

Del proceso creativo tecnológico al diseño didáctico en Educación Poética: una didáctica interdisciplinar para el aprendizaje del lenguaje poético en estudiantes de quinto año de Educación Básica

From the technological creative process to didactic design in Poetic Education: an
interdisciplinary teaching method for learning poetic language in fifth-year Basic Education
students

Macarena Belmar Saavedra (a)

a) Programa de Magíster en Didácticas Integradas para la Educación Básica,
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
macarena.belmar2023@umce.cl

RESUMEN

La educación poética constituye un desafío didáctico en la formación literaria escolar que implica la necesidad de explorar modelos que superen una enseñanza centrada en tecnicismos y avancen hacia experiencias creativas significativas. En este contexto, la investigación propone una didáctica interdisciplinar para el aprendizaje del lenguaje poético en estudiantes de quinto año de educación básica, basada en una matriz metodológica inspirada en las fases del proceso creativo tecnológico e integrada en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Tecnología. La secuencia es aplicada a través de la metodología de proyectos en un colegio de la Quinta Región de Chile mediante un enfoque de investigación-acción. Los resultados evidencian que esta didáctica es aplicable, evaluable y replicable en el aula, por lo cual amplía las posibilidades de la didáctica de la poesía y ofrece al estudiantado nuevas oportunidades para comprender, observar y transformar su realidad a través del lenguaje.

Palabras clave: Didáctica de la poesía, lenguaje y comunicación, proceso tecnológico, aprendizaje creativo.

ABSTRACT

Poetic education poses a didactic challenge in school literary education, requiring the exploration of models that go beyond teaching focused on technicalities and move toward meaningful creative experiences. In this context, the research proposes an interdisciplinary teaching approach for learning poetic language in fifth-year elementary school students, based on a methodological matrix inspired by the phases of the technological creative process and integrated into the subjects of Language and Communication and Technology. It is applied through project methodology in a school in Chile's Fifth Region using an action research approach. The results show that this teaching method is applicable, assessable, and replicable in the classroom, thus expanding the possibilities of poetry teaching and offering students new opportunities to understand, observe, and transform their reality through language.

Keywords: Didactics of poetry, language and communication, technological process, creative learning.

1. INTRODUCCIÓN

Tal como lo afirma la poeta y pedagoga de la poesía Alejandra del Río (2024), “El objetivo de la Educación Poética es despertar al creador interno y entregar impulsos para que se desarrolle, con el fin de alcanzar una autonomía creativa que despierte el deseo de aprender” (p. 32). Esta premisa, cuya vigencia se comprueba desde las bases curriculares a la práctica pedagógica, exige nuevas maneras de abordar la poesía en la formación escolar, pero también trae consigo un desafío mayor para el profesorado: diseñar didácticas específicas que operacionalicen acciones concretas de abordaje educativo de la poesía en el aula escolar.

Los actuales estudios en esta materia (Munita, 2023; Carrasco & Basso, 2023; Frugoni, 2017, entre otros) coinciden en que, además de establecer un campo investigativo que requiere mayor atención académica, el tratamiento de la poesía en contextos escolares se ha concentrado en la reflexión crítica y en la formulación de aisladas propuestas didácticas más que en la creación de modelos y métodos flexibles que ofrezcan al profesorado orientaciones específicas que, desde la perspectiva de la educación literaria como experiencia significativa, deriven en oportunidades de aprendizaje literario.

A partir de lo anterior, el artículo propone una didáctica integrada de abordaje de la poesía y el aprendizaje del lenguaje poético en el aula escolar de Educación Básica. Inspirada en las etapas del proceso creativo tecnológico que se exponen en el programa de Tecnología del currículum escolar chileno, esta didáctica fue implementada en estudiantes de quinto año de Educación Básica de un colegio de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Dicha implementación considera las etapas de diseño, evaluación y proyección del modelo didáctico desde un trabajo interdisciplinar entre las asignatura de Lenguaje y Comunicación y Tecnología, cuya relación deriva en una propuesta formativa replicable, evaluable y proyectable a otros aprendizajes.

2. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Dado el potencial creativo y formativo que ofrece la poesía, el abordaje interdisciplinario se presenta como alternativa virtuosa de implementación; pues, de lo contrario, su presencia seguiría perviviendo gracias a ocasionales y excepcionales actividades formativas que suelen instrumentalizarla para lograr otros aprendizajes o relegarla, en tanto manifestación artística, a eventos culturales propios de la cultura escolar.

Al observar minuciosamente el currículum escolar vigente (Mineduc, 2018), se observa que la incorporación de la poesía en los objetivos de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación para el segundo nivel de Educación Básica (5.º a 8.º año básico) es bastante limitada. En 5.º básico, la poesía está presente en dos de los treinta objetivos de aprendizaje (OA) que conforman el programa de estudios de dicha asignatura, lo que aumenta a uno solo en 6.º básico, considerando una totalidad de treinta y un OA. La situación no dista mucho de lo anterior en 7.º básico o en 8.º básico, pues en las bases curriculares de estos niveles (Mineduc, 2016) el primero de los cursos la poesía se incluye en dos ocasiones de un total de veinticinco OA. En el segundo caso, en tanto, solo en uno de un total de veintiséis.

Sumado a lo anterior, los planes y programas de estudio chilenos consideran la poesía como parte del eje de Lectura, en especial con el propósito de identificar tipologías de estructuras textuales de la tradición lírica de la métrica española (estrofas, versos y rimas) y propiciar la interpretación del lenguaje figurado para descifrar emociones y sentimientos presentes en los textos poéticos (Mineduc, 2018). Solamente en 6.º básico, la lectura de poemas aparece en un OA como parte del repertorio optativo que se sugiere al estudiantado con el fin de ampliar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural (Mineduc, 2018). En cambio, en 7.º básico y en 8º básico se busca comparar poemas con textos provenientes de otros géneros discursivos, a fin de reparar en elementos distintivos que dan mayor protagonismo a la comprensión lectora de textos narrativos (Mineduc, 2016). Es otras palabras la poesía tiende a utilizarse más como un medio de reforzamiento de la actividad lectora, apartándose del centro de atención didáctica para el aprendizaje literario desde la experiencia.

Al respecto, Sanz Tejeda (2017), al reseñar la obra de Andricaín y Rodríguez (2016), señala que estos autores advierten una instrumentalización de los poemas con fines exclusivamente académicos, como si todo aprendizaje, al ser medible en cuanto a contenido, tuviese una incidencia de valor práctico en la vida del estudiantado.

2.1. DISEÑAR LA EXPERIENCIA POÉTICA: DE LOS PREJUICIOS A LA VALORACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA POESÍA

Si lo que se pretende es alcanzar los fines del cambio de paradigma de enseñar a educar en poesía, es relevante trascender a la mera clasificación de su naturaleza discursiva como género literario tradicional, aunque esta visión contribuya a delimitar características distintivas de otras textualidades. Desde luego, hay que conocer aspectos formales del texto poético para comprenderlo mejor, aunque también es relevante considerar que la poesía planteada como intercambio activo con el texto lírico consigue más y mejores oportunidades de aprendizaje.

En general, la cultura escolar valora la funcionalidad. Desde ahí, todo lo que se estudia tiene un propósito final que contribuye de alguna manera al sistema productivo (Petit, 2023, p.41). ¿Para qué sirve la poesía? Quizás es allí donde la escuela se encuentra en un callejón sin salida. Probablemente, y desde esa visión, solo incorpora su enseñanza en una breve unidad, para luego retomar los contenidos que permitirían el adecuado desenvolvimiento de los estudiantes en el futuro profesional.

