

Arantza Lorenzo De Reizábal /
Marta Talavera Ortega /
Guillermina Jiménez López (eds.)

Recursos, competencias y enfoques para la enseñanza de lenguas

Ciencias sociales en abierto 6



PETER LANG

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.d>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso

Para este libro ha sido solicitado un registro en el catálogo CIP de la Biblioteca del Congreso.

Ni Fórum XXI ni el editor se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho de libertad de expression.

La Editorial se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.



ISSN 2944-4276

ISBN 978-3-631-91592-9 (Print)

E-ISBN 978-3-631-93130-1 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-93131-8 (EPUB)

DOI 10.3726/b22591

© 2024 Peter Lang Group AG, Lausanne

Publicado por Peter Lang GmbH, Berlín, Alemania

info@peterlang.com - www.peterlang.com

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Personal Contributor's Complimentary Copy

Not for Sale

© 2025 Peter Lang Group AG

ÍNDICE

PRÓLOGO

Arantza Lorenzo de Reizábal, Marta Talavera, Guillermina Jiménez López	21
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE DISFRUTE, ABURRIMIENTO, USO DE LENGUA EXTRANJERA E IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ALUMNADO ADULTO: UN ESTUDIO CUALITATIVO	
Irene Acosta-Manzano, Elvira Barrios	23
EXPLORING POSTGRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR LINGUISTIC COMPETENCE: A CASE STUDY	
María del Carmen Acuyo Verdejo	35
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PLURICULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA DE TELECOLABORACIÓN	
Isabel Cristina Alfonso de Tovar	47
PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA DURANTE EL CONFINAMIENTO	
Tamara Aller Carrera	57
ESCRITURA CREATIVA Y MEDIOS DIGITALES: HACIA LA INTEGRACIÓN DE PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA	
Carmen Araujo, Evelyn Vera Flández	67
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MULTILINGÜE EN ADULTOS MAYORES: ANÁLISIS DEL "TALLER BÁSICO DE LENGUA Y CULTURA INGLESA"	
Vanessa Baños-Martínez	79
DEVELOPING CRITICAL LITERACY IN REMOTE EFL LEARNING: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE IN A LEBANESE SECONDARY CLASSROOM	
Carole Chnais, Isabel Morales Jareño	89
"HOY NO TENGO GANAS DE HABLAR": ¿DE QUÉ DEPENDE LA DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE EN EL AULA DE ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA?	
Raúl Dávila-Romero, Natalie Kirchhoff	103

EL PLURILINGÜISMO Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLÁSICAS EN LA ESCUELA: UN DESAFÍO PARA ESPAÑA

M^a Sagrario del Río Zamudio 113

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA AULA DE PLE/ PLNM

Lilian dos Santos Ribeiro 127

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA (ALE) EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Asmaa El khaymy 135

EL COMPROMISO DE LA TRADUCCIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR:EL ESPACIO ANGLÓFONO GLOBAL EN UN MODELO DE PRÁCTICA DOCENTE EN EL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

María Remedios Fernández Ruiz 145

IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS BILINGÜES EN UN PROGRAMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA

Francisca Ferre-Pérez 157

LAS APORTACIONES DE LOS MANUALES DE L2 AL ESTUDIO DE LAS SUBORDINADAS SUSTANTIVAS DE L1

Esther González Lavín 169

EL TRATAMIENTO DEL COMPONENTE LÉXICO-SEMÁNTICO EN LOS MANUALES DE ELE PARA NIVELES INICIALES

Carmen Ibáñez Verdugo 181

THE BIG DEBATE: TO USE OR NOT TO USE ONLY ENGLISH IN HIGHER EDUCATION

Rima Krasauskyte-Sierra Ruiz 193

TEACHING METAPHOR IN THE EFL CLASSROOM: A CRITICAL REVIEW OF RESEARCH

Marta Martín-Gilete 207

ENFOQUES, MÉTODOS Y TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA (FLE)

M^a Isabel Martínez Robledo 219

MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS Y COMPETENCIA AUTOPERCIBIDA EN PRODUCCIÓN ORAL: UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Francisco de Asís Martos Barrios 231

EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LOS APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Nieves Mendizábal de la Cruz 241

MÁS ALLÁ DEL MASCULINO GENÉRICO: CÓMO ACERCAR EL LENGUAJE NO BINARIO A LA ACADEMIA

Carla Míguez Bóveda 253

FORMACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN EL ÁMBITO DE LA TRADUCCIÓN AUTOMÁTICA Y LA POSEDICIÓN

Joan Miquel-Vergés 265

PLAYING IN HIGHER EDUCATION: GAME-BASED LEARNING IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Natalia Mora-López 279

THE IMPACT OF MULTIMODALITY ON SECOND LANGUAGE LEARNERS: A CASE STUDY USING EYE-TRACKING

Lara Moratón-Gutiérrez 289

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL SIGLO XXI: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y GAMIFICACIÓN

Cristina Morilla García 303

FICHA DESCRIPTIVA BILINGÜE DIRIGIDA A APLICACIONES MÓVILES CON TECNOLOGÍA AVANZADA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Beatriz Peña Acuña 313

