

# Enseñar historia y formar ciudadanía: una propuesta interdisciplinaria desde el uso de obras narrativas en sexto básico

Teaching history and forming citizenship: an interdisciplinary proposal using narrative works in sixth grade

Francisca Carolina Díaz Zúñiga\* y Carmen Lucía Carrillo Vera\*\*

## RESUMEN

El artículo plantea una propuesta de trabajo interdisciplinario entre las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación para reflexionar sobre la enseñanza de la historia y la educación ciudadana a través de la educación literaria. Para ello, se propone trabajar en conjunto dos objetivos de aprendizaje (en adelante OA) declarados en los currículos, a partir de la lectura y problematización histórica de cuatro obras narrativas. Esta investigación sugiere que el fenómeno literario es una producción humana de carácter artístico, conformada por diversos lenguajes que buscan representar las experiencias humanas, las cuales están atravesadas por un complejo sistema social y cultural. Proponemos que, a través de la profundización y reflexión de temáticas sociales e históricas que fomenten la formación ciudadana, se enriquece el proceso de interpretación de obras literarias, el reconocimiento lector y la construcción argumentativa de la realidad en el estudiante de sexto año básico.

Palabras clave:  
educación  
interdisciplinaria,  
formación  
ciudadana,  
educación  
literaria, propuesta  
didáctica.

## ABSTRACT

This article proposes an interdisciplinary work proposal between the subjects of History, Geography and Social Sciences, and Lan-

Keywords:  
interdisciplinary

\* Chilena. Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile. Magíster Universitario en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctoranda en Educación, mención Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-1345> E-mail: francisca.diaz.zuniga@gmail.com

\*\* Chilena. Magíster en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad de Barcelona. Doctoranda en Educación, mención Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil-Juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8549-3515> E-mail: carmen.carrillo.vera@gmail.com

guage and Communication to reflect on teaching history and citizenship education through literary education. For this purpose, we will work together on two learning objectives (from now on LO) stated in the curricula from the reading and historical problematization of four narrative works. This research suggests that the literary phenomenon is a human production of the artistic type made up of diverse languages that seek to represent human experiences traversed by a complex social and cultural system. We propose that, through the deepening and reflection of social and historical themes that promote the formation of citizenship, the process of interpreting literary works, reader recognition, and argumentative construction of reality in sixth-grade students is enriched.

education,  
citizenship  
education, literary  
education, didactic  
proposal.

Los constantes cambios y problemas del mundo actual han significado repensar diversas prácticas sociales que atañen a las personas y a las disciplinas como formadoras de conocimiento científico (Bourdieu, 1995). La hiperespecialización del conocimiento y la proliferación de un modelo científico que estableció leyes generales, comenzó a ser un aspecto cuestionado por diversas disciplinas científicas, dado el carácter totalizante del conocimiento. En respuesta a ello, todos los agentes que se vinculan con la vida de las personas se han visto enfrentados a la necesidad de construir nuevas narrativas. En ese contexto, el sistema educativo no ha estado ajeno, por lo que está siendo un desafío pensar en los retos que implica la educación en el siglo XXI, en relación con el conocimiento y la formación de una ciudadanía crítica, con una perspectiva de cambio social, desde los planteamientos presentes en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (García y De Alba, 2008; Acevedo, 2019).

A partir de estas ideas, han proliferado propuestas de trabajo que dan cuenta del rol social de la educación para enfrentar los cambios que acontecen (Carvajal, 2010; Apple, 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, se ha establecido la perspectiva interdisciplinaria como un enfoque de trabajo que puede superar la fragmentación del conocimiento escolar y desarrollar una educación holística (Delgado, 2009). La interdisciplinariedad es un enfoque educativo que vincula asignaturas y contenidos mediante el uso de diversas metodologías de trabajo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Morin, 2001; Delgado, 2009).

Este artículo analiza dos OA de las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación, además del *corpus* literario de tipo narrativo de la última. Proponemos que el estudio y la comprensión de temáticas sociales e históricas permite mejorar el proceso interpretativo, el reconocimiento lector y la construcción argumentativa de la realidad, mediante la identificación de diversos contenidos comunes entre las asignaturas. Ante esto podemos preguntarnos, ¿cuáles son los aportes de la lectura de textos a la comprensión de hechos históricos? ¿Qué características tienen las obras literarias que permitan relacionarlas con contenidos propios de la formación ciudadana? De esta manera, el trabajo en conjunto de los OA del eje de formación ciudadana y el eje de lectura es clave para construir conocimiento y diseñar estrategias de trabajo desde la colaboración.

## La interdisciplinariedad como enfoque teórico y metodológico

La interdisciplinariedad en el ámbito escolar se ha orientado al establecimiento de vínculos disciplinares, con el objetivo de desarrollar habilidades y promover competencias en el proceso de aprendizaje del estudiante (Rodríguez et al., 2022). Esto ha significado que sea vista como una metodología que permita la “reformulación del modo de acceder al conocimiento pedagógico” (Cárdenas et al., 2001: 26), porque implica un desafío en el diseño e implementación de diversas metodologías de trabajo por parte del profesor. Delgado (2009: 16) señala que “la complejidad de los fenómenos obliga a la utilización de análisis integrados en los cuales se consideren las múltiples dimensiones e informaciones de manera interrelacionada que permita modelar y comprenderlos en su totalidad”. Este análisis es clave en la comprensión de los fenómenos educativos, porque, por una parte, permite la enseñanza de los contenidos desde diversas miradas y propósitos (Hargreaves, 2003), y, por otra, invita al profesor a analizar su propia práctica pedagógica, evaluando las metodologías y recursos que utiliza.