En este sentido, la propuesta de García (2023) de “desescolarizar” la poesía para experimentarla desde una nueva didáctica radica en superar la red de prejuicios que se han instalado regularmente en torno a ella, muchos de los cuales han derivado de la escolarización. Entre ellos, la idea enquistada de que la dificultad de su enseñanza radica en la complejidad del lenguaje poético que, como consecuencia, afecta el acceso a la comprensión textual. En consecuencia, se ha preferido marginarla, reduciendo incluso el tiempo de dedicación de su tratamiento en la práctica escolar, desconociendo así el potencial desafiante que implica todo aprendizaje significativo.

El referido prejuicio podría responder a lo que Duarte (2022) observa cuando señala que la poesía se instaló en los programas escolares a partir de dos estrategias que se siguen perpetuando: 1) el uso de la primera persona gramatical como único modo de manifestación enunciativa y 2) la visión hegemónica de la concepción de la poesía como discurso predilecto de la emocionalidad, factor que determina la selección y los modos en que se leen o debieran leerse los textos poéticos. Pareciera, por lo tanto, que leer poesía supondría una dificultad mayor que la que ofrecen otros géneros o, dicho de otro modo, el lenguaje de los poemas no está destinado a todo el mundo, aseveración que confirma que pesa sobre él el estigma de lo difícil (Frugoni, 2021).

Otra percepción preconcebida que gira en torno a la poesía es que la creación de poemas se produce de manera espontánea y mágica, tal como la clásica noción que concibe la inspiración como dádiva que surge del arbitrio de las musas. Según Duarte (2022), este imaginario, que vincula al poeta a un individuo excepcional que encuentra en la inspiración divina los dones para su creación, tiene su origen en el romanticismo que se ha perpetuado fijando imágenes estereotipadas sobre el género. Se ha limitado la poesía a una imagen reductora de su valor en cuanto “se ha aprendido a asociar la palabra *poesía* con sentimentalismo, emoción desbordada, cuando no directamente cursilería” (Gómez Toré, 2011, p.167). En definitiva, la primera aventura educativa obliga a desprenderse de los prejuicios para reconstruir una didáctica precisa.

3. EXPERIENCIA Y POESÍA

Según Varela (2000), lo que conocemos del mundo no es algo que esté prestablecido, sino que se conforma según los significados que emergen de la interacción entre el sujeto y los contextos en que vive. Estas interacciones están guiadas perceptualmente por la “estructura sensoriomotriz de nuestros cuerpos” (p.212), que toma lo que le es relevante del contexto social, cultural e histórico. En esta línea, el poema puede encarnar el mundo, puesto que entra en relación con él como un organismo vivo, al desactivar parcialmente la representación al contener huellas de la materialidad del mundo; es decir, para el lector el texto nunca será algo ajeno en el sentido de la experiencia (Gamoneda, 2020, citada en Calderón de Lucas, 2024).

Ahora bien, no solo el texto poético contiene poesía. Según Octavio Paz (2018), toda obra de arte es poética en cuanto cumpla dos condiciones: por una parte, regresar sus materiales a su naturaleza original, negándose con esto al mundo utilitario; y, por otra, suscitar constelaciones de imágenes en el oyente o en el espectador. En este sentido, lo poético es ambivalente porque, por una parte, presenta su materialidad como lo que es (la cosa misma: palabra, sonido, color) y, por otra parte, emerge desde ella algo nuevo: imagen.

Entonces, si la poesía es experiencia en sí misma, el aprendizaje de la poesía en el aula no debe estar ajeno a la creación poética y a la posibilidad de coexperimentar procesos activos que involucren cuerpo y mente. Crear, cual “fábrica de invención”, objetos sensibles cuya materialidad son la palabra y el lenguaje (Frugoni, 2021) y en cuya representación transmutan para ser resignificados por cada individuo.

Percibir la creación poética como una práctica sentipensante permitiría que sucedieran nuevos modos de conocer y saber al imbricar lo cognitivo y lo emocional (Bächler y Pozo,

2016). Al respecto, habría que abarcar, como dice Frugoni (2021), la dimensión experiencial de la poesía, porque para comprender un poema no necesariamente hay que entender todas las imágenes que propone el poeta: de algún modo, quien se emociona con un poema es capaz de comprenderlo (Gómez Toré, 2011).

Con respecto a la producción poética como experiencia de aprendizaje que problematiza la realidad, se vuelve necesario usar diversos lenguajes y medios para hacer visible o audible la producción poética, como respuesta a las narrativas culturales del siglo XXI (Carbonell Sebarroja, 2015), a fin de abrir diálogos que provoquen la emergencia de imágenes y nuevos significados en el espectador u oyente (Paz, 1972; Varela, 2000). Concretamente, para que la intervención poética se viva desde la experiencia, debe atender entonces a la forma que esta tendrá como totalidad en el aula.

Al respecto, Frugoni (2021), al retomar a Garramuño (2015), señala que, en la actualidad, las artes se están reorganizando en nuevas configuraciones, cuestionando las fronteras entre lenguajes y disciplinas hasta el punto de actuar en un espacio indiferenciado e inespecífico. Como forma de invitar a una experiencia inmersiva que ponga en diálogo poesía, arte contemporáneo, juego y educación, la "instalación" es propicia, ya que implica una propuesta espacial que aúna los diversos lenguajes individuales en una creación colectiva con el fin de "estar en poesía".

Entonces, diseñar la experiencia poética de manera interdisciplinaria posibilita que se materialicen las narrativas en distintos formatos y lenguajes. También propiciar que las voces individuales confluyan en un discurso colectivo resulta esencial para poner en relación las distintas subjetividades (Carbonell Sebarroja, 2015), como un camino para la construcción de lo común (Frugoni, 2021). En consecuencia, se requieren dos condiciones basales para diseñar una experiencia poética para el aprendizaje: 1) Integración disciplinar para expandir lo poético a distintos formatos y 2) Instalación poética como espacio que relaciona las creaciones individuales para la puesta en común.

4. CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE CREATIVO

La creatividad como constructo amplio adquiere distintas dimensiones y enfoques a lo largo del tiempo. De acuerdo con Valero-Matas et al. (2016), siempre ha existido un proceso creador. Sin embargo, recién en el siglo XIX, con la renuncia al pensamiento de que "toda creación surge de la nada" (p.212), se reconoce la posibilidad humana de crear desde las perspectivas de factores objetivos y subjetivos que condicionan el desarrollo de esta capacidad.

A grandes rasgos, la creatividad fue considerada, en su origen, como una actividad ajena a la experiencia humana, luego como un atributo privativo de los artistas y, finalmente, como un rasgo humano expresado en diferentes maneras y grados de desarrollo. El actual enfoque acerca del estudio de la creatividad tiene el reto de entrelazar varias dimensiones con la finalidad de poner en relevancia el contexto sociocultural que no es ajeno a este proceso (Glăveanu et al., 2019).

En relación con la teoría e investigación sobre la creatividad, se sintetizan en el siguiente cuadro los principales postulados del manifiesto sociocultural sobre creatividad propuesto por Glăveanu et al. (2019).