APRENDIENDO IDIOMAS CON LA RADIO ESCOLAR. PODCASTING EN EL IES LAS LOMAS

Esther Pérez-Femenía, Mar Iglesias-García 325

LA LENGUA RUSA Y EMPLEABILIDAD: UNIDAD DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN EL MERCADO LABORAL

Tatjana Portnova, Tamara Gorozhankina, Irina Votyakova 339

COMMUNICATING SCIENCE: A SCIENTIFIC PODCAST TO ENHANCE COMMUNICATION SKILLS IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Leticia Quesada Vázquez 353

TEORÍAS REFERIDAS AL MODO SUBJUNTIVO Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Diusbel Rodríguez Roque 365

MÚSICA APLICADA. EDUCACIÓN MUSICAL PERFORMATIVA COMO RECURSO METODOLÓGICO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

José A. Rodríguez-Quiles 379

IMPACTO DE LAS HERRAMIENTAS DE PROTOTIPADO EN 3D PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORALES Y HABILIDADES COLABORATIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA

Juan Carlos Romero, María Paula Rubio 393

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LÍNEA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS

Maria del Carmen Romero Valdez 405

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE LECTURAS EN INGLÉS PARA EL ESTUDIANTE CON UN NIVEL BÁSICO DEL IDIOMA EN LA CÁTEDRA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA, COSTA RICA: II PARTE

Delia Solís Solís, Katherine Acebedo Nevermann 415

APLICACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN LA INVESTIGACIÓN EN NEOLOGÍA

Érika Vega Moreno 427

COMUNICACIÓN Y MEDIOS EN LA ESCUELA. ENTRE LA APROPIACIÓN DE LENGUAJES Y LA GENERACIÓN DE APRENDIZAJES. CASO COLOMBIA

Julián David Vélez Carvajal, Ana Lorena Malluk Marengo 439

TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA ENSEÑAR Y APRENDER PORTUGUÉS COMO LENGUA NO MATERNA

Maria Celeste Vieira, Armanda P. M. Matos y Cristina Martins 447

ESCRITURA CREATIVA Y MEDIOS DIGITALES: HACIA LA INTEGRACIÓN DE PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Carmen Araujo¹, Evelyn Vera Flández¹

1. INTRODUCCIÓN

La habilidad de escritura en clases de lengua extranjera es una de las más difíciles de desarrollar, debido a que tradicionalmente se ha dirigido el énfasis al léxico y gramática, desatendiendo así el propósito comunicativo en la adquisición de la lengua (Zen, 2005). En el caso de la enseñanza de la escritura para jóvenes y adolescentes, se ha ignorado sistemáticamente en los programas académicos la centralidad de las prácticas extracurriculares y su valor comunicativo en la vida cotidiana de los estudiantes. La generación de nativos digitales consume y produce textos en internet casi en paralelo a su proceso de alfabetización en la escuela. La presencia escrita de los estudiantes en internet, sumada a la complejidad de las nuevas formas de escritura multimodales desarrolladas, es una fuente valiosa que debe ser integrada a las dinámicas en las aulas.

En efecto, fuera del contexto educativo, los estudiantes están expuestos y participan de un rico entramado de interacciones en los medios digitales: no solo dominan la creación de contenido, sino que también regulan las prácticas con comentarios, valoraciones y críticas; aunado todo esto al capital cultural que la participación activa en redes supone. Ser sensibles a los recursos y preocupaciones que los estudiantes traen al aula y brindar a los jóvenes el espacio para practicar tipos de escritura que serán significativos para ellos (Freedman *et al.*, 2016, p. 1407) promueve a la vez el interés de los estudiantes en la escritura como habilidad provechosa y la reflexión sobre las prácticas que ya realizan.

En el presente artículo de revisión, se analizan e interpretan los resultados de otras prácticas pedagógicas enmarcadas en la escritura creativa y que forman parte de la literatura de enseñanza de escritura en una lengua extranjera. Asimismo, se incluyen estudios que exploran la intersección entre formas de escritura literaria y escritura cotidiana en medios digitales con el propósito de exponer los paralelismos en la intención comunicativa y en la connotación individual y social de los textos. En los estudios seleccionados para el presente artículo, se convocan las prácticas de escritura de los estudiantes en medios digitales para hacer significativo el acto de escritura en el aula, reproduciendo la importancia que ya tienen estas en la construcción de la identidad, la socialización y el desarrollo del pensamiento crítico. En términos generales, los estudios escogidos para la revisión literaria integran la forma y fondo de las prácticas en medios

1. Universidad de California, Santa Bárbara (Estados Unidos).

digitales en el contexto de prácticas análogas de la literatura contemporánea como el fan-fiction, la autoficción y la parodia.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Durante la búsqueda de literatura para este artículo de revisión se utilizó, en primera instancia, el sistema de bibliotecas de la Universidad de California, Santa Barbara de manera tanto física como digital. Físicamente, se buscaron fuentes terciarias de información como libros de texto de referencia general que fueron utilizados como material de apoyo en el desarrollo de las ideas principales de la investigación. Digitalmente, se buscaron tanto fuentes terciarias como secundarias para acceder a áreas del conocimiento más específico por medio de las bases de datos de Project MUSE y Open Edition Journals, ambas plataformas dedicadas a investigaciones en el área de humanidades y ciencias sociales. La información recopilada se desarrolló principalmente en las regiones geográficas de Norteamérica, Europa Occidental y Nórdica.

