



POESÍA, PATRIMONIO Y MULTIMODALIDAD: HACIA UNA ENSEÑANZA SITUADA DEL GÉNERO LÍRICO EN EDUCACIÓN BÁSICA

POETRY, HERITAGE AND MULTIMODALITY: TOWARDS THE SITUATED TEACHING OF POETRY IN PRIMARY EDUCATION

Valentín Tapia-Cabrera <https://orcid.org/0009-0000-2228-1243> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | valentin.tapiacabrera459@gmail.com

Josefa Ormeño-Rocha <https://orcid.org/0009-0001-2511-3314> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | josefaormenor1@gmail.com

RESUMEN

A través del Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), se busca integrar dimensiones curriculares, tecnológicas y territoriales vinculadas al patrimonio, desde un enfoque multimodal, para resignificar la experiencia poética en el aula. Metodológicamente, el estudio se adscribe al enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, bajo un diseño de estudio de caso de tipo instrumental. A cada participante se le aplicó una entrevista semiestructurada, cuyo análisis temático permitió la elaboración de perfiles de prácticas pedagógicas, orientadas a comprender sus enfoques, decisiones didácticas y concepciones sobre la enseñanza de la lírica. La revisión de las prácticas pedagógicas declaradas por los docentes permite advertir que los participantes evidencian enfoques que oscilan entre la musicalidad, la interpretación y la conexión con lo cotidiano, y otra alineada con el currículum técnico-formalista, por lo que se detecta que los docentes presentan diferencias en la evaluación y en la creación poética. El análisis temático permitió identificar patrones recurrentes de significado en torno a la enseñanza del género lírico. Bajo este contexto, resulta necesario desarrollar propuestas pedagógicas que articulen la enseñanza del género lírico con el patrimonio cultural, concebido como un medio que permite a los estudiantes expresar y compartir espacios personales e identitarios a partir de su entorno cotidiano, en diálogo con las posibilidades expresivas del género lírico y el uso educativo de tecnologías digitales.

Palabras clave: Poesía, patrimonio cultural, educación primaria, enseñanza multimedia, práctica pedagógica

ABSTRACT

Through the Situated Poetic Articulation Model (MAPS), this study seeks to integrate curricular, technological, and territorial dimensions linked to heritage, from a multimodal perspective, to redefine the poetic experience in the classroom. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, descriptive and interpretive in nature, using an instrumental case study design. Each participant underwent a semi-structured interview, the thematic analysis of which allowed for the development of profiles of pedagogical practices aimed at understanding their approaches, didactic decisions, and conceptions regarding the teaching of lyric poetry. The review of the pedagogical practices reported by the teachers reveals that participants demonstrate approaches ranging from musicality, interpretation, and connection to everyday life, to one aligned with the technical-formalist curriculum. Consequently, differences were found among the teachers in their assessment and approach to poetic creation. The thematic analysis identified recurring patterns of meaning surrounding the teaching of lyric poetry. Within this context, it is necessary to develop pedagogical proposals that connect the teaching of lyric poetry with cultural heritage, conceived as a means for students to express and share personal and identity-related spaces based on their everyday environment, in dialogue with the expressive possibilities of lyric poetry and the educational use of digital technologies.

Keywords: Poetry; cultural heritage; primary education; multimedia teaching; pedagogical practice

INTRODUCCIÓN

Las Bases Curriculares de Educación Básica en Chile conciben la enseñanza del género lírico desde lo estructural, artístico y expresivo e integran la comprensión, la apreciación y la producción poética. Bajo esta perspectiva, la poesía se constituye como un espacio privilegiado para promover la sensibilidad estética, la expresión emocional y subjetiva, y la identidad cultural, lo cual contribuye de manera directa al fortalecimiento del desarrollo personal y social de los estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018). Asimismo, las Bases Curriculares en sus Orientaciones sobre el aprendizaje subrayan que un desarrollo integral implica **“la apreciación de las artes como modo de expresión personal y como reconocimiento de nuestro patrimonio cultural”** (MINEDUC, 2018, p. 22). A pesar de las relevantes orientaciones pedagógicas para la comprensión adecuada del género lírico, en la práctica pedagógica se tiende a relegar la experiencia poética y la vitalidad de la poesía a un segundo plano, lo que impide la construcción de la curiosidad lectora, motivación y el saber literario de los estudiantes sobre este tipo de medio poético (Carrasco, & Basso, 2023; Gallardo-Álvarez, 2010).

En este contexto, las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del género lírico frecuentemente se inclinan por un enfoque técnico-formalista, evidenciado en un tratamiento incidental e instrumental de los textos poéticos, o que incluyen poesía. Como expone Carrasco y Basso (2023, p. 8), **“se reafirma la idea de que incluso al interior del currículum, las actividades vinculadas a la poesía están subordinadas a otros contenidos que se consideran más importantes”**, lo que permite evidenciar el limitado espacio que tiene la poesía en el aula de clases, resultado de una tradición pedagógica que, en múltiples oportunidades, ha enfrentado dificultades para concretar adecuadamente la transposición didáctica de un

objeto artístico como la poesía, en un objeto de estudio curricular. Por tanto, la problemática en los docentes surge cuando la experiencia que ofrece la poesía debe transponerse en un saber disciplinar y didáctico integrado al aula de clases (Andrade-Legua, 2015; Beuchat, 2016; Gallardo-Álvarez, 2010; Munita, & Torres, 2024a; Munita, & Torres, 2024b).

De igual modo, la enseñanza y la práctica pedagógica asociadas al tratamiento incidental que suele tener el género lírico en el aula es una manifestación directa de las limitaciones presentes en su abordaje didáctico y de la gestión del tiempo escolar e instruccional que los docentes disponen. En la praxis, la gestión temporal para la planificación o realización de clases se puede ver dificultada por la sobrecarga, la cantidad de estudiantes, el clima de aula y las demandas del sistema escolar, y condicionada por factores estructurales (Alarcón-Alvial, et. al, 2020; Sagredo-Lillo, et. al, 2020). En contraparte, el género lírico se ve favorecido por las transformaciones culturales que ha experimentado en el siglo XXI, particularmente, en torno a la creación poética contemporánea en contextos digitales. En consecuencia, la poesía digital emerge a partir de este fenómeno y se caracteriza por la brevedad e inmediatez inherente a lo digital; este suceso ha generado que emerjan nuevas voces poéticas con una clara tendencia por abordar temáticas relacionadas a lo cotidiano, lo emocional y lo autobiográfico. De este modo, la poesía se configura como un recurso expresivo accesible para un público amplio y masivo, cercano a la experiencia común de las personas (Lamora, 2022; Molina-Huete, et. al, 2019).