- La cultura y la mente son interdependientes y se moldean mutuamente de forma continua. La cultura ofrece los recursos simbólicos necesarios para percibir, pensar, recordar, imaginar y crear.
- La noción de “acción creativa” abarca en este contexto, lo psicológico, lo conductual y lo cultural. La acción no niega el pensamiento, ya que es en sí mismo una forma de “acción interiorizada” con múltiples ecos y consecuencias conductuales.
- La acción creativa es un acto relacional, ya que depende de interacciones sociales directas, mediadas o implícitas. Tomar distancia y evaluar el proceso y su resultado como si fuéramos otros responde a un intercambio social implícito.
- La creatividad es fundamental para la sociedad. Además de conducir a su progreso a través de grandes inventos y descubrimientos, también lo hace cambiando la forma en que las personas se relacionan con el mundo, con los demás y consigo mismas, haciéndolas más flexibles, abiertas a lo nuevo y a las diferencias de perspectivas.
- Los actos creativos son únicos -dado que no hay dos personas y situaciones completamente iguales- y también difíciles de predecir. Al mismo tiempo, los patrones culturales y las regularidades individuales de la expresión creativa nos permiten construir modelos transferibles a diferentes ámbitos de la acción creativa y a diferentes contextos.

Adaptado de Glăveanu *et al.* (2019)

Considerando lo anterior, para efectos de esta investigación se define la creatividad como un “acto enactivo” entre individuo y cultura que conlleva nuevas respuestas a partir de los recursos simbólicos que el contexto ofrece.

Montenegro Cueva y Maza Guaicha (2025) señalan que, con las denominadas “habilidades para el siglo XXI”, se hace necesaria la integración de la creatividad al contexto escolar, al ser considerada como una de las competencias fundamentales para sortear el futuro en un mundo cambiante. Desde el enfoque educativo, la creatividad es una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar por los procesos subjetivos implicados en el proceso mismo de aprender y en las diferentes formas en que se puede expresar el tipo de producción que el aprendiz hace (Mitjans Martínez, 2013). Al respecto, la autora propone tres fases para el aprendizaje creativo:

- 1) La personalización de la información: Se refiere a la información relevante para el sujeto que este extrae de sus relaciones con el medio.
- 2) La confrontación con lo dado. En esta fase se problematiza aquello que vive, las informaciones que recibe se cuestionan (pensamiento crítico) al identificar fallas, lagunas y/o contradicciones.
- 3) Producción, generación de ideas propias y nuevas: En esta última fase se trasciende la apropiación comprensiva de la información para expresar la novedad. Se manifiesta una posición activa del aprendiz en cuanto ocurre la elaboración propia, el sistema de relaciones entre conocimientos y experiencias anteriores, la reflexión, la movilización de procesos como la fantasía y la imaginación.

Adaptado de Mitjans Martínez (2013)

En síntesis, la poesía tendrá sentido en la escuela cuando esté desprovista del carácter práctico y formal que se le ha impuesto. Debiese convertirse, por lo tanto, en un modo de vincularse con el lenguaje y con el mundo desde, en palabras de Martínez-Falero (2006), una visión personal y subjetiva, donde la experiencia y percepción, la imaginación y creatividad formen parte integral del proceso.

5. TECNOLOGÍA: EL PROCESO DE CREACIÓN TECNOLÓGICA Y EL MÉTODO PROYECTUAL DE LA DISCIPLINA DEL DISEÑO

La asignatura de Tecnología en la Educación Básica tiene como objetivo central que los estudiantes logren comprender la relación del ser humano con el mundo artificial y reconocer que, a través de la tecnología, la humanidad ha intentado satisfacer sus necesidades y solucionar sus problemas en numerosas dimensiones (Mineduc, 2023). De este modo, se comprende que, en Chile, los programas de estudio de Tecnología se sustenten en dos enfoques que dan origen a los ejes de estudio de esta especialidad: uno orientado a las competencias en herramientas computacionales y otro orientado al diseño (De Vries, 2001).

Para efectos de esta investigación, se aborda el enfoque de diseño que el Mineduc (2013) materializa en el eje denominado “Diseñar, hacer y probar”, puesto que se realiza un proyecto de creación poética en que la experimentación implica tanto el recurso de la palabra como el empleo de recursos materiales, todo con el fin de ampliar los caminos para el aprendizaje del lenguaje poético.

El eje *Diseñar, hacer y probar* tiene como estrategia didáctica el *proyecto tecnológico*, que corresponde a una secuencia de acciones que se articula con el proceso de creación tecnológica en cuanto posibilita la creación de un nuevo producto destinado a satisfacer una determinada necesidad o demanda (Mineduc, 2023). Este se organiza a través de las siguientes etapas o fases: 1) identificación de oportunidades o problema, 2) diseño del nuevo producto que habrá de solucionar el problema hallado, 3) organización de los recursos, 4) planificación y ejecución, y 5) evaluación y perfeccionamiento con el fin de efectuar los cambios necesarios para que el producto sea más eficiente. Cada una de las etapas mencionadas están sujetas al contexto donde se realiza el proyecto y, en el caso de la escuela, se adaptan al nivel de los alumnos, a las posibilidades económicas y a la carga horaria asignada al área (Trisca, 2008).

En cuanto al diseño, la finalidad de esta disciplina es crear un producto funcional para un usuario y un contexto determinado. En ese proceso, se sucede una serie de fases que se definen y caracterizan según el enfoque teórico; pero que, en términos generales, van desde la identificación y delimitación de un problema u oportunidad hasta la concreción de dicho producto o artefacto (López Forniés, 2020).

Por sus similitudes en la finalidad y en el proceso, Tecnología y Diseño están emparentadas y aunque el diseño se menciona en las orientaciones didácticas de la asignatura, las actividades de aula podrían enriquecerse aún más con un diálogo permanente entre ambas disciplinas. Respecto a lo anterior, Cravino (2021) sostiene que el diseño es una disciplina fundamental para la enseñanza, en cuanto produce un tipo especial de conocimiento: el proyectual. Este conocimiento se vuelve especial, dado que es práctico e intelectual a la vez,

en cuanto genera descubrimientos, invenciones y significados en la interacción reflexiva que un diseñador establece con los materiales.

En síntesis, tecnología y diseño están emparentados desde su esencia creadora (*poiética*). Ambos emergen desde la funcionalidad y operan desde lo interno (la persona creadora) hacia lo externo (un producto que comunica). Entonces, ambas disciplinas tienen en común la generación de un doble producto: el conocimiento y el artefacto (Cravino, 2021).

En virtud de lo anterior, para promover una experiencia de creación poética en el aula, se desarrollará una intervención didáctica que integre las disciplinas de Lenguaje y Comunicación y Tecnología. La propuesta consiste en mostrar a los estudiantes un tipo de poema para que luego ellos creen el suyo propio bajo las mismas normas que el modelo, pero que lleguen a ese producto por dos caminos: el del recurso de la palabra y el del recurso material, presentando el desafío de creación poética como la creación de un “objeto poético”. Este proceso contempla una serie de fases que respetan la secuencia del proceso tecnológico que se enriquece al poner énfasis en el proceso creativo y la experimentación que le son propios a la disciplina del diseño. Resulta, por lo tanto, una matriz metodológica aplicable, evaluable y replicable que favorece la integración de disciplinas en el aula. Culmina el proceso con una *instalación poética* que invita a la comunidad educativa a una inmersión en y desde la experiencia en poesía.

6. SECUENCIA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR PARA EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE POÉTICO

6.1. OBJETIVO

Desarrollar el aprendizaje del lenguaje poético en estudiantes de quinto año básico de un colegio de la ciudad de Viña del Mar, Chile, mediante una secuencia didáctica interdisciplinaria que integra estrategias didácticas de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Tecnología y que adopte una metodología inspirada en el proceso de creación tecnológica.