Dentro de los criterios de búsqueda, en primer lugar, se indagó en tres temáticas generales: escritura, aprendizaje de una lengua extranjera y medios digitales. A partir de estas temáticas se utilizaron los descriptores claves de escritura creativa en clases de lengua extranjera, escritura creativa y herramientas digitales y enseñanza de escritura para jóvenes y adolescente. Una vez que se identificaron y revisaron los estudios claves, surgieron dos sub-términos: nuevas formas de alfabetización y escritura en clases de español como lengua extranjera. Posterior a esto, se pesquisó literatura relacionada con las formas más específicas de la escritura creativa, tales como fan-fiction, y el desarrollo de la habilidad de escritura, parodia y autoficción literaria en medios digitales. En ambos casos, se buscaron estudios teóricos y empíricos que analizaran y pusieran en práctica las formas de escritura ya mencionadas.

Además de lo señalado, otro criterio relevante fue el rango etario de los participantes de los estudios, es decir, adolescentes y jóvenes que estuvieran en los últimos años de su enseñanza secundaria o estudiantes que estuvieran cursando su enseñanza superior. De igual modo, se orientó la búsqueda principalmente a estudios en contextos donde la habilidad de escritura se abordará como lengua extranjera o segunda lengua. Así también se incluyó estudios que indagaban en la escritura creativa como herramienta de enseñanza, aunque en contextos monolingües.

En relación con los criterios de exclusión para los estudios revisados, se descartaron estudios realizados previamente a la popularización de los medios digitales, es decir, previos al siglo XXI. Así también, no se consideró la literatura que abordaba formas de escritura diferentes del fan-fiction, la parodia y la autoficción.

3. RESULTADOS

Aunque la enseñanza de un idioma extranjero no se trata de un proceso netamente creativo, tampoco puede entenderse como un proceso basado en simples repeticiones (Durdas *et al.*, 2022, p. 34). Históricamente, la escritura es una de las habilidades cuyo desarrollo ha tenido mayor desventaja en las clases de idioma extranjero, ya que por mucho tiempo las actividades dirigidas a la escritura se centraron a consolidar el léxico, el conocimiento gramatical y a revisar la comprensión lectora desatendiendo así el tratamiento de la escritura como una actividad comunicativa, es decir, como una acción para narrar y convencer (Zen, 2005). En este sentido, Nation (2009) expresa que, al

desarrollar la habilidad de escritura, hay que asegurarse de que los estudiantes sean parte de un uso centrado en el significado (p. 113).

El objetivo del presente artículo de revisión es destacar el rol de la creatividad en el aprendizaje y uso de una lengua extranjera, ya que la creatividad es inseparable del lenguaje y se manifiesta así misma en muchas formas y contextos abarcando en gran medida tanto a la literatura como a la comunicación del día a día, también en un contexto digital (Piasecka, 2018, p. 95). La creatividad si bien puede ser excepcional, entendida como la que se manifiesta por sí misma en importantes obras para una sociedad dada; sobre todo se presenta cada día, es decir, aquella que se puede observar en las actividades de la vida diaria y que involucran un grado de innovación en la expresión (Piasecka, 2018).

Referente a lo señalado, la creatividad y la habilidad de escritura están fuertemente relacionadas, ya que la escritura incluye el pensamiento creativo y el relacionar información con conocimientos previos, lo que hace que la nueva información generada tenga sentido (Lawwill, 1999). De este vínculo entre creatividad y escritura emerge la escritura creativa, la cual se define como una forma de escritura que expresa sentimientos, pensamientos o ideas en una forma imaginativa (Akhter, 2014), al mismo tiempo que promueve el desarrollo del lenguaje en todos los niveles: vocabulario, gramática, fonética y discurso (Tok y Kandemir, 2014).

La escritura creativa puede describirse como todo tipo de escritura fuera del esquema utilizado para el uso comunicativo diario (Tok y Kandemir, 2014). Esta combina los modos de pensamiento cognitivo y afectivo de los estudiantes. Puede promoverse de forma colectiva e individual, siendo mediante la forma colectiva en la que los estudiantes participan de un aprendizaje colaborativo que les permite realizar correcciones mutuas, intercambiar ideas y desarrollar la habilidad de pensamiento crítico (Prystai, 2021 citado en Durdas *et al.*, 2022). Entre las ventajas individuales, se indica que al completar tareas que requieren que los estudiantes sean creativos, estos tienen la oportunidad de expresarse y hacerse valer a ellos mismos por medio de un lenguaje extranjero (Kinakh y Blyzniuk, 2009, citado en Durdas *et al.* 2022). Consecuentemente, la escritura creativa da lugar a que haya un enfoque en el proceso de escritura, lo que provoca que los estudiantes puedan ver resultados no solo en el producto final sino también durante el proceso de escritura. Así también, İşçi *et al.*, (2020) indican que los estudiantes inmersos en la escritura creativa tienen la oportunidad de expresar su mundo interior como ellos deseen, por lo cual, la escritura creativa también se considera un método para desarrollar la personalidad a través de las observaciones y pensamientos sobre el mundo exterior.