Sin embargo, la investigación sobre la perspectiva de los propios estudiantes acerca de la poesía en el aula, alerta sobre los límites de estas aproximaciones. **“Odio la poesía. Pero pienso que la odio por los profesores que me la han enseñado”** (Zaldívar, 2017, p. 6) o **“Más o menos. A mí me encanta la poesía libre y los poemas que te transmiten y te llegan al corazón. Odio los poemas antiguos con palabras extrañas”** (Zaldívar, 2017, p. 6), son algunas

de las citas de adolescentes recogidas por Zaldívar (2017) o “**Nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos**” por Cavallini (2015, p. 4). La evidencia expuesta desde la perspectiva de los estudiantes refleja una paradoja respecto a la enseñanza del género lírico en el aula. Por un lado, los estudiantes valoran la poesía cuando tiene relación con su experiencia emocional, personal y subjetiva a través de distintos medios y modos, como la música, situaciones vividas o vínculos con personas específicas. Por otro lado, manifiestan un rechazo sistemático hacia el tratamiento escolar técnico y descontextualizado, que es el que predomina en las aulas (Cavallini, 2015; Zaldívar, 2017; Munita, & Torres, 2024b).

Esta dualidad sugiere que el problema no radica en la naturaleza intrínseca de la poesía, sino en las metodologías pedagógicas que privilegian el análisis formal por encima de la conexión emocional y experiencial, lo cual fomenta la clara desconexión entre la enseñanza académica y la realidad estudiantil (Cavallini, 2015). Esto se manifiesta en el hecho de que cerca de un tercio de los participantes entrevistados por Zaldívar (2017) no logra relacionar la poesía con ningún aspecto de su vida cotidiana, a pesar de haber estado expuestos a ella durante años en el contexto académico. La enseñanza de la literatura en el contexto escolar chileno sigue fuertemente anclada a una tradición monomodal. Investigaciones recientes evidencian esta brecha estructural; Meneses et al. (2023) advierten que las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación solo otorgan un 26,9% de oportunidades explícitas para el desarrollo de la literacidad multimodal, lo que relega casi por completo la producción escrita en múltiples modos. Esta limitación se traspa a los recursos didácticos oficiales, donde, según Cárcamo (2025), la imagen en los textos escolares suele cumplir un rol decorativo, sin fomentar una verdadera alfabetización semiótica.

Es ante esta carencia institucional que los docentes recurren a diversos modos semióticos, entre ellos, la dimensión sonora (como la música) para intentar

acortar la brecha afectiva entre el estudiante y el género lírico. No obstante, al carecer de un andamiaje estructurado, la integración suele volverse anecdótica y superficial. Tal como advierte Roa-Trejo (2023), existe el riesgo de que la dimensión sonora quede relegada a un simple sonido de fondo, y no se explote su potencialidad comunicativa, estética y epistémica. Para superar dichas limitaciones, resulta necesario transitar desde el uso incidental de recursos aislados hacia una literacidad multimodal crítica. Es en esta encrucijada donde emerge el Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), en el que los entornos digitales trascienden su rol de soporte pasivo para constituirse en espacios de creación multimodal. A través de esta integración tecnológica, el estudiante abandona la posición de consumidor descontextualizado del canon literario para transformarse en un productor de su propio patrimonio; el uso de las tecnologías es estratégico para anclar la creación lírica en su territorio a favor de la preservación cultural e identidad del estudiante.

MÉTODO

Diseño

Este estudio adopta una metodología de enfoque cualitativo, definida como un proceso científico vital para comprender las experiencias humanas, comportamientos y contextos sociales a través de datos narrativos en lugar de numéricos (Alaba et al., 2026). En la línea de la trilogía de pertinencia investigativa propuesta por Arana y Guerrero (2025), la investigación garantiza una interrelación armónica entre el paradigma, el enfoque y el método. En este marco, el estudio se inscribe en el paradigma fenomenológico-interpretativo, el cual encuentra su sustento en una epistemología interpretativista que prioriza el entendimiento de los significados subjetivos

que los individuos asignan a sus experiencias (Alaba et al., 2026). El diseño es de carácter fenomenológico, dado que su objetivo central es explorar y describir detalladamente las experiencias vividas de los docentes en torno a la enseñanza de la lírica, para capturar sus voces en sus propias palabras.

La investigación se implementa mediante un estudio de casos de corte instrumental e inductivo. Bajo un proceso de análisis inductivo (bottom-up), los patrones, temas y categorías emergen directamente de los datos en lugar de imponer nociones teóricas preconcebidas (Alaba et al., 2026). La finalidad es alcanzar una generalización naturalista fundamentada en la transferibilidad; es decir, proporcionar descripciones ricas y densas del contexto regional para que el lector determine la aplicabilidad de los hallazgos en otros entornos con características similares.

Participantes

La muestra de esta investigación se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Espinoza, & Toscano, 2015; Alaba et al., 2026). La muestra quedó compuesta por tres docentes, quienes actúan como casos instrumentales (identificados como E1, E2 y E3). Esta decisión se alinea a lo propuesto por Stake (1998), puesto que busca la riqueza descriptiva que estos sujetos aportan para comprender un fenómeno.

Se consideraron a los profesores de Educación General Básica activos en el sistema escolar; a docentes que se desempeñan en Primer o Segundo Ciclo de Educación Básica (1° a 8° año); y que pertenezcan a establecimientos de la Región de Ñuble. Se excluye a profesionales que no ejercieran funciones pedagógicas directas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o en los niveles requeridos al momento del estudio, así como a aquellos fuera del ámbito geográfico

regional, para asegurar la pertinencia del enfoque territorial.

Instrumentos de Recolección de los Datos

Como técnica principal se utilizó la entrevista cualitativa, entendida como una comunicación íntima, flexible y abierta (Espinoza y Toscano, 2015). Se optó específicamente por el formato de entrevista semiestructurada, la cual ofrece un equilibrio óptimo entre estructura y flexibilidad para cubrir dimensiones críticas mediante un guion base, mientras se mantiene la apertura para capturar hallazgos inesperados. En este proceso, el investigador actúa como el instrumento clave para establecer una conexión empática y una escucha activa para co-construir el conocimiento con los docentes (Alaba et al., 2026).