6.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, pues busca involucrar a quien investiga desde la práctica pedagógica con el objeto de promover cambios significativos y una reflexión constante sobre ellos (Ricoy, 2006).

Con la investigación-acción como método, se busca transformar la realidad desde un quehacer permanentemente reflexivo y agencial, con la toma de decisiones en la acción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la recogida de información que emana de los propios estudiantes, permitiendo, de esta manera, una mejora constante en el desarrollo del aprendizaje.

El modelo de investigación-acción es práctico, porque recoge de la realidad empírica y comprobable la información para el análisis y la formulación de propuestas ante alguna necesidad detectada. En el ámbito de la educación, es posible aplicarlo dado que el docente tiene mayor protagonismo y autonomía al seleccionar los problemas que se investigarán y a

monitorear el desarrollo del proyecto (Saltos-Rodríguez *et al.*, 2018). Asimismo, se adscribe a las etapas establecidas por el modelo de *Whitehead*, que se diferencia de otros modelos porque permite mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional, a partir de una realidad educativa específica que se aleja del mero ejercicio académico (Latorre-Beltrán, 2010).

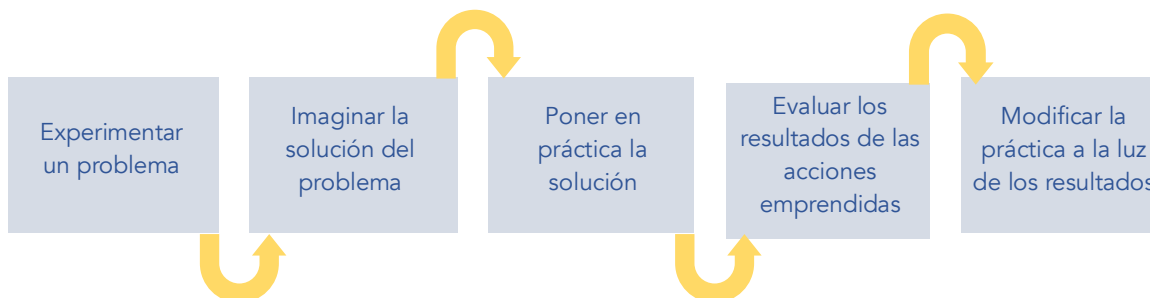


Figura 1. Modelo de Whitehead para la investigación-acción

6.3. ANTECEDENTES DE LA MUESTRA

6.3.1. Participantes

El estudio se desarrolla en un colegio particular, perteneciente a una fundación de la Armada de Chile, ubicado en la comuna de Viña del Mar, Región de Valparaíso. La matrícula está compuesta por un 95 % de hijos e hijas de funcionarios de la Armada, quienes están sujetos a posibles traslados de ciudad cada dos años. El establecimiento tiene tres cursos por nivel: desde prekínder hasta cuarto medio es de carácter mixto y tiene, en promedio, la cantidad de 28 estudiantes por curso.

El grupo de participantes de este estudio está constituido por 27 estudiantes del quinto año básico A, 26 estudiantes de quinto básico B y 28 estudiantes de quinto básico C de un colegio particular de la comuna de Viña del Mar, perteneciente a una de las fundaciones de la Armada de Chile. La participación de cada grupo se ajusta a criterios éticos de investigación, ya que su colaboración con el estudio ha sido voluntaria y suscrita mediante asentimientos y consentimientos informados, explicados al inicio de la experiencia didáctica. Asimismo, conocieron previamente el objetivo de la investigación y se les aseguró el resguardo de la confidencialidad y el anonimato.

6.4. PROCEDIMIENTO

Este estudio se enmarca en la implementación de una secuencia didáctica interdisciplinaria entre las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Tecnología. Los objetivos de aprendizaje (OA) de Lenguaje y Comunicación refieren a las habilidades y conocimientos de poesía y lenguaje que los estudiantes de 5.º año básico debiesen adquirir para su nivel. En el caso de Tecnología, desde el eje *diseñar, hacer y probar*, se desprenden de manera directa y se presentan a modo de procedimiento secuencial los cuatro OA para el nivel de 5.º año básico.

Tabla 1. Objetivos de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación.

Eje	OA Lenguaje y Comunicación
Lectura	5: Distinguir los elementos formales de la poesía: rima asonante y consonante, verso y estrofa. Identificar personificaciones y comparaciones explicando su significado dentro del poema.
Escritura	13: Escribir textos como poemas para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas.
Comunicación	30: Producir textos orales planificados de diversos tipos para desarrollar su capacidad expresiva

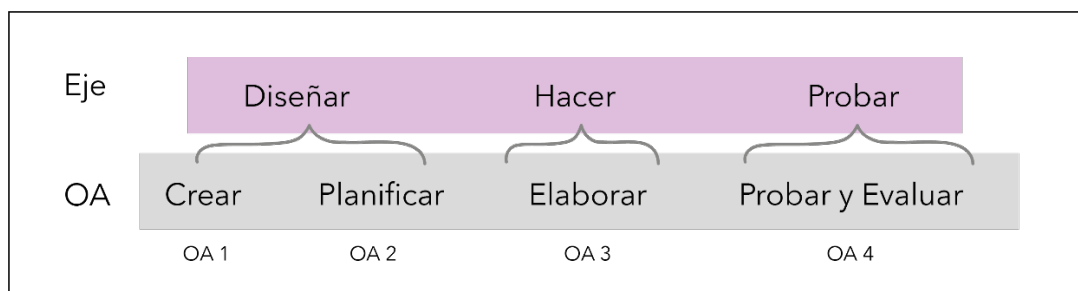


Figura 2. Eje de Tecnología Diseñar, hacer y probar relacionado a los OA.
Fuente: Elaboración propia

En el programa de estudio de la asignatura Tecnología para 5.º año básico, el Ministerio de Educación (2023) señala que la importancia de cada una de las etapas de dicho modelo varía según las características del proyecto tecnológico. En ese sentido, otorga libertad para enfatizar ciertas fases del proyecto en detrimento de otras. Sin embargo, el orden y los pasos propuestos por esta metodología dificultan su aplicación en el aula, sobre todo la etapa relativa a “crear”, que aparece al inicio del proceso como un objetivo amplio que dificulta su aplicabilidad y evaluación en el trabajo de aula. Por esta razón, se complementa dicho proceso con la metodología de diseño proyectual propuesta por el diseñador industrial Bruno Munari (Munari, 1983), que incluye una serie de pasos correlativos entre un problema y su respectiva solución. En este proceso, la creatividad y la experimentación son parte esencial, experiencias marginales en la educación escolar debido a lo subjetivo de su aplicación y evaluación en el aula (Mitjans Martínez, 2013).

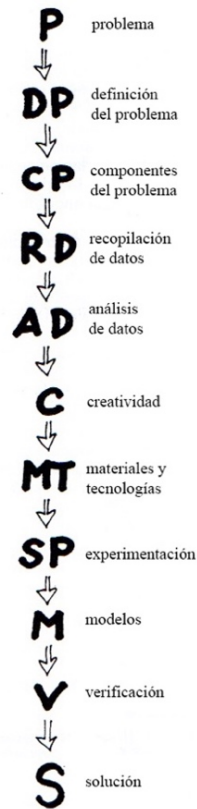


Figura 3. Método proyectual de Bruno Munari
 Fuente: Tomado de *¿Cómo nacen los objetos?* (Munari, 1983, p. 63).

