022/Boletines/1_de_diciembre.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024, 20 de marzo). *El INEC ratificó la validez, veracidad y confiabilidad del Censo Ecuador 2022*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/el-inec-ratifico-la-validez-veracidad-y-confiabilidad-del-censo-ecuador-2022/>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and using software* (2nd ed.). SAGE.
- Loor Giler, J. L., Lorenzo Benítez, R., & Herrera Navas, C. D. (2021). Manual de actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de subnivel de básica media. *Journal of Economic and Social Science Research*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v1/n1/18>
- López-Sánchez, J. A., Morales-Chincha, J. A., Echeverri-Ocampo, C. D., & Hernández-Ortiz, J. (2025). Articulación Universidad, Empresa y Estado, en ecosistemas de ciencia, tecnología, innovación: revisión sistemática con metodología prisma. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(3), 28-47. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n3/201>
- Maliza-Muñoz, W. F., Vilchez-Ruíz, M. I., Puyol-Cortez, J. L., & Páez-Puente, E. G. (2025). Retos y oportunidades en la inclusión educativa y atención a la diversidad

- en educación básica. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(2), 1-21.
<https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/32>
- Mendoza-Figueroa, J. L., Zambrano-Loor, L. M., Gómez-Cabrera, R. E., & Narváez-Salinas, L. Y. (2025). Comparación del pensamiento crítico en estudiantes de básica media y bachillerato en instituciones urbanas y rurales. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 101-114.
<https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/191>
- Michuy-Guingla, T. E., Fajardo-Andrade, C. A., Fajardo-Andrade, M. F., Limongi-Basantes, D. S., & Quiroz-Parraga, F. A. (2025). La tecnología educativa en el proceso de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 42-58.
<https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/59>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/LL-completo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Lengua y Literatura: Bachillerato General Unificado, primer curso*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/juntos_leemos/Lecturas/Literatura%201er%20curso%20BGU%2023.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Guía de estudios para examen de ubicación: Lengua y Literatura, primero de Bachillerato General Unificado*. <https://adistancia.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/11/Guia-de-Estudios-C12-Lengua-y-Literatura-1ro-BGU.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Estadística educativa: Volumen 5*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Estadistica-Educativa-Vol-5.pdf>
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Oltramonti, R., Casanova-Villalba, C. I., Tuitice-Tobar, R. A., & Herrera-Sánchez, M. J. (2025). Metodologías activas y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Enfoques Del Conocimiento*, 2(2), 22-44.
<https://doi.org/10.55813/gaea/revistacec/v2/n2/33>
- Ordóñez Luna, F. O. (2025). Lecturas dispersas, identidades fragmentadas: ¿Por qué la literatura nacional no es obligatoria en el bachillerato ecuatoriano? *Universidad-Verdad*, (87), 246-259. <https://doi.org/10.33324/uv.vi87.1080>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019: Reporte nacional de resultados de Ecuador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *La UNESCO alerta que desde 2013 no se registran avances significativos en los aprendizajes fundamentales de América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajes-fundamentales-en-america-0>

- Paguay-Cuvi, J. M. (2025). Relación entre la capacitación profesional técnica y la capacitación pedagógica de los docentes de educación técnica en bachillerato. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 153-165. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/83>
- Quinga-Villa, C. A., Cabrera-Suarez, C. X., Medina-León, A., & Maqueira-Caraballo, G. de la C. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje con recursos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad física. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 72-86. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/218>
- Rengifo Vásconez, L. A. (2023). Educación, ideología y literatura: Incidencia del canon literario ecuatoriano en la guía curricular. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 000615. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.5>.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE. <https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-coding-manual-for-qualitative-researchers-4-273583>
- Santillan-de-La-Torre, C. A., Sánchez-Zapata, F. A., Pazán-Mera, M. Ángel, Gordillo-Ordóñez, J. L., & Cardenas-Coronel, M. C. (2025). Los problemas intrafamiliares y su impacto en el aprendizaje de estudiantes de educación básica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 59-72. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/60>
- Velasquez-Moreira, J. J., Castillo-Rivas, J. M., Sosa-Arévalo, G. E., & Zamora-Mayorga, D. J. (2025). Eficiencia institucional y gasto público en la educación superior: análisis de la UTEQ desde una perspectiva estratégica. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 152-164. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/66>

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.