Estructura del Instrumento

El guion de la entrevista se diseñó para explorar el fenómeno desde siete dimensiones críticas: (1) experiencias con la literatura, (2) autoeficacia docente, (3) prácticas de enseñanza, (4) creencias sobre los estudiantes, (5) creencias sobre la enseñanza de la literatura, (6) evaluación, y (7) uso de multimodalidad y recursos. En total, se formularon 14 preguntas abiertas, en busca de que los participantes expresaran sus perspectivas con sus propias palabras, lo cual es la esencia del enfoque cualitativo.

Validez del Instrumento

Se buscó asegurar el rigor mediante un juicio de expertos. El guion fue revisado por especialistas del área, quienes actuaron como jueces para evaluar la claridad de las preguntas y su pertinencia respecto a los objetivos del estudio.



Análisis de los Datos

El análisis se realizó de manera manual en el marco del esquema de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). El proceso se estructuró en los siguientes niveles:

Se procedió a la transcripción literal de las entrevistas. Luego de familiarizarse con los datos, se realizó una lectura profunda de las transcripciones para identificar unidades de significado. A estas unidades se les asignaron etiquetas o códigos iniciales (ej.: VGL para Valoración del Género Lírico, PRDC para Práctica Docente), los cuales permitieron organizar el discurso en categorías manejables (Braun y Clarke, 2006).

Posteriormente, se desarrolló la fase de búsqueda de temas, en la cual los códigos iniciales fueron agrupados en función de sus similitudes y relaciones conceptuales para identificar patrones de significado más amplios dentro del discurso docente. Este proceso implicó la organización y reagrupación de los códigos en temas potenciales, así como la recopilación de todos los extractos de datos asociados a cada uno de ellos. De este modo, al agrupar los códigos en categorías temáticas más amplias, permite identificar patrones de respuesta vinculados a los desafíos de la enseñanza lírica y el uso de tecnología (Braun y Clarke, 2006).

Finalmente, se seleccionaron extractos significativos y representativos de cada tema, los cuales fueron integrados en una narrativa analítica coherente y permitieron establecer relaciones que facilitaron la comprensión del fenómeno de estudio en su totalidad (Braun y Clarke, 2006). A partir de estas recurrencias, se fundamenta la propuesta del Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), el cual responde directamente a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Consideraciones éticas

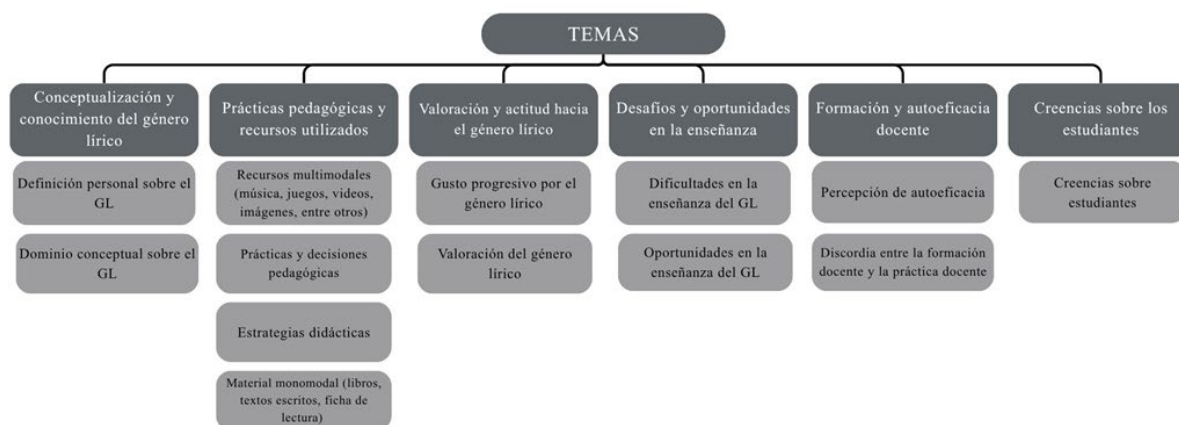
La participación de los docentes es voluntaria y está mediada por la firma de un consentimiento informado, en el que se explicitan los objetivos del estudio, la naturaleza de la participación y el derecho de los sujetos a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Asimismo, en concordancia con el apartado sobre confidencialidad de la información y anonimato establecido por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2021, p. 25), los datos recolectados a través de las entrevistas serán anonimizados para impedir la identificación directa de los docentes o sus establecimientos educacionales y resguardar el manejo ético y seguro de los datos.

RESULTADOS

Tras realizar el análisis temático de las entrevistas, emergen codificaciones recurrentes que permiten dar cuenta de la percepción del profesorado respecto a la enseñanza del género lírico. En la figura 1, se presentan y describen las temáticas establecidas, junto con sus respectivos códigos de análisis.

Figura 1.

Temas referidos por los docentes respecto de la enseñanza del género lírico



Como se observa en la figura 1, las categorías planteadas por las y los docentes abordan aspectos relacionados con el dominio conceptual de la poesía, las estrategias didácticas utilizadas, la valoración del género lírico, los desafíos presentes en su enseñanza, la formación docente y las creencias sobre los estudiantes. Respecto de la especificidad de cada tema es posible señalar las siguientes descripciones:

Tema 1. Conceptualización y conocimiento del género lírico

Este tema comprende los códigos de (1) definición personal del género lírico y (2) dominio conceptual del género lírico. La codificación reúne fragmentos en los que el profesorado explicita su comprensión del género lírico desde una perspectiva conceptual y técnica. En ella se integran definiciones personales, referencias a su construcción histórica en el marco del lenguaje poético y aproximaciones a elementos constitutivos tales como la musicalidad, el hablante lírico y la dimensión expresiva de la emoción, entre otros.

Tema 2: Prácticas pedagógicas y recursos utilizados

Esta temática agrupa los códigos (1) prácticas y decisiones pedagógicas; (2) estrategias didácticas; (3) recursos multimodales y (4) material monomodal. La codificación concentra estrategias didácticas, actividades, materiales y herramientas empleadas por los docentes para enseñar el género lírico. Se destacan las referencias del profesorado a los recursos multimodales, estrategias creativas, integración interdisciplinaria y producción textual en el aula.

Tema 3: Valoración y actitud hacia el género lírico

Este tema comprende los códigos de (1) gusto progresivo por el género lírico y (2) valoración del género lírico. La codificación considera extractos que dan cuenta de la valoración y percepción del profesorado respecto del género lírico, ya sea desde su experiencia personal como profesional. Asimismo, incorpora



apreciaciones sobre el interés que la poesía suscita en los estudiantes y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Tema 4: Desafíos y oportunidades en la enseñanza

Este tema comprende los códigos de (1) dificultades en la enseñanza del género lírico y (2) oportunidades en la enseñanza del género lírico. Se centra en dificultades percibidas por los docentes durante la enseñanza del género lírico, pero también en las posibilidades que ven para superarlas. Esto incluye limitaciones metodológicas, falta de recursos o dificultades en la comprensión estudiantil.