Por su parte, Tok y Kandemir (2014) enfatizan que la escritura creativa les brinda a los estudiantes las instancias para usar sus capacidades lingüísticas, profundizar e ir más allá de lo que podrían al expresarse oralmente. A través de ella, los estudiantes maximizan su imaginación para crear algo nuevo o para obtener una perspectiva diferente de algo que ya existe. Es así como desarrollan el pensamiento creativo, buscan sus propias soluciones a los problemas que emergen durante el proceso de escritura y aprenden a cambiar la forma de solucionar estos problemas cuando es necesario (Durdas *et al.*, 2022).

El avance de las herramientas y plataformas sociales han expandido las prácticas de escritura de los estudiantes de una manera inimaginable una década atrás, esto ha expandido los canales de comunicación y ha brindado la oportunidad de explorar nuevas formas de escritura (Elola y Ozkoz, 2017). En este sentido, la escritura creativa, aunque puede desarrollarse en el contexto de sala de clases, también puede combinar múltiples formas digitales y ser abordada desde un medio multimodal (Ozkoz y Elola, 2016), por tanto, puede considerarse como un tipo de escritura mediada por la tecnología. En

diferentes tipos de escritura creativa se pueden identificar elementos digitales como el uso de fotografías, música, audio narración y texto (Castañeda, 2013). Al respecto, se indica que el uso de tareas mediadas por la tecnología puede incrementar la motivación de los estudiantes (Olsen, 1980; Ushida, 2005), así como también, pueden ayudarles a explorar y desarrollar sus intereses e identidades (Freedman *et al.*, 2016).

Estas nuevas formas de escritura han cambiado no solo la manera en que se aborda en la actualidad la habilidad de escritura en la enseñanza de idiomas, sino que también han modificado el foco de la escritura como tal, pasando de un enfoque individual de la escritura a un enfoque social (Elola y Ozkoz, 2017). De igual manera, han redefinido las categorías familiares de participación, autoría y texto, además de tener un particular impacto en la forma en cómo se entiende el rol de las tecnologías en las actuales prácticas sociales y educativas (Lotherington *et al.*, 2009). La inclusión de las herramientas digitales conlleva el uso de diferentes recursos semióticos, modalidades y medios a las prácticas comunicativas actuales (Elola y Ozkoz, 2017, p. 54). La influencia de las herramientas digitales en la manera de repensar la enseñanza de la escritura es de gran relevancia. Los cambios en la forma tradicional de la escritura no tan solo se ven reflejados en el cambio de su foco, sino también en el dominio de la representación visual por sobre la representación textual.

En la siguiente subsección se abordarán tres formas de escritura creativa que dialogan con la escritura en medios digitales: el fan-fiction, la parodia y la autoficción. Por medio de los cuales, se buscará entender en mayor profundidad la manera en que la escritura creativa apoya el desarrollo de la escritura en un contexto de aprendizaje de un idioma extranjero y cómo permite generar una conciencia crítica en la creación y en el consumo de las lecturas habituales de los estudiantes.

3.1. Fan-fiction

Uno de los ejemplos claves de prácticas mediadas por la tecnología y la narración participativa es el fan-fiction (Cornillie *et al.*, 2021, p. 17). El fan-fiction es una forma de escritura creativa por medio de la cual se extiende la trama o se transforma una narrativa mediática, generalmente como una forma que tienen los fanáticos de involucrarse, revisar o criticar las narrativas mediáticas de las que son admiradores (Cornillie *et al.*, 2021; Duffett, 2013; Sauro, 2020). De esta forma, el fan-fiction se define como la escritura en la cual los fans usan las narrativas mediáticas y los íconos de la cultura pop como inspiraciones para sus propios textos, mediante los cuales, los fans extienden imaginativamente el plot o línea de tiempo original (Black, 2006, p. 173). La prevalencia y visibilidad del fan-fiction comenzó a extenderse conjuntamente con el crecimiento de las tecnologías de la Web 2.0, las cuales han apoyado y promovido el desarrollo de comunidades de fans y fandoms en línea internacionalmente (Cornillie *et al.*, 2021).

Black (2005, 2006), educadora enfocada en la animación japonesa o fan-fiction basado en el anime, examinó cómo las tecnologías de red y la cultura de fans le proveen a los estudiantes de inglés un lugar para desarrollar el idioma inglés y sus habilidades de escritura, al mismo tiempo que les permiten desarrollar una identidad en línea como escritores populares y multialfabetizados (2006, p. 170). Según la autora, por medio del fan-fiction, los estudiantes frecuentemente construyen identidades híbridas que se manifiestan en sus escritos. Además, Black señala que no es poco común para estos estudiantes posicionarse a ellos mismos dentro de sus textos ficticios como personajes que poseen una mezcla de rasgos de personalidad auténticos e idealizados (2005, p. 123).