Por otra parte, Morin (1990) y Lenoir (2013) plantean que la interdisciplinariedad es un concepto polisémico. Morin (1990) la entiende como la posibilidad de cooperar e intercambiar saberes entre disciplinas. Esboza que cada una de ellas se aproxima a sus objetos de estudio desde preguntas que responden a una metodología propia, por lo que adoptar un enfoque interdisciplinar facilita desarrollar relaciones orgánicas, vinculando metodologías y enfoques de trabajo que generen diversas interpretaciones sobre lo que se estudia o analiza.

Lenoir (2013) señala que la condición polisémica del concepto se origina desde diversas variantes, destacando las interrelaciones forjadas al interior de una misma disciplina, esto es, los posibles vínculos que se pueden desarrollar entre disciplinas complementarias, dada una cercanía entre conceptos, procedimientos y metodologías de trabajo. En cuanto a su aplicación en el contexto escolar, se plantea que la finalidad es la formación de actores sociales por medio del saber y el conocimiento científico. Para su aplicación en contextos educativos, se destaca que es necesario propiciar condiciones que apoyen y propicien saberes cognitivos por medio de la complementariedad disciplinar (Lenoir, 1990).

Otro aspecto por destacar es que la globalización ha sido un factor que incidió en la inclusión de la interdisciplinariedad en el contexto educativo (Ander-Egg, 1999). Si bien durante los siglos XIX y XX fue necesaria la fragmentación del conocimiento para ahondar en fenómenos particulares, el conocimiento en la actualidad debe lograr una reagrupación, siendo el enfoque interdisciplinar la capacidad de interacción entre diversos agentes de conocimiento. Por ello, este enfoque ha proliferado como la posibilidad de disputar las ideas dominantes sobre la hiperespecialización del conocimiento. En esta línea, Jara (2020: 80) plantea que, en su aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje, “la interdisciplinariedad invita a establecer relaciones no jerárquicas que aventuran nuevas oportunidades de aprendizaje”.

El autor considera los planteamientos de Morin (2008), quien afirma que el pensamiento complejo es uno de los componentes de la interdisciplinariedad, porque visualiza el conocimiento como un aspecto multidimensional en el que la capacidad de trabajo colaborativo entre disciplinas se vuelve un factor que permite tomar decisiones que privilegien el proceso de enseñanza. De esta forma, se invita a nuevas posibilidades que contemplen la inclusión de la imaginación y la creatividad para construir nuevas narrativas sobre los contenidos, a enseñar:

“Una mirada holística de los problemas aventura no solo una visión crítica del mundo sino, fundamentalmente, la creatividad como posibilidad en la construcción de nuevos conocimientos. En el límite de las cosas encontramos la posibilidad. Desde este punto de vista y con un pensamiento cuestionador de lo dado, la posibilidad engendra futuros” (Jara, 2020: 78).

En este sentido, la comprensión holística de los problemas de la actualidad puede ser abordada desde un enfoque didáctico que promueva el diálogo interdisciplinar, incluyendo mecanismos de articulación del saber que permitan la reflexión sobre el pasado y las ideas del presente (Moreira et al., 2021).

Ante esta necesidad de innovación, la interdisciplinariedad significa un desafío para el sistema educativo. Su aplicación debe sortear ciertas dificultades, siendo la formación del profesor una de las fundamentales (Cárdenas et al., 2001), ya que en los planes y programas

universitarios el trabajo colaborativo como estrategia didáctica tiene una escasa presencia (Errázuriz y Soto, 2003). Además, la interdisciplinariedad tiene dificultades epistemológicas producto de las diversas concepciones en relación con su aplicabilidad (Ricci, 2020).

La interdisciplinariedad permite al profesor integrar metodologías y recursos de trabajo de otras disciplinas, para trabajar contenidos que muchas veces presentan complicaciones en el aprendizaje del estudiante. Una forma de conseguirlo es usar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP).

El ABP es un ejemplo de la aplicación de este enfoque, que pretende que determinados conocimientos sean aplicados en procesos prácticos con el objetivo de brindar la teoría al servicio de la resolución de problemas reales (Martí et al., 2010). Esto supone crear un entorno educativo y de aprendizaje en el cual el estudiante pueda generar respuestas a determinados problemas de una manera crítica, creativa y reflexiva (Medina et al., 2017).

En esta línea, Jara (2020) establece que un atributo de la aplicación de la interdisciplinariedad es construir nuevas prácticas educativas desde un enfoque didáctico. El autor enfatiza en la posibilidad de analizar problemas sociales como punto de partida para un análisis profundo, que permita potenciar en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo. El autor destaca que:

“frente a un mundo incierto, ante el derrumbe de las certezas construidas en la modernidad, quizás el trabajo interdisciplinar sea un buen lugar para construir otras certezas (no cerradas) a partir de la comprensión conjunta de los fenómenos sociales y los cambios culturales que caracterizan esta época. La comprensión del mundo requiere de un esfuerzo relacional de sus componentes, la escuela debería posibilitar que las ciudadanías del S. XXI construyan una nueva racionalidad para integrar el conocimiento fragmentado que se les ofrece y las ciencias sociales y humanas tienen mucho para aportar” (Jara, 2020: 89).

Es decir, una de las implicancias de incluir una metodología interdisciplinar consiste en potenciar una educación con una perspectiva ciudadana, en la cual el proceso de enseñanza no esté fragmentado y permita al estudiante reconocer las relaciones que es posible estable-

cer entre contenidos. La interdisciplinariedad nos invita a vincularnos, a generar redes y propuestas de trabajo que nos permitan la colaboración (Ricci, 2020).