A partir del modelo expuesto del proceso de creación tecnológica, relacionado con el eje *Diseñar, hacer y probar*, de la asignatura de Tecnología y de la metodología de diseño propuesta por Bruno Munari, se elabora una metodología que organiza el proceso creativo en ocho fases que permiten asegurar su aplicabilidad y evaluación en el aula escolar. La matriz metodológica que se propone, inspirada en el modelo tecnológico, es la siguiente:

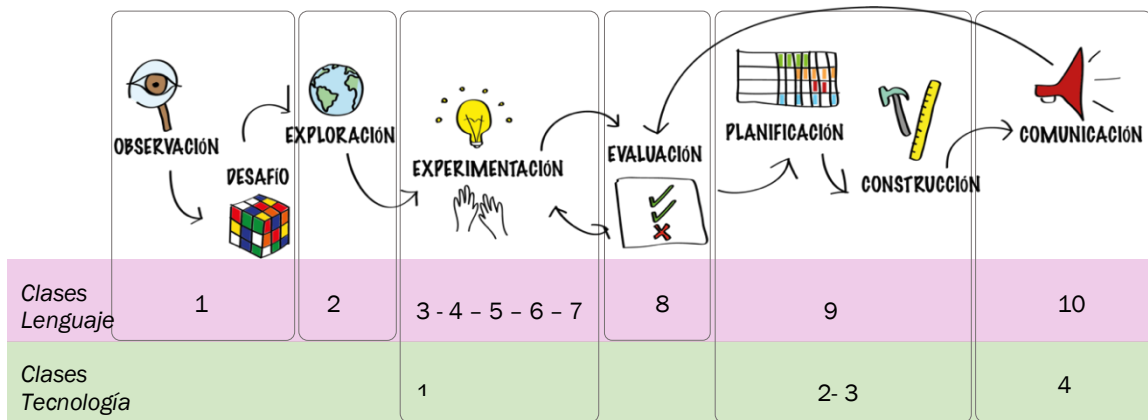


Figura 4. Matriz metodológica secuencia didáctica
 Fuente: Elaboración propia

La metodología aquí propuesta (metodología didáctica activa) y la investigación-acción (metodología de investigación) implican procesos reflexivos y críticos: En consecuencia, presentan características que las hacen compatibles para implementar ambas en conjunto, haciendo que el proceso de recogida de información sea más pertinente y eficiente (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019).

A partir de esta propuesta metodológica, constituida por ocho fases que incluyen todo el proceso de creación de un producto tecnológico, se desprenden las sesiones de clases, sus características y la cantidad asignadas para llevar a cabo la intervención didáctica. Se realiza la intervención en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Tecnología. El programa curricular de quinto año básico contempla semanalmente para Lenguaje y Comunicación 6 bloques de 90 minutos; para la asignatura de Tecnología, en tanto, un bloque de 45 minutos.

6.5. ETAPAS DE IMPLEMENTACIÓN

La propuesta didáctica considera las siguientes etapas de desarrollo e implementación:

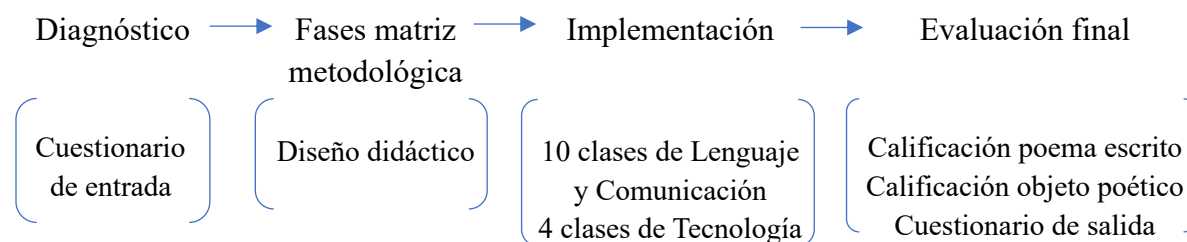


Figura 5. Etapas de implementación del proyecto
Fuente: Elaboración propia

6.6. INSTRUMENTOS

Los pasos del método de análisis son los siguientes: a) selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación; b) desarrollo del preanálisis, que consiste en organizar la información para establecer una forma de hacer las cosas con respecto al contenido a analizar; c) definición de las unidades de análisis, es decir, los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos; d) establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación; y e) desarrollo de categorías. (Cáceres, 2008).

6.6.1. Etapa diagnóstica

Se aplicó un cuestionario de entrada para recoger información acerca de la apreciación acerca de la poesía y conocimientos formales según los OA del nivel. Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

¿Qué opinas sobre la poesía?

¿Cómo definirías “poesía”?

¿Qué es lo especial o característico del lenguaje poético?

¿Tienes experiencia con la poesía? Comparte tu experiencia.

¿Cuál es el poema que más te gustó? ¿Por qué? *

Destaca o subraya las palabras que riman *

¿Qué es una figura literaria?

Subraya donde hay una comparación *

Encierra las palabras o frases que te llamen la atención por utilizar "lenguaje poético" y escribe de qué figura literaria se trata si es que lo sabes. *

* Estas preguntas se formularon a partir de cuatro poemas seleccionados del libro *Los versos del libro tonto* (Giménez de Ory, 2013), correspondientes a las páginas 9, 14–15, 29 y 48.

6.6.2. Etapa de proceso

Se analizaron dos instrumentos de registro testimonial:

- Las croqueras donde cada estudiante registró el desafío planteado y los bocetos y planificación de su objeto poético.
- Los cuadernos de Lenguaje donde registran el proceso de creación de su poema.

6.6.3. Etapa de evaluación final

- Escritura del poema definitivo, atendiendo las correcciones realizadas por la profesora, siguiendo la siguiente pauta de evaluación:

Tabla 2. Pauta de evaluación de escritura del poema

INDICADORES	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
1. El poema presenta al menos dos estrofas claras con cuatro versos cada una				
2. El poema presenta dos rimas asonantes				
3. El poema presenta dos rimas consonantes				
4. El poema presenta una metáfora				
5. El poema presenta una hipérbole				
6. El poema presenta una comparación				
7. El poema presenta una personificación				
8. El poema presenta una aliteración o una onomatopeya				
9. El poema produce disfrute y gracia al lector al leerlo por la belleza de su lenguaje				
10. El poema se relaciona con el <i>Pájaro poético</i> construido en Tecnología				
11. El poema se presenta escrito en una cartulina de forma limpia y clara				
12.- El poema está escrito con correcta ortografía	Sin faltas	1-2 faltas	3-4 faltas	> 4 faltas
13.- El poema se entrega en la fecha estipulada				

b) Creación del objeto “Pájaro poético”, siguiendo la siguiente pauta de evaluación:

Tabla 3. Pauta de evaluación del Pájaro poético

TECNOLOGÍA / PAUTA EVALUACIÓN 5º BÁSICO: PÁJARO POÉTICO			
	INDICADOR	Pje ideal	Pje obt
Calidad constructiva	El Pájaro poético está confeccionado con dedicación, lo que se evidenciando en el tiempo destinado para ello	4	
	Los materiales están bien adheridos y el resultado es un objeto estable y firme	4	
	El tamaño de la escultura completa está dentro de lo solicitado	4	
Materialidad	Utiliza mayoritariamente materiales reutilizados	4	
	Incorpora un objeto o material de carga simbólica (tiene significado en su experiencia personal)	4	
	Se relaciona con el poema creado en la asignatura de Lenguaje	4	
	El Pájaro poético tiene nombre	4	
	Entrega en la fecha acordada	4	
PUNTAJE TOTAL		32	
CALIFICACIÓN			

c) Cuestionario de salida para recoger información acerca de la experiencia general del proyecto, abordando la interdisciplinariedad y nuevas apreciaciones acerca de la poesía luego de la experiencia. Las preguntas formuladas en el cuestionario fueron las siguientes:

Cuando las profesoras dieron a conocer el proyecto de creación poética, ¿cuáles fueron tus expectativas?