Un ejemplo que refleja cómo funciona el fan-fiction y la forma en que los escritores desarrollan una identidad de autoría, se evidencia en un escrito por una hablante china de 14 años quien se define a sí misma como una estudiante de inglés tratando de mejorar sus habilidades de composición y se disculpa por los posibles errores lexicogramaticales. El escrito es una muestra de fan-fiction que mezcla la trama de la película *You've Got Mail* (1998) y los personajes Sakura y Syaran de la serie japonesa *Sakura Card Captor* (1996-2000). Esta serie japonesa es fuente de inspiración para muchos escritores que extienden la historia de los personajes preexistentes relacionándola con problemas y preocupaciones de sus propias vidas como lo son el acoso escolar y el embarazo (Black, 2005). En el ejemplo presentado, la estudiante china escribe una historia de amor en línea en un canal de chat entre los dos personajes de la serie japonesa.

Por su parte, Sauro y Sundmark (2016) exploraron el uso del fan-fiction como una herramienta pedagógica para fomentar la literatura y el aprendizaje de una lengua en un curso universitario de primer año para estudiantes de inglés de pregrado, quienes también estaban estudiando para ser profesores de inglés secundarios en Suecia. En este estudio se utilizó el enfoque de enseñanza de idiomas basado en tareas y los estudiantes se organizaron en grupos de 3 a 6 estudiantes, en los que cada miembro fue responsable de seleccionar un personaje de la novela *El Hobbit* (1937) de J.R.R. Tolkien. Cada estudiante debía escribir al menos 6 párrafos de narración ambientados en un momento faltante de la trama y desde la perspectiva del personaje elegido. Esta actividad de escritura consistía en un juego de roles colaborativo en un blog. Sauro y Sundmark (2016) concluyen que el fan-fiction secuenciado colaborativa y cuidadosamente podría facilitar el análisis de un texto literario, el uso de técnicas de escritura creativa por parte de los estudiantes y el desarrollo del lenguaje, especialmente a nivel del léxico.

Respecto a la organización del fan-fiction y su secuenciación colaborativa, en el estudio desarrollado por Cornillie *et al.* (2021) se enfatiza la necesidad de dividir el proceso de escritura en diferentes etapas, asignando tiempos y apoyando en las tareas correspondientes a cada etapa. Cornillie *et al.* (2021) documentaron una intervención pedagógica desarrollada dentro del proyecto *FanTales*, el cual aprovecha la escritura creativa y las prácticas de creación de significado en medios digitales para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje que involucren a estudiantes de secundaria en la escritura multilingüe e interactiva de fan-fiction. Los participantes de esta investigación, estudiantes de inglés como lengua extranjera, escribieron fan-fictions en base al juego de aventura con final abierto *Assassin's Creed* (2007-2020). Respecto a los resultados de la intervención, los autores señalan que el fan-fiction promovió la motivación intrínseca de los estudiantes, de igual manera que desarrolló sus habilidades en el lenguaje, la narración y sus competencias transversales. No obstante, también tuvieron que lidiar con un bajo sentido de autonomía debido a la amplitud de las tareas asignadas y con problemas relacionados a la falta de conocimiento sobre prácticas de narración y sobre la trama de la historia original.

El fan-fiction les permite a los estudiantes interrumpir, reimaginar y extender desde sus propias perspectivas historias de personajes de los cuales ya se ha escrito (Black, 2005; Black 2006). Durante este proceso, los estudiantes pueden mejorar su habilidad de escritura por medio de la revisión y la crítica a las narrativas mediáticas de las cuales son fans (Cornillie *et al.*, 2021; Duffett, 2013; Sauro, 2020). De igual manera, el fan-fiction promueve la interacción entre el contexto educativo y las experiencias cotidianas de los estudiantes fuera de este contexto. Con relación a esto, los estudiantes, mediante su participación en la escritura de fan-fiction, pueden llegar a construir una identidad híbrida, la cual emerge de la identificación del estudiante con los personajes preexistentes

de la narrativa mediática y la expresión de intereses, tensiones y problemáticas desde su propia vida respecto a ese personaje (Black, 2005). Durante la implementación del fan-fiction en contextos educativos, es de gran importancia dar una secuenciación a las tareas y organizar el proceso de escritura para evitar inconvenientes como los identificados en Cornillie *et al.* (2021).

3.2. Autoficción

Otro aspecto importante de la escritura en los medios digitales es la creación de autoficciones, principalmente por la intención comunicativa a la que se exponen los usuarios de las redes sociales. Pearl (2019) explica que el gesto performativo de la figura doble del autor-personaje empleado en la autoficción literaria se manifiesta de forma parecida en las actividades cotidianas de la comunicación en red, particularmente en las redes sociales, que fomentan un ethos altamente curatorial de la autorrepresentación (p. 161). En múltiples plataformas sociales, parte de la interacción depende de construir narrativas ya sea compartiendo “historias” o creando “recuerdos” que se difunden entre amigos, contactos o seguidores.