A partir de lo planteado por Gómez (2018), esta idea se orienta en fomentar habilidades complejas correspondientes al establecimiento y reconocimiento de relaciones entre contenidos. El autor apunta que esto debe orientarse desde una integración curricular considerando: a) el fomento de comunidades educativas dialogantes, b) el diálogo de contenidos en la práctica educativa del profesor, c) el establecimiento de relaciones por parte del estudiante y d) potenciar una educación que promueva ideas comunitarias por sobre las individualistas.

En el caso chileno, la inclusión de la interdisciplinariedad ha sido trabajada mayoritariamente desde la educación ambiental y la formación inicial del profesor (Cárdenas et al., 2001; Torres et al., 2015; Garrido, 2016; Araya et al., 2019; Durán et al., 2021). Por esto, proponer un trabajo desde el análisis del currículum de educación básica, considerando las implicancias de la formación ciudadana y la educación literaria, supone un aporte a los estudios ya existentes en esta materia. Creemos que este vínculo es importante para desarrollar una educación integral. Sobre todo porque responde a dificultades que han surgido durante la última década con relación a la inclusión de la formación ciudadana en las escuelas y a los desafíos que implica su aplicación en el contexto educativo chileno (Cerdeira et al., 2004; Muñoz y Torres, 2015).

Por otra parte, en el ámbito disciplinar el estudio de las relaciones generadas entre la historia y la literatura ha sido uno de los precedentes más significativos desarrollados desde los estudios culturales. Bel Bravo (1999) señala que durante la década de 1980 la inclusión metodológica de la literatura en la historia suscitó diversos inconvenientes, dado el carácter ficticio de la disciplina. Iggers (2012) menciona que, tras la publicación del ensayo *El renacer de la narrativa: reflexiones sobre una nueva vieja historia*, de Lawrence Stone (1986), los estudios historiográficos comenzaron a dar cuenta de la implicancia de la literatura en la historia y de los vínculos que era posible identificar entre ambas, sobre todo a partir de la inclusión de nuevos temas de estudio en el campo historiográfico.

El advenimiento de la posmodernidad y el cuestionamiento al historicismo clásico permitieron la adopción de nuevas reflexiones y preguntas por parte de historiadores e historiadoras (Aurell et al., 2013). Esto significó reflexionar sobre el uso del lenguaje en la construcción del relato histórico, asumiendo un carácter literario dado por el surgimiento del giro lingüístico y la promoción de nuevas narrativas (White, 1985; La Capra, 1992).

La reflexión sobre el uso de la teoría del lenguaje, la construcción social del habla y la inclusión de la literatura en la historia no es un problema del todo resuelto. En primer lugar, porque en los relatos históricos, “incluso si utilizan formas narrativas estructuradas de acuerdo con modelos literarios, todavía buscan retratar un pasado real” (Iggers, 2012: 214). Corrientes historiográficas, como la historia cultural, han posibilitado la inclusión de la literatura como un imperativo para desarrollar nuevas metodologías sobre el estudio del pasado y, con ello, nuevas narrativas.

En el ámbito de la teoría y crítica literaria, los formalistas rusos establecieron las bases de los estudios teóricos y críticos de la literatura en la década de 1920. Esto suponía reconocer a la literatura como un hecho material, con estructuras y recursos propios, cambiando el enfoque historicista predominante por uno lingüístico en el que se destaca la observación de todos los elementos literarios formales (Eagleton, 1998). Así, la articulación de un discurso teórico de la literatura permitió su carácter científico como disciplina académica. De esta manera, los estudios lingüísticos y literarios adquirieron una sólida base, lo que permitió investigaciones que tuvieron como objeto al lenguaje y a los fenómenos literarios, siendo la base sus procedimientos retóricos (Catelli, 2012).

Entre los estudios teóricos se encuentra la teoría de la recepción, originada en la Escuela de Constanza, en 1967, tras la lectura de la conferencia *La historia literaria como desafío a la crítica literaria* de J.R. Jauss. En ella se formulan los primeros indicios que sugieren estudiar la recepción de la lectura literaria (Acosta, 1989). Esto cambió las perspectivas de los estudios literarios, poniendo al lector en el centro del proceso de lectura literaria, y supuso observarles como agentes activos que se relacionan con el texto a partir de sus experiencias y saberes (Fittipaldi, 2013). Esta incorporación fue clave para que, desde la lite-



ratura, se reconociera la posibilidad de análisis en conjunto con otras disciplinas académicas (Martín, 2020).

Como se puede apreciar, el estudio de la interdisciplinariedad supone un desafío en diversos aspectos, porque implica abordar las problemáticas desde una perspectiva colectiva, unificada y contextualizada. Su inclusión en los contextos educativos requiere el trabajo en conjunto entre disciplinas diferentes, para poder alcanzar un objetivo concreto que fomente el proceso enseñanza-aprendizaje.

## Propuesta de metodología de trabajo para abordar la formación ciudadana desde la educación literaria

El presente es un estudio cualitativo que emerge desde los planteamientos de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, y la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Para el desarrollo de la propuesta consideramos los planteamientos del paradigma crítico, dando cuenta de la importancia de interpelar el conocimiento desde una perspectiva social, en la cual los estudiantes puedan desarrollar reflexiones que tengan un impacto en su realidad (Carr y Kemmis, 1988; Quijano, 2000; Huertas-Charles, 2007; Cifuentes et al., 2017). La propuesta interdisciplinaria nace desde un análisis documental de las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Lenguaje y Comunicación.