¿Qué aspectos te parecieron atractivos de la experiencia del proyecto?

¿Qué parte de todo el proceso te resultó más complejo? ¿Por qué?

Durante el proyecto llegaste al lenguaje poético por dos caminos: mediante la creación con palabras (el poema) y la creación con materiales (el objeto poético). ¿Alguna de ellas te resultó más fácil de trabajar? ¿Por qué piensas que es así?

¿Tus creaciones (el poema y el objeto poético) cumplieron con tus expectativas? ¿Por qué?

Te gustó que trabajaran dos profesoras juntas en un mismo proyecto? ¿Por qué?

¿Qué clase te gustó más? ¿Por qué?

Después de esta experiencia, ¿cómo definirías *poesía*?

6.7. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES: CUADRO DE SÍNTESIS DE ACTIVIDADES

Tabla 4. Descripción de las sesiones de clases Lenguaje y Comunicación y Tecnología

Fase met.	Asignatura / Clase	Objetivo de la clase	Inicio (Activación)	Desarrollo (Actividad principal)	Cierre (Evaluación/Síntesis)
Observación y desafío	Lenguaje 1	Conocer el desafío del proyecto	Los estudiantes observan documental sobre aves y diálogo sobre impresiones estéticas/emocionales	Escuchan la lectura modelada de <i>El pájaro cucurucho y otras aves extrañas</i> ¹ . Leen de manera individual algunos poemas del libro. Se les presenta el proyecto <i>Pájaro poético</i> (poema + escultura)	Resolución de dudas y refuerzo del propósito del proyecto

Exploración	Lenguaje 2	Comprender que la poesía tiene diversos estilos. Conocer diversos tipos de poemas	La profesora escribe la palabra “objetivo” en la pizarra. Lectura voluntaria de poemas del libro <i>Pájaro Cucurucho</i> para recordar la experiencia.	Exploran de forma grupal diversos libros de poesía. Clasifican los poemas según sus sensaciones y eligen uno para compartir con el curso	Escriben el objetivo de la clase en el lugar dejado en blanco. Reflexión metacognitiva sobre el sentir personal en la actividad.
Experimentación	Lenguaje 3 (en paralelo con T1)	Conocer la estructura de un poema para disfrutar la sonoridad de la poesía	Canto rítmico <i>Limón limón</i> ² para introducir la sonoridad y rima.	Incorporan libremente nuevas palabras al final de cada verso de la canción, atendiendo a la sonoridad de la canción. Análisis de los resultados consonantes/ asonantes de sus rimas. Activación del concepto de verso y estrofa	Identificación individual de rimas en un verso.
Experimentación y Planificación	Tecnología 1 (en paralelo con L3)	Dar a conocer el desafío del proyecto desde el proceso tecnológico. Conocer el concepto de <i>carga simbólica</i> .	Conversación sobre la presencia de poesía en elementos que no son poemas escritos. Concepto de <i>objetos de carga simbólica</i> . Mencionan sus apreciaciones y experiencias personales.	Se les presenta el desafío: escultura del <i>Pájaro poético</i> . Pegan en croquera el esquema visual del proceso tecnológico. Imaginan y dibujan bocetos de su pájaro y escriben el listado de materiales de reutilización y de carga simbólica.	Revisión de propuestas iniciales y encargo de materiales para la próxima sesión
Experimentación	Lenguaje 4	Comprender la hipérbole y la personificación como figuras literarias para entender su importancia en los poemas	La profesora escribe la palabra “objetivo” en la pizarra. Activación de conocimientos sobre las rimas con videoclip de la canción <i>El tonto Perico</i> .	Observan memes y poemas con hipérbole. Escuchan frases y poemas con los ojos cerrados para agudizar el sentido del oído. Identifican la exageración como característica común en el repertorio. Crean y escriben sus propias frases con hipérbole. Escuchan la canción <i>El Reino del Revés</i> y reconocen la personificación	Escriben el objetivo de la clase en el lugar dejado en blanco. Registro metacognitivo: lo que no entendieron, lo que necesitan repasar y lo que les quedó muy claro
Experimentación	Lenguaje 5	Comprender las figuras literarias de la comparación y la metáfora	La profesora escribe la palabra “objetivo” en la pizarra. Lectura del poema “ <i>Las bufandas</i> ” ³ .	En parejas, identifican la comparación en distintas frases. Escriben la definición en su cuaderno, un ejemplo dado por la profesora y un ejemplo propio. Se repite el ejercicio con la metáfora. Crean metáforas a partir de una imagen que se les presenta.	Escriben el objetivo de la clase en el lugar dejado en blanco. Juego <i>online</i> de alternativas para identificar comparaciones y metáforas, hipérbole y personificación.
Experimentación	Lenguaje 6 (En paralelo con T2)	Comprender las figuras literarias de la aliteración y de la onomatopeya	La profesora escribe la palabra “objetivo” en la pizarra.	Identifican sonidos grabados y los registran. Escriben la definición de <i>onomatopeya</i> junto a más ejemplos. Identifican la aliteración en trabalenguas y en frases. Anotan definición de <i>aliteración</i> junto a un ejemplo propio.	Escriben el objetivo de la clase en el lugar dejado en blanco. Autoevaluación de su desempeño. Justifican la calificación que se asignaron.
Construcción	Tecnología 2 (en paralelo con L6)	Comenzar con la construcción de su <i>Pájaro poético</i> .	Refuerzo del desafío y orientación para la creación del <i>Pájaro poético</i> : al dar forma a los materiales, nacen las características para la creación del poema.	Construcción del <i>Pájaro poético</i> . Anotan en la croquera las características del pájaro que surgen desde el proceso creativo.	Se recuerda que deben traer sus materiales la clase siguiente, guardan sus materiales y ordenan su espacio.