Tema 5: Formación y autoeficacia docente

Esta temática abarca los códigos de (1) percepción de autoeficacia y (2) discordia entre la formación docente y la práctica docente. La codificación refleja la percepción de los docentes respecto a su nivel de formación y del grado de confianza que manifiestan en la enseñanza del género lírico. De igual modo, incorpora reflexiones pedagógicas en cuanto a la preparación académica, práctica docente y reconocimiento de áreas de mejora en su ejercicio pedagógico.

Tema 6: Creencias sobre los estudiantes

Este tema aborda el código de creencias sobre estudiantes y agrupa fragmentos donde los docentes expresan su parecer sobre las capacidades, intereses, motivaciones y formas o estilos de aprender de sus estudiantes, especialmente en relación con el género lírico.

La poesía como experiencia multimodal: tensiones, motivación y mediación pedagógica

Entre los principales hallazgos del estudio, se evidencia que los docentes valoran el género lírico como experiencia emocional, pero su práctica pedagógica reproduce una enseñanza descorporizada y desafectivizada, que no aprovecha el potencial multimodal del texto poético para movilizar sentidos, cuerpos y voces en contextos escolares diversos.

Los tres docentes entrevistados pertenecían a contextos distintos y coinciden en que el recurso musical o sonoro inherente a la poesía funciona como puente que conduce hacia una aproximación o gusto por el género lírico. Los docentes destacan la musicalidad presente en la poesía, la cual es enseñada con el rap o hip hop y que permite mayor conexión con el estudiante por ser un género urbano y presente en la cotidianidad:

“Entonces como profe traté de siempre vincularlo al tema más musical. ¿Entiendes? A mí siempre me ha apasionado la música, entonces siempre traté de ligarlo a eso. Enseñar como la musicalidad que tiene el lenguaje en el género lírico en sí” (E1)

“Me acuerdo que en un momento lo involucré con el rap. Con el hip hop. La creación de verso y todo. Y les mostré un par de canciones. Y... Y quedaron sorprendidos por cómo se puede utilizar el lenguaje” (E1)

“Por ejemplo, con mis alumnos, me acuerdo muy bien que trabajamos, uno me analizó un poema que él escogió, una canción que él escogió. Y ahí analizábamos justamente, ¿y para qué hago eso? Para que vean que es la poesía más cercana de lo que uno cree” (E3)

“La aproximación que se hace, como les decía, era más netamente con la sonoridad” (E2)

Esta decisión pedagógica de utilizar el rap como recurso no carece de sentido o de rigurosidad, puesto que trasciende la motivación estudiantil y se presenta como una estrategia de enseñanza multimodal del género lírico; además, como acota Cantizano (2005) la poesía desde sus orígenes que está ligada a la música. Históricamente, los primeros textos simulaban el ritmo de la tradición oral, tal como ocurría en la Antigua Grecia, donde las composiciones se recitaban acompañadas por la lira (Duarte, 2022). Desde ese principio hasta la actualidad, la poesía presenta constantes modificaciones, pero manifestaciones como el rap o el hip hop, permiten capturar el interés por el género lírico en los jóvenes. Esto exige una alfabetización multimodal debido a la decodificación de un modo lingüístico, sonoro y gestual. Por consiguiente, integrar estas expresiones en el aula no es una desviación del currículum, sino una transposición didáctica pertinente que permite mantener viva la cultura poética en los jóvenes a través de los lenguajes que ellos mismos consumen y producen.

En coherencia con lo expuesto, Voisier-Trujillo y Orellana-Ortiz (2023) realizan un análisis interpretativo de las producciones e interpretaciones poéticas de un grupo de estudiantes secundarios de Chile en sesiones de escritura, lectura, diálogo y performance poética. El estudio concluye que cuando se realizan clases o espacios destinados a la creación poética, se fomenta en el estudiantado la participación y el diálogo en torno a la lírica, lo cual, a su vez, genera que los estudiantes vinculen lo poético a su realidad cotidiana y contextos sociales.

Desde esta perspectiva, Álvarez (2022) amplía la comprensión de la lectura y escritura al concebirse como una práctica social. Para la autora, estos procesos no solamente implican aplicar técnicas, habilidades o destrezas, sino participar en una práctica culturalmente mediada y situada. Por ello, al desarrollar ya sea la lectura o la escritura, se deben observar las prácticas sociales en las cuales se inserta, por lo que cada persona les otorga un significado particular a estas áreas. Desde esta perspectiva, la lectura y escritura involucran elementos materiales (como objetos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos) y elementos simbólicos (como creencias, valores y sentimientos) que configuran su sentido social (Álvarez, 2022; Estévez, & Perelman, 2019). En consecuencia, la lectura y escritura se entienden como prácticas que, aunque incluyen la decodificación y procesos cognitivos, solo adquieren pleno significado cuando se sitúan en contextos reales y culturalmente determinados (Álvarez, 2022).

Por otra parte, en relación con la percepción del interés y la actitud del estudiantado frente al análisis lírico, la evidencia señala que tienden a valorar positivamente actividades de esta índole, particularmente las labores vinculadas a la creación poética. Esta apreciación se manifiesta en los siguientes fragmentos:

“A los niños les encanta crear. Aunque digan que no algunos. O que no tienen talento para eso. Pero... Generalmente los niños tienen esa capacidad de crear a través del lenguaje. A otros les cuesta un poco más. Pero en general es una buena recepción” (E1)

“Partí con un curso, por ejemplo, que no le llamaba para nada la atención y cuando hubo actividades de crear, en este caso, género, o sea, poemas, los chicos se motivaron” (E2)

Por tanto, se reconoce que a pesar de las diferencias que existen entre los estudiantes a la hora de llevar a cabo actividades de creación poética, la mayoría de ellos posee la capacidad de expresarse efectivamente a través del lenguaje y su incorporación genera un aumento significativo en la motivación del estudiantado.

Estos resultados se articulan con lo planteado por Martínez-Cocó et al. (2009), quienes sostienen que la motivación es un constructo dinámico que tiende a disminuir cuando la escritura no se percibe como una actividad valiosa en sí misma. Por consiguiente, la creación de poemas favorece que los estudiantes se posicionen como autores y no únicamente como receptores pasivos, lo cual fortalece su sentido de compromiso con el género lírico.