Pearl (2019) desarrolla la relación entre la autoficción y la fictocrítica en la literatura norteamericana, y la incipiente proliferación de medios digitales como forma de comunicación incorporada a la vida diaria. Los medios digitales inauguran espacios omnipresentes de socialización para las generaciones más jóvenes que dependen casi exclusivamente de la mediación de las redes para establecer contacto entre sí (Pearl, 2019, p. 165). Inspirado en las reflexiones del escritor Moulthrop (2003) sobre la comunicación en línea en la década de los 90, Pearl afirma que la capacidad de los usuarios para forjar vínculos y manipular su contexto, sus “arreglos”, también debería incitarlos a reflexionar sobre la construcción del entorno total en el que tienen lugar estas operaciones.

Si bien este artículo no abarca la implementación de la autoficción en la enseñanza de lenguas extranjeras, provee de los fundamentos críticos para las clases que sí la implementan: el análisis reflexivo del vínculo entre la escritura autoficcional y la escritura en la cotidianidad de los nativos digitales. Para mostrar la incorporación efectiva de la escritura sobre el yo en el marco de enseñanza de lenguas, Bloor y Greaves (2022) reflexionan sobre la escritura creativa en una clase de poesía transcultural, parte del programa de licenciatura en idioma inglés en una universidad francesa.

El objetivo del artículo de Bloor y Greaves es entender cómo la escritura creativa funciona en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Las autoras realizan este análisis a través de perspectivas interdisciplinarias. Greaves es la creadora del curso mencionado; y junto a Bloor examinan el curso utilizando un enfoque psicoanalítico y las herramientas teóricas del análisis didáctico. El estudio se sitúa dentro del paradigma de la evidencia basada en la práctica, o más precisamente el de la evidencia cultural y el paradigma del logro (Bryk, 2015; Sensevy, 2022, citado en Bloor y Greaves, 2022).

Las autoras parten de la concepción de Wittgenstein (1953) del lenguaje como un sistema complejo que gira en torno al “juego del lenguaje”. Para el filósofo austríaco, las palabras, los gestos y las expresiones cobran significado dentro de una cultura o una “forma de vida” (Bloor y Greaves, 2022). Wittgenstein acuña la expresión “juego del lenguaje” para la operación que explica el significado de los elementos comunicativos lingüísticos y paralingüísticos debido y por el uso condicionado por determinados factores culturales y extraculturales. Para el diseño de la clase, se tomó en cuenta, entonces, la composición del lenguaje por “juegos de lenguaje” dentro de “formas de vida” que producen estilos

de pensamiento y jerga asociada (Bloor y Greaves, 2022). De esta manera, se buscó que, en la clase, los estudiantes al ser expuestos a poesía que capturase una forma de vida específica (y ajena a su cultura y lengua), desarrollasen un tipo de escritura fuera de “ellos mismos”, es decir, que se insertaran en una nueva forma de vida y adquiriesen ese estilo de pensamiento y jerga.

Las actividades destinadas como parte del proceso de la escritura creativa se influenciaron por el grupo de trabajo OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle). Los miembros de este grupo rechazan las constricciones sociales e institucionales impuestas para la escritura creativa, tales como seguir un horario para escribir o usar rima en la creación de versos. En su lugar, inventan y siguen principios lúdicos o aleatorios para provocar la inspiración y la creación. En el curso de Greaves, se aplican dos principios del grupo OuLiPo: el distanciamiento y el descentramiento. El primero condiciona que el tema tratado en los poemas de los estudiantes no se aborde frontalmente sino por un camino tortuoso que los sensibilizó con emociones conflictivas; el segundo tiene por intención que los alumnos se alejen de sus líneas de pensamiento natural y habitual porque en suma se alienta a que el potencial creativo surja de la restricción que provee un punto de vista desde la alteridad, utilizando las palabras y las ideas de sus compañeros de grupo (Bloor y Greaves, 2022).

Ciertamente esta exploración de la identidad y la ficcionalización del yo lejos de alienar a los estudiantes los lleva a una reconexión con el estado inicial de adquisición de un idioma en la infancia y los sumerge en situaciones en las que se les exigiría imitar e improvisar, copiar y crear, como un bebé (Bloor y Greaves, 2022). El objetivo es que los estudiantes recuperen algo del placer de la lengua materna al mezclar creativamente los idiomas, irrigando su habla, a veces demasiado formal, como segunda lengua (Bloor y Greaves, 2022).

En el curso de Greaves, se estudió al poeta afroguayanés John Agard, que reside en Gran Bretaña y analizaron varios de sus poemas. En el estudio, Bloor y Greaves se centran en la actividad de clase que gira en torno al poema “Half-Caste” (título traducido como “Mestizo”). Los estudiantes discutieron el poema con preguntas de Greaves que los hacía cuestionarse sobre el registro lingüístico, las marcas de oralidad y de dialecto; también se los animó a pensar en cómo el poeta se dirige a sus lectores y cómo el lector se posiciona en el poema. En especial se dirigía la atención de los estudiantes al uso de la palabra “mestizo” en el poema. El entendimiento del uso específico de esta palabra en el poema es un ejemplo de adquisición de jerga y de un estilo de pensamiento en la cultura de la poesía. De esta manera, los estudiantes, expandieron su entendimiento de la poesía como una práctica creativa y potencialmente empoderante para usar la cultura en sus propias producciones (Bloor y Greaves, 2022).