Evaluación	Lenguaje 7	Repasar las 5 figuras literarias	Recordatorio de las figuras literarias aprendidas las clases anteriores	Identifican las 5 figuras literarias en los poemas del libro <i>Pájaro Cucurucho</i> , de Arnold Lobel.	Juego <i>online</i> de alternativas para identificar las 5 figuras literarias.
Planificación / Construcción	Lenguaje 8	Planificar la escritura de un poema basado en la estructura de los poemas del libro <i>Pájaro Cucurucho</i> .	Se les orienta el proceso de construcción del poema propio en una secuencia de 3 pasos, donde primero se reúnen palabras a modo de material para la construcción de versos. Escriben la planificación en su cuaderno. Socialización de rúbrica final.	Borrador de la escritura de su poema propio siguiendo los pasos de la planificación. Paso 1: Registrar características del <i>Pájaro poético</i> de Tecnología. Paso 2: Crear dos rimas consonantes y dos asonantes con las palabras del paso 1. Paso 3: Crear versos con las figuras literarias como herramientas para construir el lenguaje figurado.	Revisión y corrección del borrador por parte de la profesora.
Construcción	Lenguaje 9 (en paralelo con T3)	Escritura definitiva del poema según rúbrica.	Se les recuerdan indicadores de rúbrica para evaluación final.	Proceso de escritura siguiendo los pasos de la planificación.	Revisión del proceso por parte de la profesora.
Construcción	Tecnología 3 (en paralelo con L9)	Continuar con la construcción de su <i>Pájaro poético</i> .	Se les sugiere la fórmula pájaro + un objeto: un pájaro que adopta características de un objeto como puente hacia el lenguaje figurado.	Trabajan en la construcción de su <i>Pájaro poético</i> . Se recuerda que, mientras le dan forma, anoten las características que van surgiendo del mismo proceso creador para utilizarlas en la construcción de su poema.	Se recuerda que deben traer sus materiales la clase siguiente, guardan sus materiales y ordenan su espacio.
Construcción	Lenguaje 10	Evaluar el poema creado.	Se dan las indicaciones para el término de la creación del poema y entrega final.	Entregan poema terminado para su evaluación.	Apreciaciones de la experiencia del proceso.
Construcción	Tecnología 4	Evaluación final escultura <i>Pájaro poético</i> .	Se dan las indicaciones para la evaluación.	Presentar <i>Pájaro poético</i> de manera individual a la vez que recitan el poema creado en Lenguaje. Evaluación individual y registro fotográfico.	Apreciaciones de la experiencia del proceso. Indicar que guarden sus creaciones para la exposición final.
Comunicación	Exhibición de <i>Pájaros poéticos</i> , una muestra que expone los objetos poéticos y los poemas creados durante la secuencia didáctica por los estudiantes de 5.º año básico. Esta exhibición se diseñó como una experiencia inmersiva que incorpora productos y sonido. Está dirigida a los estudiantes de 1.º a 4.º año básico del mismo colegio y se realiza en la sala de lectura de dicho ciclo básico. Para su inauguración, las profesoras de Lenguaje y Tecnología guían las declamaciones a cargo de los estudiantes de 5.º básico y dan el contexto de la exhibición a los asistentes.				

¹ Lobel, A. (2021). *El pájaro cucurucho y otras aves extrañas* (L. Wittner, Trad.; 2.ª ed. esp.). Niño Editor.

² Rubio, A. (2011). *Limón limón* (Ó. Villán, Il.). Kalandraka.

³ Ferrada, M. J. (2016). “Las bufandas”, en *El lenguaje de las cosas* (p. 40). Loqueleo Santillana.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN

7.1. Preconceptos acerca de la poesía:

7.1.1. La poesía rima, expresa sentimientos y romanticismo: El punto de partida de la investigación permitió identificar los preconceptos de los estudiantes de quinto básico respecto al fenómeno lírico. En concordancia con lo expuesto por Frugoni (2017), los

resultados iniciales confirman que la enseñanza tradicional de la poesía ha calado profundamente en la percepción del alumnado, situándola en una dimensión formalista y técnica.

Al ser consultados sobre la definición de poesía, el 64 % de la muestra total (47 de 73 estudiantes) identificó la rima como el elemento constitutivo y esencial del género. Respuestas como *“Un texto que tiene rimas y que expresa sentimientos”*; *“Algo hecho con el afán de expresar sentimientos”*; *“La poesía es un texto de cualquier cosa como amor, tristeza, etc.”*; *“que son de emociones”* evidencian esa visión reduccionista que vincula lo poético exclusivamente con el sentimentalismo y lo romántico.

Esta "mirada técnica", que Martínez-Falero (2006) y Duarte (2022) sugieren superar, se manifiesta en la asociación de la poesía como algo pasivo y alejado de la realidad cotidiana, percibida en ocasiones como un lenguaje *“raro que no se entiende”* y que proviene de *“una inspiración”*.

No obstante, en la selección de poemas para las preguntas 5, 6, 8 y 9 del diagnóstico, surgió un hallazgo relevante: el interés por poemas que rompen la norma y la identificación con el poema como *El libro tonto* y *Duermo en un barco hundido*. Las valoraciones de los estudiantes en respuestas como *“me identifica porque yo a veces me equivoco”*; *“El libro tonto, porque yo a veces igual me trabo o me equivoco”*; *“El libro tonto, porque en otras poesías solo dicen versos y no se equivocan pero en esta sí”*; *“me recuerda a mi papá que navega”*; *“Duermo en un barco hundido, porque dice del mar y me gusta el mar”* sugieren que, incluso antes de la intervención, existe una disposición hacia una poesía que se aleja de la perfección formal para conectar con la propia experiencia vital (Frugoni, 2021) y con el humor, abriendo una oportunidad para la desmitificación del género.

“Un texto que tiene rimas y que expresa sentimientos”; *“algo hecho con el afán de expresar sentimientos”*; *“una inspiración”*: *“la poesía es un texto de cualquier cosa como amor, tristeza, etc.”*; *“que son de emociones”*.

7.1.2. *Existe cierta asociación con lo estético*: Respuestas de los estudiantes como *“Es un texto lindo”*; *“hermoso texto donde la mayoría de las palabras riman”*; *“opino que es un tipo de escritura armoniosa y encantadora”* muestra que los estudiantes perciben lo estético del poema asociado al ritmo que genera su lectura. Esta vinculación de entrada presenta una ganancia para la enseñanza de la poesía, puesto que el concepto de *belleza* ya está asociado a la generación de una “sensación personal”, lo que se muestra en respuestas como *“Yo opino que la poesía es muy bonita porque te sientes bien cada vez que lees un poema”*; *“Yo opino que es bonita y que es relajante cuando escuchas la poesía”*, dando pie a uno de los objetivos centrales de la dimensión lectora: “el goce estético”.

7.2. *Expectativas y aprendizaje creativo*: El cuestionario de salida reveló una transformación significativa en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Inicialmente, las expectativas estaban marcadas por la resistencia al modelo de clase frontal: *“Pensé que iba a ser un proyecto fome y de pocas clases”*. Sin embargo, la integración de la asignatura de Tecnología actuó como un catalizador de motivación, espacio donde se validó el boceto como herramienta de planificación cognitiva; los estudiantes manifiestan que el resultado “fue exactamente lo que imaginaron” o que “el pájaro quedó como lo describí en el texto”. Esta

coherencia entre el objeto imaginado, el planificado y el ejecutado demuestra que el proceso de diseño facilitó una transición exitosa de lo abstracto a lo concreto. La expresión *"fue como si me lo hubiese sacado de la mente"* ilustra el empoderamiento del estudiante sobre su capacidad creadora y el cumplimiento de su visión estética inicial.

La metodología desarrollada permitió que los estudiantes transitaran desde la recepción de un desafío hacia la acción creativa. La extrañeza inicial en ejemplos como *"Estaba confundida porque nunca había creado un poema y una manualidad a la vez"* dio paso a lo que Mitjans Martínez (2013) define como *personalización de la información*. El desafío de crear un *Pájaro poético* funcionó como el artefacto mediador que permitió la "invención" (Alvarado, 2013), donde el estudiante no solo comprende el lenguaje, sino que lo habita a través de la materialidad.

En cuanto a la experiencia pedagógica, los estudiantes destacan la dinámica de clases que integró el juego, la expresión corporal y técnica (como la intervención donde las profesoras actuaron como pájaros o el canto de rimas con guitarra), la apreciación literaria en espacios no convencionales y, significativamente, la presencia simultánea de ambas docentes. La interdisciplina fue percibida de forma natural por los estudiantes, quienes afirmaron que *"las dos [clases] fueron una sola porque fueron en equipo"*.