Asimismo, Concha y Espinoza (2022) destacan que la escritura permite reflexionar sobre la propia identidad, al constituirse como un espacio de libertad en el que es posible expresar emociones y experiencias personales. En este sentido, la producción creativa de textos poéticos se configura como un acto de construcción identitaria, más allá de su dimensión instrumental o técnica-formalista (Carrasco, & Basso, 2023; Munita, & Torres, 2024a; Munita, & Torres, 2024b).

Desde esta perspectiva, se plantea la relevancia de propiciar situaciones que favorezcan experiencias personales y emocionales significativas de carácter estético, debido a la relación directa entre emoción y motivación en los procesos de aprendizaje (Zaldívar, 2020). Bajo esta premisa, la creación poética se posiciona como una estrategia pedagógica pertinente para fomentar la implicación del estudiantado en actividades que integren la emocionalidad con el aprendizaje.

De igual manera, se identifican dificultades asociadas a la comprensión del género lírico, particularmente debido a la complejidad del lenguaje figurado y a las habilidades de lectura que este exige, lo cual da cuenta de una problemática real y extendida: el poema se percibe como una especie de acertijo, como un escrito a descifrar, no como una experiencia a vivir, lo que contribuye a la desmotivación del estudiantado.

“Porque el género lírico, por su lenguaje figurado y por las habilidades de comprensión lectora que exige, a muchos estudiantes muchas veces no les gusta, porque no entienden” (E3)

En este sentido, la UNESCO (2003) establece que la comprensión lectora requiere más que la identificación de figuras retóricas e implica el desarrollo de habilidades inferenciales e interpretativas, tales como la capacidad de elaborar conclusiones a partir de pistas textuales y de interpretar el lenguaje figurado en función de claves contextuales. Estas competencias pueden fortalecerse mediante prácticas pedagógicas guiadas y el diálogo literario en el aula.

Asimismo, Cárdenas et. al. (2018) sostienen que la escritura no solo cumple una función comunicativa, sino que también posee la capacidad de transformar el conocimiento, lo cual refuerza su valor formativo en el proceso educativo. Por tanto, estas dificultades señalan que las complejidades no radican en el poema por sí mismo, sino en la ausencia de estrategias de mediación pedagógica que faciliten su acceso.

En cuanto a los autores seleccionados se demuestra una tendencia de los docentes hacia una poesía situada, que trasciende el canon literario para vincularse al acervo cultural propio, en el contexto de sus estudiantes, y en los autores u obras preferidas por los profesores, con matices según cada docente. Por tanto, la selección no se concentra únicamente en los poetas en el sentido estricto del término, más bien transita hacia otras manifestaciones artísticas y culturales, como la música.

El sujeto E1 menciona aspectos multimodales y culturales, y rompe el canon oficial **“Bueno, en el currículum aparece... La Violeta. Aparece Gabriela Mistral. Aparece Pablo Neruda. Pero bueno, tampoco llevo tanto tiempo trabajando eso”** acudiendo a su propio acervo cultural y preferencias **“Ahí uno como profe tiene que igual echar mano al acervo cultural que tiene uno, (...) uno igual puede agregar de su cosecha o de lo que uno sabe”**. Lo más destacable es que sitúa la poesía en el plano musical e integra a trovadores, raperos y cantautores chilenos **“Trato también de involucrar por ejemplo a autores. No necesariamente del lado literario, por ejemplo, la música. El mismo Cevladé que tiene una discografía inmensa. (...) a la Evelyn**

Cornejo (...) El Tata Barahona, por ejemplo. También pienso en otros músicos más desconocidos. Por ejemplo, Doctor Pez”.

Sujeto E2 menciona que presenta autores y autoras del género lírico, pero permite que los estudiantes investiguen y conozcan autores por su propia cuenta, porque su objetivo es utilizar la poesía para familiarizar al estudiante con su entorno “también irlos relacionando y buscar autores del lugar donde ellos se encuentran, en este caso, de la cultura que los rodea, del entorno que los rodea, tratar de familiarizarlos bien con su entorno y acompañado también del género lírico.”

Sujeto E3 se adscribe a los autores sugeridos por el currículo y los conecta con el trabajo de pueblos originarios “Trabajo con todos los poetas y poetisas que propone el Ministerio de Educación. Me gusta mucho que están agregando a poetas contemporáneos, por ejemplo, a poetas y poetisas mapuches”, y menciona que selecciona autores con un equilibrio entre poetas y poetisas, que está presente en el libro “En los libros, si hay un equilibrio, hay paridad de género. Yo eso enseño hartito. Para mí es importante ese concepto. No existen solo poetas, existen poetas y poetisas. Los estudiantes lo saben, existen autor y autora”

En cuanto a las formas de evaluación en relación con las características individuales del estudiantado, se reconoce que un aula heterogénea necesita de la diversificación de los instrumentos evaluativos; en este sentido, se cuestiona la homogeneidad en el aula al momento de evaluar la creación o interpretación poética, puesto que dicha práctica tiende a estandarizar procesos de naturaleza expresiva, subjetiva y situada (Anijovich, & Cappelletti, 2022). Tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

“Buena pregunta. Generalmente se... se adapta a los niños que tienen necesidades educativas especiales. Generalmente se hace eso. Pero adaptarlo, por ejemplo, a un niño que tiene ciertos tipos de gustos, para mí es como... No sé. No, yo prefiero que sea todo parejito Sí. O sea, los mismos requerimientos para cada uno, y ahora si tienen necesidad educativa especial, ahí se trabaja con la diferencial, con el PIB, etc.” (E1)

“Siempre... pensando en los estudiantes primero... adaptarse a los chicos y... crear cosas que a ellos les vaya gustando” (E2).

Estos testimonios permiten advertir de una comprensión restringida de los factores motivacionales que favorecen la aproximación al género lírico y, en consecuencia, de la diversificación evaluativa, la cual se orienta principalmente a la atención a necesidades educativas especiales, a excepción de otras dimensiones de la heterogeneidad del aula, tales como intereses o motivaciones personales. Por tanto, la dualidad discursiva de los testimonios evidencia la necesidad de incorporar enfoques evaluativos contextualizados y coherentes con la naturaleza multimodal y subjetiva de la experiencia poética.