En este apartado proponemos una metodología de trabajo para el eje de formación ciudadana y el eje de lectura, a través del análisis de los aspectos sociales, históricos y literarios de cuatro obras narrativas. Esta propuesta plantea que, a través de las temáticas de los textos, es posible contextualizar contenidos sobre formación ciudadana e historia. La metodología de trabajo está basada en el modelo planteado por Moreno, García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2017) respecto del esquema para el tratamiento de los aspectos temporales, históricos, sociales y literarios de las obras narrativas. Por ello, nuestra propuesta de trabajo en el aula considera cinco puntos: a) plantear los criterios de selección de las obras, b) desarrollar el tratamiento de los recursos narrativos, c) el enriquecimiento de las obras, d) la dinamización de las obras y e) la evaluación de la actividad.

## La elección de los OA

A continuación, se presentan los OA seleccionados para la metodología de trabajo. El criterio de elección es su pertinencia en cuanto al objetivo de la propuesta, estableciendo relaciones entre los contenidos de las dos asignaturas y la propia experiencia, tanto personal como colectiva.

En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se trabajará con el OA 26, que tiene por objetivo “informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs” (Ministerio de Educación, 2018: 50).

En el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se trabajará con el OA 2, que busca “comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: a) relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, b) releer lo que no fue comprendido y formular preguntas sobre lo leído y responderlas, c) organizar la información en esquemas o mapas conceptuales, y d) resumir” (Ministerio de Educación, 2013: 336).

El vínculo entre el OA 26 y el OA 2 es la posibilidad de seleccionar un texto narrativo, que permita alcanzar los aprendizajes mediante el uso de la literatura como un recurso social, crítico y reflexivo, con el objetivo de desarrollar una enseñanza de la ciudadanía considerando el contenido de las propias obras.

## Criterios de selección de las obras

En términos metodológicos, la selección de las obras narrativas se basó en la metodología planteada por Ana María Margallo (2012), que destaca que la elección de una obra en una propuesta didáctica debe considerar la relevancia de las características del contexto escolar, el tipo de destinatario y las funciones formativas que se busca implementar con la lectura de cada texto.

En este sentido, la comprensión lectora en el estudiante ayuda al desarrollo de habilidades que inciden en sus experiencias cotidianas, potenciando la formación ciudadana mediante la resolución de problemas y el desarrollo de la empatía (Pineda y Castaño, 2014). La lectura y análisis de los libros permiten al estudiante comprender un

contexto determinado y, a partir de la trama, relacionarlo con las complejidades del mundo actual.

Las obras escogidas para esta propuesta (Tabla 1) corresponden a las lecturas sugeridas en el Plan de Estudio Lenguaje y Comunicación de sexto año básico (Ministerio de Educación, 2013). Los criterios de selección de lecturas son: a) los cuatro textos pertenecen al género narrativo; b) su extensión ofrece condiciones deseables de lectura en sexto año básico y c) los textos desarrollan temáticas sociales y éticas, siendo claves para problematizar sobre el contexto histórico, la formación ciudadana y el uso social de la literatura.

Tabla 1.

*Obras narrativas para trabajar la metodología interdisciplinar.*

Obra	Autor/Autora	Contenidos presentes en la obra
“Iván el Imbécil”	León Tolstói	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. División de las personas en clases sociales</li> <li>2. Rol de la mujer en la sociedad</li> <li>3. Invisibilización de las personas con discapacidad</li> </ol>
“Mujercitas”	Louisa May Alcott	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construcción y naturalización de estereotipos de género</li> <li>2. Enseñanza de la perspectiva feminista</li> </ol>
“Momo”	Michael Ende	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de la identidad personal</li> <li>2. Humanización</li> <li>3. Aproximación a la temporalidad (uso y condiciones del tiempo)</li> </ol>
“La gallina de los huevos de luz”	Francisco Coloane	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñanza y reconocimiento del territorio chileno</li> <li>2. Descentralización de los servicios y ocupaciones</li> <li>3. Empatía histórica</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia a partir del corpus de lectura de los Planes de Estudio Lenguaje y Comunicación 6.º año.

El primer texto seleccionado es “Iván el imbécil” de León Tolstói (2019). Esta obra es una crítica que utiliza la ironía para caracterizar a la clase alta de Rusia en el siglo XIX. A través de sus personajes se puede problematizar temas actuales, entre los que destacan: la división de

la sociedad en clases sociales, las luchas entre estas y los estereotipos que derivan de estos conflictos. Principalmente, se caracteriza la construcción de ideas de pobreza y superioridad, en la cual se posiciona la clase alta frente a la mayoría de la sociedad.

Si bien la trama se desarrolla en un contexto geográfico distinto al chileno, este texto permite reflexionar acerca de la desigualdad, lo que lleva a comparar similitudes de situaciones y problemas sociales que ocurren en diversos espacios geográficos y que se puede extrapolar a la realidad nacional, para así vincularlos con la experiencia del estudiante. Además, en este texto están presentes diversos estereotipos que derivan de la división binaria de los géneros. Los personajes masculinos se describen como personas fuertes que buscan escalar socialmente a través del dinero. Mientras que Iván, al ser considerado imbécil —de ahí el título de la obra— es un personaje que no cumple con la idea imperante de la masculinidad. A eso se suma la presencia de la hermana de Iván, quien es una chica muda, lo que problematiza sobre la invisibilización de las mujeres y de las personas con discapacidad, en este caso por no poder expresarse y hablar por ella misma.