7.3. El estudiante como autor: Uno de los resultados más potentes de la intervención fue el fortalecimiento del sentido de autoría y agencia. Esto queda evidenciado por el uso de adjetivos posesivos y juicios de valor positivos en las respuestas acerca de la experiencia (*"Mi pájaro"*, *"Mi poema"*, *"me quedó precioso"*). Existe una identificación con el rol del artista/escritor, donde el estudiante se reconoce capaz de producir contenido de calidad: El orgullo expresado por los alumnos (*"El poema parece creado por un poeta"*) actúa como un motor de motivación intrínseca hacia el aprendizaje

Los estudiantes no solo valoran el resultado estético, sino también el desafío superado (*"me puso a prueba y lo logré"*). Los estudiantes no solo cumplieron con una actividad escolar, sino que vivieron un proceso de construcción de identidad a través de sus obras. Comentarios como *"Sentí que el pájaro salió como lo imaginaba y el poema igual"* o *"Se siente como si me lo hubiese sacado de la mente"* evidencian la concreción de la fase de producción y generación de ideas propias (Mitjans Martínez, 2013) en donde la imaginación y la fantasía se movilizaron no como entes difusos, sino como procesos subjetivos imbricados en la creación de un objeto físico y lingüístico.

7.4. Resignificación de la poesía: Al finalizar el proceso, la definición de poesía en los estudiantes se expandió notablemente, superando la barrera de la rima obligatoria. Si bien la sonoridad persiste como un valor, emergen conceptos vinculados a la transmutación y la ontología del lenguaje (Paz, 1972). Las nuevas definiciones de los alumnos (*"Un lenguaje de otro universo"*, *"palabras sonoras que se unen e intensifican"*, *"imaginación velatoria"*) dan cuenta de una comprensión del poema como un objeto peculiar que comunica sensibilidad (Gómez Toré, 2011). Los estudiantes que no llegaron a una definición definitiva de la poesía, sí mostraron ampliar su percepción sobre ella (*"puedes dar a un gato una personificación de humano y eso es bacán"*, *"Ahora sé que la poesía no es solamente de amor, puede ser de lo que tú quieras"*)

Asimismo, el reconocimiento de la dificultad (“*Un lenguaje que antes de leerlo tienes que estudiarlo*”) sugiere que los estudiantes ahora perciben la poesía como un campo de conocimiento legítimo y complejo, y no solo como un adorno estético. La experiencia de la *instalación poética* permitió que lo individual confluyera en un discurso colectivo, validando lo expuesto por Carbonell Sebarroja (2015) sobre la necesidad de usar diversos lenguajes para responder a las nuevas narrativas de este siglo.

8. CONCLUSIONES

La implementación del modelo basado en el proceso creativo tecnológico demostró ser una respuesta propicia para el vacío didáctico que se han expuesto en los fundamentos teóricos de Frugoni (2021) y Munita (2023). Al despojar a la poesía de su carácter meramente práctico y devolverle su naturaleza de invención y juego, se logró un aprendizaje profundo tanto del lenguaje poético como de las características formales de la poesía.

La integración con Tecnología permitió ampliar los caminos para abordar el lenguaje poético desde el trabajo directo con los materiales. El método proyectual, por su parte, proporcionó el andamiaje necesario para que estudiantes entre 10 y 11 años pudieran gestionar la incertidumbre de la creación literaria. El resultado no es solo una serie de objetos y poemas, sino la emergencia de un mundo donde el significado surge de la interacción entre el sujeto, el lenguaje y la materia.

En conclusión, los datos cualitativos confirman que, cuando la poesía se enseña como un proceso de diseño y construcción de "objetos sensibles", los estudiantes desarrollan conocimiento a partir de la creatividad, aspecto fundamental para la formación actual. El modelo interdisciplinar propuesto logra, finalmente, que la poesía en la escuela deje de ser un texto muerto para convertirse en un "organismo vivo" transformando la realidad de quien lo crea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bächler, R., & Pozo, J.-I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje = *I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes*. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 312–348.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>

Calderón de Lucas, F. J. (2024). *Un cuerpo entre la lectura del texto y la experiencia del poema: A body between the reading of the text and the experience of the poem*. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 33, 369–389.

<https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.36632>

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.

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), diciembre, 65-79. <https://doi.org/10.29035/rce.14.65>

Cravino, A. (2021/2022). *Notas para una epistemología del diseño*. *Cuaderno*, 139, 47–53. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.

- de Vries, M. J. (2021). Desarrollando educación tecnológica en una perspectiva internacional: integrando conceptos y procesos (C. Rojas M., Trad.). En F. Mena (Ed.), *Educación tecnológica* (pp. 19–30). LOM Ediciones.
- Duarte, C. (2022). *Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo*. Álabe, n° extraordinario 1. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>
- Ferrada, M. J. (2016). *El lenguaje de las cosas*. Loqueleo Santillana.
- Frugoni, S. (2017, 18–19 de mayo). *El hueso del poema: sobre los asuntos poéticos en la escuela* [Ponencia]. I Congreso Nacional *El huso de la palabra. Teoría y crítica de la poesía latinoamericana*, Mar del Plata, Argentina.
- Frugoni, S. (2021). Esa maravilla: la enseñanza de la poesía en la construcción de lo común. En C. Blake, S. Frugoni & C. Mathieu (Eds.), *Más allá del corral: TransLiterar la enseñanza* (pp. 49–75). Universidad Nacional de La Plata / EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5759/pm.5759.pdf>
- García, J. (2023). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil. Manual de asignatura*. Universidad de Granada. <https://juangarciaunica.com/assets/docs/litinf0-99/ManualDLIJ.pdf>
- Giménez de Ory, B. (2013). *Los versos del libro tonto*. Faktoría de Libros.
- Glăveanu, V. P., Hanson, M. H., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebeda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Souza Neves-Pereira, M., & Sternberg, R. J. (2019). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741–745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Gómez Toré, J. L. (2011). Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? *Tarbiyá*, 41, 165–175.
- Lobel, A. (2021). *El pájaro cucurucho y otras aves extrañas* (L. Wittner, Trad.; 2.ª ed. esp.). Niño Editor.
- López Forniés, I. (2020). *Taller de diseño: Creatividad y procesos creativos*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2013). *Programa de estudio de Tecnología, 5º básico*. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/programa-estudio-tecnologia-5-basico>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). *Programa de estudio de Lenguaje y Comunicación, 5º básico*. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/programa-estudio-lenguaje-comunicacion-5-basico>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016). *Bases curriculares de educación básica y media, 7º básico a 2º medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-7o-basico-2o-medio>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). *Bases curriculares de educación básica, 1º a 6º básico*. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-1-6-basico>
- Mitjans Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: Desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311–341.
- Montenegro Cueva, J. P., & Maza Guaicha, D. J. (2025). El desarrollo de habilidades del siglo XXI en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(2, Edición Especial I), 300–312.

- Munita, F. (2023). Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía. *La Palabra*, 46, e16505.
<https://doi.org/10.19053/01218530.n46.2023.16505>
- Paz, O. (2018). *El arco y la lira* (3.^a ed., 23.^a reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, A. (2011). *Limón limón* (Ó. Villán, Il.). Kalandraka.
- Sanz Tejada, A. (2017). Escuela y poesía [Reseña del libro *Escuela y poesía*, de S. Andricaín & A. Orlando Rodríguez]. *Literatura em Debate*, 11(21), 229–233.
- Trisca, J. (2008). Didáctica de la educación tecnológica [Reseña del libro *Didáctica de la educación tecnológica*, de J. M. Mautino]. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 8(1), 58–62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9139374>
- Valero-Matas, J. A., Valero-Oteo, I., Coca, J. R., & Laurencio Leyva, A. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15(2), 201–222.
<https://doi.org/10.15304/rips.15.2.3473>
- Varela García, F. (2016). *El fenómeno de la vida* (3.^a ed.). JC Sáez Editor.