Tensiones y desafíos en la enseñanza del género lírico

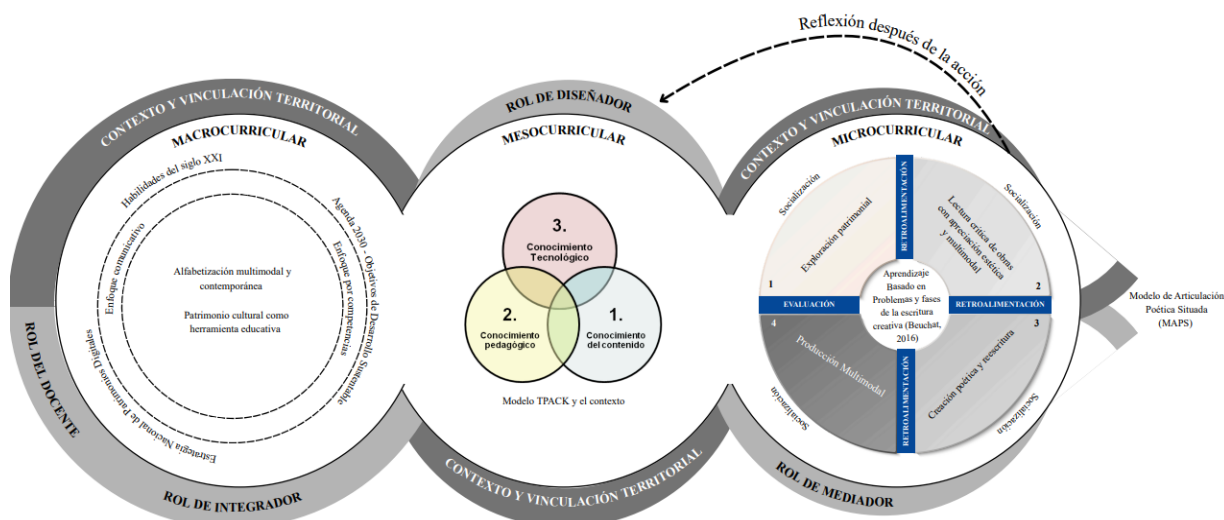
A partir de las categorías emergentes y recurrencias identificadas en el análisis discursivo de los docentes entrevistados, la discusión de los resultados se orienta a la interpretación analítica de los hallazgos obtenidos, en articulación con los antecedentes teóricos que sustentan el estudio, para así, profundizar en la comprensión de las dinámicas que configuran la enseñanza del género lírico en el contexto escolar, particularmente, en cuanto a las tensiones que surgen entre las concepciones docentes, prácticas pedagógicas y demandas contemporáneas de la enseñanza del género lírico.

Los hallazgos obtenidos de las entrevistas evidencian una creciente brecha entre la valoración de la poesía como una experiencia estética significativa y su abordaje didáctico en la práctica escolar, el cual tiende a

privilegiar enfoques técnico-formalista, lo que desestima las oportunidades expresivas, culturales y multimodales que ofrecen la didáctica del género lírico. Como respuesta a estas problemáticas identificadas, se propone el Modelo de Articulación Poética Situada, concebido como una iniciativa teórico-pedagógica mediante la integración de dimensiones curriculares, multimodales, tecnológicas y territoriales en un contexto específico situado.

Figura 1.

Modelo de Articulación Poética Situada



Fuente: Elaboración propia

La explicación del modelo se organiza a partir de sus dimensiones curriculares que estructuran su implementación. En el nivel macrocurricular, se articulan elementos como la alienación con las Bases Curriculares, las habilidades del siglo XXI, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la educación patrimonial. En el nivel mesocurricular, se aborda el modelo TPACK, que integra dimensiones pedagógicas, disciplinares, tecnológicas y contextuales. Finalmente, en el nivel microcurricular, se concretan procesos relacionados a la exploración patrimonial, la creación poética multimodal y la metacognición. Por tanto, se configura un ciclo didáctico recursivo orientado a resignificar la enseñanza de la poesía en el aula, cuya descripción detallada se presenta a continuación.

Nivel macrocurricular: En este primer nivel, el docente asume un rol de Integrador, cuya función principal es situar la educación poética dentro de marcos educativos amplios que otorguen un sentido trascendente y situado al aprendizaje. En esta línea, la competencia literaria se entiende como la capacidad del lector para construir sentidos y acceder a un mensaje estético y verbal que posibilita la comprensión del mundo (Cerrillo, 2016). Esta concepción dialoga directamente con el Enfoque Comunicativo propuesto por las Bases Curriculares de Educación Básica, el cual entiende el lenguaje como un medio para comunicar significados y una herramienta para la interacción social, lo que prioriza el uso funcional del lenguaje y la selección de temáticas significativas para el estudiantado (MINEDUC, 2018).

La literatura y el análisis discursivo de las entrevistas señalan que la enseñanza del género lírico suele tener un carácter incidental e instrumental, subordinada a fechas conmemorativas o al análisis métrico (Carrasco y Basso, 2023; Munita y Torres, 2024b). Los hallazgos confirman esta tensión de marcos evaluativos externos y



temarios rígidos que no priorizan la experiencia estética. Para superar esta visión, el docente asume el rol de Integrador, lo que implica alinear la poesía con las Habilidades del Siglo XXI (UNESCO-OREALC, 2017), y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en específico el ODS 4.7 y el ODS 11.4 (Naciones Unidas, 2018), mediante el género lírico como conductor para la protección y salvaguarda del patrimonio cultural local, y con la necesidad de contextualizar el currículum.

Esto se fortalece con la integración de la Estrategia Nacional de Patrimonios Digitales (2024-2029) impulsada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021; 2024). Esta política valida la incorporación de entornos virtuales a fin de que los estudiantes desarrollen nuevas textualidades, adentrándose en el dominio de las literaturas digitales como prácticas generadas en, por y para dispositivos electrónicos, que tienen existencia material fuera del libro, además de democratizar el acervo cultural (Mugica, 2023; Ministerio de la Cultura, Artes y Patrimonio, 2024). De esta manera, se integra la validación de nuevas textualidades para desarrollar la poesía digital o poesía visual mediante el uso de software digital (Canva, PicsArt, BeFunky, Adobe Express, etc.) con el propósito de favorecer la socialización de las producciones estudiantiles y profundizar una vinculación con las tecnologías digitales que trascienda su uso meramente instrumental en el proceso creativo. En este marco, se potencian los procesos de educación literaria a través de nuevas formas de expresión y, al mismo tiempo, se promueve la articulación con las prácticas vernáculas del estudiantado, reconocidas teóricamente por Bordons (2016) y Lamora (2022) como vías de democratización y expansión cultural.