El segundo texto es “*Mujercitas*” de Louisa May Alcott (2019), el que relata la vida de la familia March en la segunda mitad del siglo XIX en Estados Unidos. Una de las características principales es la presencia de personajes femeninos. La ausencia del padre, por estar en la guerra civil estadounidense (1861-1865), y las diversas disputas que se dan entre las hermanas permiten potenciar la aproximación a contenidos tales como el rol de las mujeres dentro en el espacio público y privado. Una lectura crítica del texto posibilita cuestionar los modelos imperantes dentro de la sociedad patriarcal que perduran hasta hoy. Ejemplo de ello es la reproducción de estereotipos de género, la idea de qué es lo femenino y qué lo masculino y la invisibilización social de las mujeres.

El tercer texto, “*Momo*” de Michael Ende (1978), es una novela que problematiza y reflexiona sobre las concepciones del tiempo y la importancia de la empatía como un valor social y ciudadano. El eje articulador es la vida de una niña llamada Momo, la que destaca por su capacidad de escuchar y brindar soluciones a los problemas de los demás. El personaje principal permite vincular la novela con contenidos tales como el desarrollo de la empatía y la capacidad de formar comunidades, con los cuales logremos humanizar los sentimientos y las personas, es decir,

no verlos desde una forma instrumental para un beneficio en particular. También el texto aborda la idea del tiempo y las diversas concepciones que hay en torno de él. No se reconoce la temporalidad solamente desde una forma cronológica y lineal, sino que existe una compleja relación con su uso y comprensión. Desde los aportes de la historia, podemos aproximar el conocimiento escolar sobre la temporalidad a elementos tales como la multicausalidad y la simultaneidad.

Por último, el cuento “La gallina de los huevos de luz”, de Francisco Coloane (2005), profundiza en la realidad chilena en cuanto a las ocupaciones desarrolladas por las personas en diversos lugares del país. Se narra la experiencia de dos hombres que trabajan en el faro Evangelista, ubicado en el Estrecho de Magallanes, que, al quedarse sin comida, solamente con la posesión de una gallina, uno intenta matarla mientras el otro duerme. A través de este texto es posible conocer e indagar en el paisaje que se describe y evidenciar un oficio que no es muy conocido. También muestra el Estrecho de Magallanes como un espacio de múltiple importancia para el país, pero que, dada la centralidad en la enseñanza, muchas veces es obviado en los contenidos de geografía. El análisis de este texto se puede orientar a valorar distintos lugares geográficos desde su importancia política y económica, abordando el centralismo como una problemática social. Al igual que el relato “Momo”, este cuento sitúa el conflicto de los personajes con temáticas que atañen a elementos éticos, lo que también permite aproximar el conocimiento al desarrollo de la empatía y la generación de comunidades de representación.

En suma, un aspecto relevante es que, si bien tres de las cuatro obras son de un contexto distinto al chileno, hay situaciones generales que pueden ser extrapoladas a la realidad nacional, para así promover el conocimiento y reflexión de espacios y lugares con problemas que persisten en la actualidad. Consideramos que el conocimiento de otras realidades es fundamental para fomentar la búsqueda de información a través de diversos medios.

## Tratamiento de los recursos narrativos

Tras la selección de las obras, el siguiente paso fue el tratamiento de estas. Se analizan, a) los contextos históricos, temporales y socioeconómicos presentes en las obras; b) los motivos que organizan las acciones principales y secundarias; c) la construcción y las motivaciones de los

personajes; d) los temas subyacentes en las narraciones, y e) las tramas principales y secundarias.

El análisis de estos aspectos significa examinarlos a partir de las convenciones genéricas que los agrupan en el género narrativo. Schaeffer (2017) destaca que las clasificaciones genéricas se basan en criterios de similitud, de ahí que promover actividades de distinción genérica ayude significativamente a ampliar el horizonte de expectativas de lectores y lectoras (Todorov, 2006). Es desde estos aspectos que se facilitan los vínculos y relaciones entre los recursos narrativos y la formación ciudadana. Como se mencionó, las obras presentan diversos temas que permiten el debate y la comprensión de aspectos presentes en la actualidad. El análisis de personajes, espacios y temáticas que desarrollan las obras es clave para establecer relaciones entre el estudiante y su propia experiencia, y entre el estudiante y los contextos presentes en dichas obras.

A partir del reconocimiento de estos elementos se facilita la comprensión global del texto literario, que incluye tanto los lenguajes presentes, las convenciones literarias genéricas, el sistema cultural y social, como los aspectos ideológicos, históricos y valóricos que se ponen en evidencia en las narraciones.

## Enriquecimiento de las obras

En esta etapa, a través de la utilización de recursos audiovisuales y textuales, se relaciona la obra con otras formas de producción artística e informativa, es decir, se vincula el texto literario con el medio, incluyéndolo en un complejo sistema de producción cultural, social e histórica que sobrepasa el mundo ficcional. Este medio no es neutral ni aislado, sino que responde a ciertos valores, conductas e ideologías de producción. Los recursos por utilizar son medios de comunicación, textos periodísticos, películas, documentales, redes sociales y textos teóricos. Con ello se espera que los estudiantes logren analizar de manera más compleja la problemática que se plantea en el texto, aludiendo a temáticas cercanas a sus realidades y experiencias.