En la parte creativa del curso de Greaves, los estudiantes escogieron temáticas de su vida cotidiana que los concernían de alguna forma especial, como pertenecer a la “generación perdida” a causa de la pandemia del COVID 19 o las difíciles relaciones con un padre adicto. Estos temas, de fuerte carga emocional, sirvieron para la escritura de poemas en inglés de forma colaborativa. Así, cada estudiante compartía sus propias palabras o frases con sus compañeros de grupo, y estas se incorporaban al texto grupal. Por turnos, cada uno debía hacer propias las palabras o frases de otro, es decir, incorporar un significante de otro autor, darle sentido en el conjunto del texto y expandir su significado con palabras o frases propias.

Al hablar de experiencias cotidianas y tratar de encontrar su propia voz para expresarlas en un idioma extranjero, los estudiantes, según Bloor y Greaves (2022), recuperan el placer de la lengua materna en su producción y no escriben automáticamente “como

ellos mismos”; es decir, no escriben con un lenguaje impuesto socialmente, sino imbuido de algo irrigado por la relación primaria con el lenguaje. De esta forma se alcanza un objetivo doble, el primero, el uso de la lengua extranjera para un propósito comunicativo y expresivo, y el segundo, el diálogo significativo con el poema, un objeto cultural de la lengua estudiada que conecta con la subjetividad de los estudiantes.

3.3. Parodia

En este apartado se parte de la teoría de Barthes (1957) sobre la función de los “mitos”. El mito, según Barthes, “es un habla, todo lo que justifique un discurso puede ser mito” (1957, p. 152), más adelante afirmará que es un sistema semiológico que no se adquiere en una lengua específica, sino que es un conjunto de elementos diferentes con información sobre algo que lo constituye y justifica. Los mitos forman parte del capital cultural y, desde la popularización de los medios digitales, han surgido nuevos mitos que abundan en las redes sociales. Celebridades, ideologías, humor, tendencias son algunos de los espacios significativos posibles en los que surgen y se difunden los mitos contemporáneos.

De ahí que, en el caso de la enseñanza de la escritura en lengua extranjera, la referencia a algunos de estos mitos puede servir como puente comunicativo entre dos lenguas y culturas diferentes. Los referentes transculturales más comunes en nuestras clases de lengua provienen de la cultura de celebridades. Con estos referentes practicamos diferentes formas de escritura análogas a la parodia. Gracias a las licencias que la ironía y la escritura ficcional les provee, los estudiantes despliegan con soltura un vasto repertorio de opiniones argumentadas y humor en una lengua que están en proceso de aprender. El mito funciona como un puente, en efecto, para trasladar de un idioma a otro sus ideas sobre cantantes, actores o personajes excéntricos de los medios. Algunos de estos mitos se pueden encontrar en los medios informativos, como en las discusiones políticas o los debates públicos sobre algún tema controversial. Con estos mitos como referentes, las parodias de los estudiantes se vuelven también una pieza crítica de la sociedad. Esta experiencia, precisamente desarrollada y llevada a cabo, es el objeto de análisis de Seitz (2011).

Seitz (2011) diseña una clase de retórica de nivel superior para estudiantes de pregrado de una universidad estadounidense. Como parte de uno de los proyectos, los estudiantes escriben un texto creativo a partir de un debate social actual. Si bien no se trata de una clase de aprendizaje de una lengua extranjera, en la clase de Seitz se ponen en práctica habilidades creativas y críticas en los proyectos de escritura propuestos partiendo de una forma de comunicación adquirida en los medios digitales y con un objetivo comunicativo. Seitz resalta sobre todo el potencial de la cultura pop para proporcionar herramientas para el pensamiento crítico de los estudiantes; aproximación pedagógica que reconoce formas de construir conocimiento a través de alfabetizaciones múltiples (2011, p. 374). En su camino por aprovechar los recursos extracurriculares de los estudiantes, Seitz toma en cuenta su educación informal en la ironía posmoderna debido al consumo de series de televisión como *Los Simpson* (1989-presente), *Padre de familia* (1990-presente) y *Seinfeld* (1989-1998). A este aprendizaje intuitivo de la ironía Seitz lo denomina como “movimiento” o “jugada” retórica (2011, p. 371), aprendizaje que es recuperado en el curso de retórica para ser empleado en el texto creativo.

La unidad de discurso, a la que corresponde el trabajo de escritura, llega a mitad del curso. Para este punto, los estudiantes ya han estudiado las pruebas aristotélicas, los análisis de situaciones retóricas de Bitzer (1968) y Vatz (1973), y el papel de la metáfora en el lenguaje y el pensamiento; por lo tanto, ya están familiarizados con los matices del

lenguaje necesarios para ir más allá de su comprensión intuitiva de la ironía en la cultura posmoderna (Seitz, 2011, p. 373).

El proyecto de escritura del curso de Seitz (2011) comienza con un trabajo grupal que requiere la elección de un tema controversial por parte del grupo. Juntos tienen que encontrar y analizar tres comentarios (editoriales, artículos, entrevistas, etc.) sobre el tema de cada uno de los posicionamientos del espectro político (izquierda, derecha y centro), identificando las estrategias retóricas y características discursivas de los comentarios. Posteriormente, de forma individual crean una parodia escogiendo un género de escritura (una carta, un poema, un guion, un diario, etc.) e imitando cinco o más de los mismos elementos identificados para la escritura. Además, tienen que escribir una autorreflexión sobre su propio texto paródico explicando cómo decidieron parodiar el tema y de qué forma se usaron los elementos identificados (Seitz, 2011, p. 373).