Nivel mesocurricular: En el segundo nivel el rol del docente es de Diseñador de experiencias de aprendizaje sobre poesía. Los hallazgos evidenciaron que, si bien los docentes desean formar lectores, carecen de didácticas sistemáticas, o lo que Carrasco y Basso (2023) identifican como un "escaso abordaje didáctico, consciente y sistemático de la poesía" (p. 2). Esta carencia de sistematicidad se traduce en prácticas que, aunque buscan rescatar la musicalidad o el juego del lenguaje de forma intuitiva y apasionada, no logran consolidar una transposición tecnológica que trascienda lo recreativo. Bajo esta premisa, el modelo MAPS posiciona al docente a través del marco TPACK (Mishra, & Koehler, 2006), enriquecido con el componente contextual.

Frente al uso incidental de la tecnología observado en el diagnóstico, este nivel exige una integración no instrumental de los recursos digitales. El docente debe movilizar simultáneamente su Conocimiento del Contenido (la poesía como discurso expresivo y no solo estructural), su Conocimiento Pedagógico (estrategias activas y colaborativas) y su Conocimiento Tecnológico (herramientas de creación multimodal). En coherencia con la regulación vigente sobre el uso de dispositivos móviles en el aula chilena, la ley 21.801 de 2026 (Ministerio de Educación, Chile, 2026) prohíbe y regula el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales.

En este sentido, el modelo exige la integración de recursos digitales que permitan la producción poética en múltiples modos (creación de videopoemas, podcasts o poesía a través de audio, poesía visual, caligramas digitales y blogs o redes sociales). Por tanto, el docente en su rol de diseñador, estructura y posibilita la articulación de modos lingüísticos, sonoros, visuales y gestuales, transitando hacia una literacidad multimodal crítica. Sumado a esto, se incorpora el dominio crítico del Conocimiento Contextual (Brianza et al., 2022) para situar el diseño en el patrimonio de la región de Ñuble y evitar la descontextualización que, según Zaldívar (2017), genera rechazo en los estudiantes.

Nivel microcurricular: El nivel microcurricular del modelo educativo concreta la experiencia pedagógica en el aula mediante un ciclo didáctico recursivo, en el cual el docente asume un rol de mediador desde una

perspectiva socioconstructivista (Vigotsky, 2003). Este nivel busca revertir la percepción de dificultad que los docentes asocian a la enseñanza del significado lírico para transformar el aula en un espacio de mediación formativa. Asimismo, lo microcurricular responde a la problemática de la enseñanza tradicional de la poesía, caracterizada por la autopsia literaria que fragmenta el poema en elementos técnicos aislados (Beuchat, 2016), así como a la paradoja entre el rechazo a la poesía escolar y el disfrute de la lírica en la vida cotidiana (Cavallini, 2015).

El ciclo didáctico se inicia con la socialización y exploración patrimonial, donde los estudiantes indagan en su entorno cultural a través de relatos orales, cultores locales y manifestaciones del patrimonio regional, para conectar la poesía con su experiencia vital previa, condición fundamental para el desarrollo de la imaginación creadora (Sahagún-Jiménez et al. 2016; Vigotsky, 2003). Posteriormente, la retroalimentación continua se despliega mediante el diálogo pedagógico y la mediación formativa, lo que permite orientar los procesos y superar una evaluación centrada únicamente en resultado (Pérez, 2016).

En la creación poética y recreación multimodal, los estudiantes producen textos líricos y los transponen a formatos digitales; este proceso busca fomentar la agencia del estudiante a través de una composición poética donde la toma de decisiones sobre la articulación de modos semióticos (lingüístico, sonoro, visual y gestual) se vuelve el centro de la creación. De este modo, la tecnología deja de operar como un instrumento y se concibe como un espacio activo mediado por competencias de producción y significación, para favorecer la expresión del mundo interior y el fortalecimiento de la inteligencia emocional (Cárcamo, 2025; Roza, & Guimarães, 2022). Finalmente, bajo la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) se entrega una retroalimentación constante, y a diferencia de una simple evaluación de resultados, esta última etapa constituye un proceso metacognitivo docente donde se examinan las decisiones pedagógicas adoptadas durante la implementación del ABP. Es en este nivel donde el docente valida o refuta la pertinencia del Conocimiento Contextual aplicado, en diálogo con las mediaciones digitales utilizadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el marco de este estudio, las evidencias recogidas a partir de las entrevistas realizadas permiten problematizar la enseñanza del género lírico en el sistema escolar, particularmente en relación con la persistente dicotomía entre su reconocimiento como experiencia estética o expresiva y las prácticas pedagógicas que se materializan en el aula. En este sentido, el análisis de las entrevistas revela que, pese a la valoración positiva que el profesorado atribuye a la poesía, persiste una tendencia a reproducir enfoques técnico-formalistas, lo cual limita el

potencial formativo del género lírico para el estudiantado.

No obstante, las entrevistas también develan potencialidades relevantes en torno a estrategias que favorecen la motivación y participación activa de los estudiantes, particularmente en aquellas prácticas que incorporan la musicalidad, la creatividad y la vinculación con el entorno cotidiano, lo cual confirma la importancia de situar la enseñanza del género lírico en contextos significativos y culturalmente pertinentes.

En este contexto, el Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), se erige como una respuesta a las necesidades detectadas en el análisis discursivo de las entrevistas, puesto que logra articular de manera coherente dimensiones curriculares, tecnológicas y territoriales, lo cual

tiene el potencial de promover una enseñanza progresiva y sistemática del género lírico en el aula, centrada en la experiencia, la creatividad y la multimodalidad.

Sin embargo, dada la naturaleza teórica del modelo, se identifican ciertas limitaciones para su implementación, entre las cuales destaca la exigencia de un dominio integrado de conocimientos disciplinarios, pedagógicos, tecnológicos y contextuales; esta condición podría restringir su aplicación efectiva en contextos donde los docentes presentan una formación limitada en didáctica de la poesía, alfabetización multimodal o integración pedagógica de tecnologías digitales. Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos y producción multimodal puede resultar condicionada por brechas de acceso, conectividad y disponibilidad de equipamiento en los establecimientos educacionales, lo que podría derivar en una implementación desigual del modelo y afectar la experiencia formativa del estudiantado.

Por otra parte, el carácter situado y recursivo del modelo implica una alta demanda de tiempo pedagógico, tanto para el diseño como para la

ejecución de las experiencias de aprendizaje, lo que podría entrar en tensión con la carga curricular vigente y las exigencias administrativas del sistema escolar. A ello se suma la complejidad inherente a la evaluación de aprendizajes creativos y multimodales, cuyos resultados no siempre son fácilmente estandarizables mediante instrumentos tradicionales. Finalmente, la fuerte vinculación territorial del modelo, centrada en el patrimonio cultural local, puede limitar su transferibilidad a otros contextos educativos sin procesos previos de adaptación curricular y cultural, lo que restringe la generalización de los resultados del estudio.