## Dinamización de las obras

Corresponde a las actividades en las cuales se desarrolla la participación, conversación y debate alrededor de los textos leídos (Moreno et

al., 2017). Es una instancia que debe ser dirigida por el profesor y se espera que, tras diseñar éste una pauta de preguntas, conduzca un diálogo con el estudiante, el cual debe orientarse con temáticas y aspectos vinculados a la formación ciudadana, considerando los elementos presentes en los textos. Se espera que pueda profundizar en la construcción del conocimiento y en la formulación de diversas opiniones e interrogantes respecto del tema, potenciando en el estudiante la capacidad de buscar y seleccionar información.

Para desarrollar estas actividades es necesario profundizar en una conversación lúdica, utilizando estrategias llamativas y novedosas. El objetivo es motivar la participación y situar al estudiante en un contexto cercano, reconociendo elementos que son comunes entre sus propias experiencias y las descritas en los textos. Para lograr dicho cometido presentamos cuatro aspectos que permiten desarrollar la experiencia literaria y de profundización de la formación ciudadana (Fittipaldi, 2013).

- 1) La creación de buzones de lectura en los cuales se introduzcan comentarios y opiniones de las obras. Esta actividad faculta el trabajo colaborativo, el desarrollo de comentarios fundamentados en argumentos y la elaboración de opiniones por parte del estudiante. Se espera que, una vez realizado el ejercicio, se desarrolle una conversación presentando lo escrito. Esta instancia permite el diálogo y la valoración y el respeto por las opiniones.
- 2) Leer, escribir y comentar reseñas de las lecturas. Este ejercicio ayuda a profundizar la comprensión lectora y la capacidad de sintetizar la información. Se espera que los estudiantes fundamenten opiniones a partir de la elaboración de argumentos sobre los temas centrales que destacan. Se puede realizar una valoración de los argumentos de los textos, evidenciando las similitudes entre los temas que se abordan y, por ejemplo, la realidad chilena.
- 3) Trabajar con textos que complementen el tema de la lectura central. El trabajo con otros textos favorece las comparaciones con obras que aporten con los argumentos centrales. Por ejemplo, si una de las obras menciona elementos como el feminismo, se puede incluir una revisión de los medios de comunicación o de otras obras que trabajen estos temas en diversas experiencias, para así enriquecer las temáticas.

- 4) Desarrollar discusiones literarias sobre los temas representados en los textos. Se espera lograr una reflexión sobre el hecho literario, considerando el actuar de los personajes. Desde la observación del lenguaje literario, se puede problematizar actitudes, sentimientos, emociones y el contexto en el cual se inscribe la trama.

En la Tabla 2 presentamos la propuesta didáctica para desarrollar la interdisciplinariedad entre el eje de formación ciudadana y el eje de lectura. En ella se considera los OA escogidos, los indicadores de evaluación presentes en los currículos de ambas asignaturas y, también, las actitudes que se espera desarrollar.

Al igual que las lecturas presentadas en esta investigación, los tres elementos mencionados corresponden a indicadores propuestos en los currículos. La propuesta radica en qué consideramos más importante y qué se puede relacionar entre ambas asignaturas para desarrollar el trabajo en conjunto con las obras literarias que fueron escogidas.

Tabla 2.  
*Propuesta de metodología interdisciplinaria*

Aprendizajes: Asignatura, eje y objetivo de aprendizaje	Procedimientos: Indicadores de evaluación	Actitudes	Propuesta interdisciplinaria
<p><b>Asignatura:</b> Lenguaje y Comunicaciones <b>Eje:</b> Lectura</p> <p><b>OA2:</b> Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo: a) relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos b) releer lo que no fue comprendido y formular preguntas sobre lo leído y responderlas</p>	<p>Identifican la información del texto que es nueva para y la que ya es conocida.</p> <p>Comparan información de un texto leído con sus experiencias personales o conocimientos previos.</p> <p>Buscan información en diversos medios (radio, televisión, Internet, redes sociales, etc.) sobre lugares turísticos, actividades económicas, celebraciones y otros aspectos del país, de su región y de su localidad.</p>	<p>Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros y otras.</p> <p>Reflexionar sobre sí mismos, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.</p> <p>Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.</p> <p>Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.</p>	<p><b>Textos articuladores:</b></p> <p>a. "Iván el imbécil", León Tolstói.</p> <p>b. "Mujercita", Louisa May Alcott.</p> <p>c. "Momo", Michael Ende.</p> <p>d. "La gallina de los huevos de luz", Francisco Coloane.</p> <p>Exposición interactiva participativa.</p> <p>Deconstrucción de la obra.</p> <p>Enriquecimiento de la obra.</p> <p>Dinamización de la obra.</p>



---

<p>c) organizar la información en esquemas o mapas conceptuales</p> <p>d) resumir.</p> <p><b>Asignatura:</b> Historia, Geografía y Ciencias Sociales</p> <p><b>Eje:</b> Formación ciudadana</p> <p><b>OA 26:</b> Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs.</p>	<p>Dan opiniones fundamentadas sobre temáticas que involucren a su región en la actualidad.</p> <p>Informarse sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) a través de periódicos y TIC.</p>	<p>Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.</p> <p>Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.</p> <p>Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.</p> <p>Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.</p>
--	--	---

---

Fuente: Elaboración propia a partir de los aprendizajes, procedimientos y actitudes que fueron extraídos de los Planes de Estudio 6.º año de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación.

## Reflexiones finales

El objetivo de este estudio fue elaborar una propuesta con la cual los docentes puedan desarrollar elementos de la formación ciudadana desde los aportes de la educación literaria. A partir la revisión

documental y el análisis curricular realizado podemos concluir lo siguiente:

- 1) Las características y planteamientos de ambos planes de estudio permiten que la propuesta interdisciplinaria sea viable. Es decir, se toman en consideración los elementos declarados en los currículos, sin presentar modificaciones a lo preexistente. Si bien se sugiere el trabajo con otros textos y fuentes de información, estos solo son considerados para reforzar el trabajo interdisciplinar. En definitiva, el trabajo en conjunto es beneficioso para el desarrollo de actividades que potencien ambas áreas.
- 2) El reconocimiento de la literatura como una producción humana atravesada por aspectos culturales, históricos y sociales. Entender la literatura como una práctica social implica reconocer su relación con un conjunto de prácticas sociales. La literatura es un campo polifónico constituido de varios referentes y contextos. La promoción de actividades que reconozcan en el lenguaje literario su carácter transversal amplía su recepción y su vinculación con el medio (Fittipaldi, 2013).
- 3) La profundización de temáticas sociales e históricas como actividad articuladora de los procesos interpretativos, de reconocimiento lector y de la construcción argumentativa de la realidad. La creación de hábitos lectores y la formación de lectores críticos es uno de los objetivos sociales asignados a la escuela (Munita, 2017). El enfoque de la educación literaria busca articular un modelo que apunte de manera empírica a la formación de lectores literarios. Por medio de este tipo de propuestas didácticas se materializa el desarrollo de competencias interpretativas que ponen en juego cuestiones atravesadas por contenidos de índole social y política. En este sentido, esta articulación faculta el desarrollo de una lectura crítica a través de la cual el estudiante pueda elaborar y reconocer argumentos que problematicen sobre problemas actuales.
- 4) Los aspectos favorables de la interdisciplinarietà: la literatura como medio de problematización de la formación ciudadana. El trabajo en conjunto, además de posibilitar que el profesor vincule metodologías de trabajo, también significa identificar las relaciones que se pueden establecer desde temas en común. La inclusión de la

educación literaria como un aporte a la formación ciudadana significa develar que el conocimiento no está fragmentado, sino que el profesor tiene la oportunidad de crear estrategias en conjunto que promuevan una educación integral para el estudiante.

Como último punto mencionamos las proyecciones de la investigación, las cuales se orientan hacia la necesidad de levantar investigaciones desde el enfoque interdisciplinario que promuevan el ejercicio docente. Si bien esta es una primera aproximación a partir de los recursos presentes en los planes de estudio, se puede elaborar estrategias de trabajo que vinculen los contenidos. La interdisciplinariedad permite situar al estudiante en un contexto intelectual, teórico y práctico que lo envuelve en la necesidad de comprender el mundo actual y problematizar sobre él.

## Referencias bibliográficas

### Fuentes primarias

#### a) *Publicaciones oficiales*

Ministerio de Educación, Chile (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio de sexto año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Chile (2013). *Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio de sexto año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

### Fuentes secundarias

#### a) *Artículos y capítulos de libros*

Acevedo, K. (2019). "La educación para el siglo XXI: una perspectiva holística del aprendizaje", en *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, Vol. 2, N° 2, pp. 130-139. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/338961457\\_La\\_educacion\\_para\\_el\\_siglo\\_XXI\\_una\\_perspectiva\\_holistica\\_del\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/338961457_La_educacion_para_el_siglo_XXI_una_perspectiva_holistica_del_aprendizaje), revisado el 13-I-2023.

Araya, S., V. Monzón y M. Infante (2019). "Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología de la comprensión teórica a la práctica educativa", en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 24, N° 81, pp. 403-429. Recuperado

- de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000200403#:~:text=La%20interdisciplinariedad%20corresponde%20a%20una,del%20conocimiento%20\(Profesor%209\),revisado%20el%2013-I-2023](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200403#:~:text=La%20interdisciplinariedad%20corresponde%20a%20una,del%20conocimiento%20(Profesor%209),revisado%20el%2013-I-2023).
- Bel Bravo, M. (1999). "Historia, literatura e interdisciplinariedad. El auge de lo cultural", en C. Strosetzki (Coord.) *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 194-205.
- Cárdenas, A., R. Castro y A. Soto (2001). "El desafío de la interdisciplinariedad en la formación docente", en *Revista electrónica diálogos educativos*, N° 1, pp. 17-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095876>, revisado 18-I-2023.
- Carvajal, Y. (2010). "Interdisciplinariedad: desafíos para la educación superior y la investigación", en *Revista Luna Azul*, N° 31, pp. 156-169. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>, revisado el 18-I-2023.
- Catelli, N. (2012). "Literatura y literariedad" en J. Llovet, R. Caner, N. Catelli, A. Martí, y D. Viñas. *Teoría de la literatura y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Cifuentes, J., I. Moreno y A. Camargo (2017). "Reflexión de la teoría crítica, la pedagogía revolucionaria y la educación liberadora", en *Derecho y Realidad*, Vol. 15, N° 29, pp. 1-13. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho\\_realidad/article/view/9084](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/9084), revisado el 23-I-2023.
- Cisternas, I., M. Henríquez y J. Osorio (2016). "Énfasis y limitaciones de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado" en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 75, N° 267, pp. 323-336. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxxv/no-267/enfasis-y-limitaciones-de-la-ensenanza-de-la-comunicacion-oral-un-analisis-del-curriculum-chileno-a-partir-del-modelo-teorico-declarado/101400032092/>, revisado el 23-I-2023.
- Delgado, R. (2009). "La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación", en *Investigación y Postgrado*, Vol. 24, N° 3, pp. 11-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674409>, revisado el 23-I-2023.