Por ende, se concluye que las prácticas pedagógicas relacionadas con el género lírico deben superar su enfoque técnico-formalista y avanzar hacia prácticas contextualizadas, expresivas y multimodales. En este sentido, el modelo MAPS se proyecta como una propuesta pertinente para fortalecer la experiencia poética en el aula, no obstante, su implementación depende de condiciones formativas, tecnológicas e institucionales que permitan su desarrollo efectivo.

REFERENCIAS

- Alaba, F. A., Osaretin, U. K., & Rocha, A. (2026). Fundamentals of qualitative research. *En Studies in Systems, Decision and Control* (Vol. 663, pp. 1–288). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2021). Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Alarcón-Alvial, M.A., Oyanadel, C.R., Castro-Carrasco, P.J., & González, I.N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>



- Álvarez, G. (2022). *Lectura + mundo digital + enseñanza: (Re)pensar hoy las prácticas lectoras en el nivel inicial, primario y secundario*. Aique Educación.
- Andrade-Legua, S. (2015). Género lírico en el aula: un caso de implementación didáctica para facilitar y promover la comprensión lectora de poemas en lenguaje y comunicación. Universidad Alberto Hurtado. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23907>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 490–492. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.35655>
- Arana, M., & Guerrero, G. (2025) Paradigma, enfoque y método: trilogía de pertinencia investigativa. *Revista Ciencia y Educación* 6(12.1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17940550>
- Beuchat, C. (2016). *Escuchar, leer y escribir poesía con niños*. Ediciones UC.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77–101, DOI: 10.1191/1478088706qpo630a
- Bordons Porrata-Doria, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593050>
- Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J., & Petko, D. (2022). Situating TPACK: A systematic literature review of context as a domain of knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 22(4). <https://citejournal.org/volume-22/issue-4-22/general/situating-tpack-a-systematic-literature-review-of-context-as-a-domain-of-knowledge>
- Cantizano, B. (2005). Poesía y música, relaciones cómplices. *Revista de Estudios Literarios*, 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1209861>
- Cárcamo, B. (2025). ¿Se incentiva el desarrollo de la alfabetización multimodal? Un análisis del texto escolar de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 21–36. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7921>
- Cárdenas, A., Maldonado, J., & Perafan, L. (2018). La poesía de lo cotidiano: una travesía sin fronteras. Tesis (Pedagogía en Lengua Castellana). Universidad Academia Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6731>
- Carrasco, V., & Basso, C. (2023). ¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar? Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE. *Convergencia Educativa*, 14, 65–79. <https://doi.org/10.29035/rce.14.65>
- Cavallini, L. (2015). La poesía en el aula de literatura: Los poetas y el canon escolar. *El Toldo de Astier*, 6(10), 19–27. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6521/pr.6521.pdf
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>



- Duarte, C. (2022). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, Extraordinario 1. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>
- Estévez, V., & Perelman, F. (2019). *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Aique Educación.
- Espinoza, E., & Toscano, D. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Universidad Técnica de Machala.
- Gallardo-Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: Una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014>
- Lamora, L. (2022). Versos entre redes. *Poéticas: Revista de Estudios Literarios*, 6(14), 5-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8251200>
- Martínez-Cocó, B., De Caso, A. M., & García, J. N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, 37(1), 129-140. <http://hdl.handle.net/10612/11890>
- Meneses, A., Maturana, C. L., & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la Educación Básica. *Lenguas Modernas*, 61, 205-228. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71762>
- Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares primero a sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/curriculum/10-6o-basico>
- Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). Educación patrimonial: Miradas y trayectorias. Subsecretaría del Patrimonio Cultural. <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2022/03/10/educacion-patrimonial-miradas-y-trayectorias/>
- Ministerio de Educación, Chile. (2026). Ley N.º 21.801, que modifica la Ley N.º 20.370, General de Educación, con el objeto de prohibir y regular el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales. Diario Oficial de la República de Chile, 11 de febrero de 2026. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1221284&f=2026-02-11>
- Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio, Subsecretaría del Patrimonio Cultural, y Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (2024). Estrategia nacional de patrimonios digitales. Subsecretaría del Patrimonio Cultural. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/patrimonio-cultural-en-cifras-2024/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17687>
- Molina-Huete, M., Suárez-Varela, V., & Peñalta-Catalán, R. (2019) Poesía digital: ciberretórica y creación poética en español. *Catédra*. <https://hdl.handle.net/10630/28471>
- Mugica, F. (2023). Literaturas digitales: algunas definiciones posibles para pensar el dominio de las textualidades cibernéticas. Estudios de Teoría Literaria. *Revista digital: artes, letras y humanidades*, 12(29), 69-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9827818>



- Munita, F., & Torres, C. (2024a). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 46(183), 150–167. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140>
- Munita, F., & Torres, C. (2024b). Manifestaciones de la relación con la poesía del alumnado adolescente: un estudio colectivo de casos. *Literatura y Lingüística*, 49. <https://doi.org/10.29344/0717621X.49.3690>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- UNESCO. (2003). Carta de la UNESCO para la preservación del patrimonio digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229034_spa
- Pérez, G. (2016). Diseño de Proyectos Sociales: Aplicaciones Prácticas Para su Planificación, Gestión y Evaluación. Narcea. <https://doi.org/10.14201/14777>
- Roa-Trejo, J. J., Pacheco-Costa, A., & Cuadrado, F. (2023). Explorando la música y el sonido en la alfabetización multimodal: Una revisión sistemática y sus implicaciones para la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 90–108. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27500>
- Roza, S. A., & Guimarães, S. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.en>
- Sagredo-Lillo, E., Bizarria Muñoz, M., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sahagún-Jiménez, C., Ramírez, S., & Monroy, F. (2016). Integración de tabletas digitales como herramienta mediadora en procesos de aprendizaje. *Apertura*, 8(2), 70–83. <https://doi.org/10.32870/ap.v8n2.880>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- UNESCO-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17284>
- Voisier-Trujillo, C., & Orellana-Ortiz, T. (2023). Habitar poético en la escuela: un proceso de resignificación a través de la experiencia y la expresión (Tesis de Licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile). <https://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/7490>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América.
- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 75–113. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 259–277. <https://doi.org/10.5209/DIDA.5714>