- Durán, D. y F. Araya (2021). "Educación geográfica y sostenibilidad en Argentina y Chile", en *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 102, pp. 27-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=672>, revisado 18-I-2023.
- Errázuriz, J. y A. Soto (2003). "Aportes de un enfoque interdisciplinario en la formación inicial docente", en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, N° 5, pp. 62-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095607>, revisado el 16-XII-2022.
- García, F. y N. De Alba (2008). "¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?", en *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. 12, N° 270, pp. 1-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161905>, revisado el 18-XII-2022.
- Jara, M. (2020). "El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas", en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 30, pp. 75-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8335099>, revisado el 10-I-2023.
- Lenoir, Y. (2013). "Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización", en *Interdisciplina*, N°1, pp. 51-86. Recuperado de: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514>, revisado el 18-XII-2022.
- Margallo, M. (2012). "El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura", en *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, N° 10, pp. 69-85. Recuperado de: <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/888>, revisado el 18-XII-2022.
- Martí, J., M. Heydrich, M. Rojas y A. Hernández (2010). "Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente", en *Revista Universidad EAFIT*, Vol. 46, N° 158, pp. 11-21. Recuperado de: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>, revisado 20-V-2023.
- Martín, A. (2020). "Usos sociales en la educación literaria. Convergencias críticas", en A. Martín (ed.). *Usos sociales en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 15-26. Recuperado de:

- <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/11/16208.pdf>, revisado 17-XII-2022.
- Medina, M. y M. Tapia (2017). “El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente”, en *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, Vol. 14, N° 46, pp. 236-246. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>, revisado el 17-V-2023.
- Moreira, A., M. Sousa y P. Duarte (2021). “Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária”, em *Tempo e Argumento*, Vol. 13, N° 33, pp. 2-30. Recuperado de: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0106/13273>, revisado el 22-XII-2022.
- Moreno, M., A. García-Rodríguez y R. Gómez-Díaz. (2017). “Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual”, en *Revista General de Información y Documentación*, Vol. 27, N° 1, pp. 177-199. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/56566>, revisado el 17-XII-2022.
- Munita, F. (2017). “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo”, en *Educação e Pesquisa*, Vol. 3, N° 2, pp. 379-392. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37M3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>, revisado el 18-XII-2022.
- Muñoz, C. y B. Torres (2014). “La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos”, en *Revista electrónica Educare*, Vol. 18, N° 2, pp. 233-245. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a12v18n2.pdf>, revisado el 10-XII-2022.
- Núñez, G. (2016). “Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar”, en *Lenguaje y Textos*, N° 43, pp. 23-32. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/80204/5824-20567-1-PB.pdf?sequence=1>, revisado el 10-I-2023.
- Quijano, A. (2000). “Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America”, en *International Sociology*, Vol. 15, N° 2, pp. 215-232. Recuperado de: <https://muse.jhu.edu/article/23906>, revisado el 25-XII-2022.

- Pineda, M. y A. Castaño (2014). "La lectura como derecho en la formación de ciudadanía", en *Revista Académica e Institucional*, N° 96, pp. 147-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249827>, revisado el 23-XII-2022.
- Ricci, C. (2020). "Diálogo interdisciplinario Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía en torno a la interrelación modalidades diversas de aprendizaje, clases heterogéneas y educación como derecho", en *Revista Pilquen*, Vol. 17, N° 2, pp. 1-18. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2956>, revisado el 23-I-2023.
- Rodríguez, B., R. Félix, O. Fernández, I. Iluminada, L. Cachinelly B. Marta (2022). "Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva", en *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Vol. 9, N° 1, pp. 101-116. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298181>, revisado el 15-XII-2022.
- Todorov, T. (1988). "El origen de los géneros", en Garrillo M. (Ed.), *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- Torres, L., N. Mesina, B. Salamanca y C. Sepúlveda (2015). "Efectos de la enseñanza interdisciplinaria en la educación ambiental sobre los conocimientos, valores y actitudes ambientales de estudiantes de segundo ciclo básico (Los Ángeles, Región del Biobío, Chile)", en *Revista Complutense De Educación*, Vol. 27, N° 3, pp. 1139-1155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5709249>, revisado el 23-V-2023

### b) Libros y tesis

- Acosta, L. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM Ediciones.
- Aurell, J., C. Balmaceda, P. Burke y F. Soza (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

- Carr, W. y S. Kemmis (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerda, A., L. Egaña, A. Magendzo, E. Santa Cruz y R. Varas (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM Ediciones.
- Coloane, F. (2005). *El témpano de Kanasaka: y otros cuentos*. Santiago: Universitaria.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ende, M. (1978). *Momo*. Madrid: Alfaguara.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en las competencias literarias*. Tesis para optar al grado de Doctora en Educación. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garrido, D. (2016). *La relevancia de la interdisciplinariedad en la comprensión lectora de textos expositivos de Ciencias Sociales en segundo año medio*. Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna. Chillán: Universidad del Bío-Bío.
- Gómez, T. (2018). *La complejidad: un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. Santiago: RIL Editores.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los Tiempos Cambia el Profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Huertas-Charles, L. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Caracas: Siglo XXI.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- La Capra, D. (1992). *History and Criticism*. Nueva York: Cornell University Press.
- May, L. (2019). *Mujercitas*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Morin, E. (1990). *Sur l'interdisciplinarité*. Centre National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité. París: Edition du CNRS.



- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. París: UNESCO- Nueva Visión.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schaeffer, J. (2017). *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.
- Stone, L. (1986). *El pasado y el presente*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Tolstói, L. (2019). *Iván el tonto*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- White, H. (1985). *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Londres: Johns Hopkins University Press.