Aunque Seitz (2011) organiza el proceso de escritura en dos partes, con las correspondientes actividades y preguntas específicas para orientar a los estudiantes en cada una de ellas, es imperativo percatarse de que el proceso de escribir una parodia (y su juego irónico con el género, la audiencia y el juego de roles) puede requerir un mayor nivel de juego y control que la mayoría de las asignaciones convencionales de análisis retórico, además de ser un proceso de escritura más inductivo y por tanto más internamente persuasivo para los estudiantes (Seitz, 2011, p. 372). Las partes del trabajo individual son la escritura paródica en dos géneros diferentes de un comentario seleccionado y la reflexión crítica.

Los requerimientos de la composición son escuetos: solo señalan que cada revisión de género debe basarse de alguna manera en el enfoque del escritor sobre el tema y que una opción de revisión de género debe provenir de la primera lista de opciones de género (Seitz, 2011). Es decir, los estudiantes cuentan con lineamientos no estructurantes para la escritura que no los limitan, sino que les permiten desplegar su creatividad y pensamiento crítico en torno al tema escogido. Seitz (2011) destaca algunos textos del curso como el de una estudiante que parodió el discurso de un fanático cristiano frente a la decisión de la Corte Suprema de eliminar la oración de las escuelas. Esta estudiante escribió un parte médico en que diagnosticaba a Estados Unidos con “la falta de Dios en las escuelas provocada” (Pietrzak, citado por Seitz, 2011, p. 379). Seitz (2011) también menciona el texto de una alumna que parodió una editorial xenófoba en contra de los inmigrantes mexicanos (2011, p. 375). La editorial afirmaba que los mexicanos invadirían las fronteras estadounidenses y cambiarían la cultura. Frente a este temor infundado, la estudiante escribió un diario desde la perspectiva de una adolescente en un campo de concentración mexicano para ciudadanos estadounidenses. En el texto paródico, con el objetivo de hacer un comentario crítico sobre las hipótesis extremistas de la editorial, la voz ficcional contaba que eran obligados a comer tortillas y los hombres eran forzados a trabajar como obreros de construcción, reproduciendo y exagerando los estereotipos racistas (Bradley, citado por Seitz, 2011, p. 375).

Para Seitz (2011), el componente clave de esta actividad es la reflexión crítica en la que los estudiantes enfatizan sobre todo la importancia de escribir un texto original en oposición a la escritura de un texto académico, que consideran una repetición de un formato y no un espacio de expresión. Las preguntas preparadas por Seitz (2011) para esta parte del proyecto de escritura indagan sobre la audiencia ideal del texto paródico, el tono o voz del escritor, los presupuestos culturales y las estrategias retóricas empleadas. De esta forma, los estudiantes realizan hallazgos significativos para su aprendizaje que tienen que ver, entre otros, con el distanciamiento crítico necesario para el consumo de

cualquier producto cultural y las múltiples perspectivas que alcanzan sobre un tema como consecuencia del ejercicio de análisis y transformación del texto primario que escogieron. En cursos como los de Seitz (2011), se consigue integrar los mitos o referentes culturales y aprovechar la riqueza semiológica que conllevan. Frente a una propuesta de este tipo, los estudiantes reconocen que una clase finalmente los reta a analizar y participar del diálogo con una parte elocuente de su cultura, conectando de esta forma diferentes aspectos de su identidad con los aprendizajes en el aula.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La forma más apropiada de recrear en el aula el contexto digital y las situaciones comunicativas cotidianas que favorezcan el desarrollo de la habilidad de escritura en una lengua extranjera es a través de actividades de escritura creativa en las que los estudiantes usen sus conocimientos de cultura popular para escribir textos creativos. Consideramos, a partir de la evidencia mostrada, que las formas de escritura más apropiadas para el abordaje de la enseñanza de escritura son el fan-fiction, la autoficción y la parodia. Esto, porque integran la socialización del texto a su intención comunicativa, vale decir, consideran un público objetivo para su concepción, o escriben de forma colaborativa, y potencialmente difunden en comunidades en línea. Asimismo, los estudiantes movilizan conocimientos previos culturales, retóricos y estilísticos de medios de escritura digital para orientar su proceso y desempeño en la actividad de escritura; al tiempo que, demuestran su creatividad en la expresión escrita y su sentido crítico. De los estudios sobre estas formas de escritura aplicadas a la enseñanza concluimos lo siguiente:

En primer lugar, la implementación de escritura creativa en las clases de lengua extranjera no solo promueve progresos significativos en la escritura en el idioma enseñado, sino que, al distanciarse de formatos mecánicos o tradicionales de los textos académicos, permite a los estudiantes utilizar herramientas de la comunicación cotidiana que ellos ya dominan. De esta forma, los estudiantes parten ya no de la hoja en blanco, sino de un complejo conjunto de ideas, opiniones y técnicas de sus lenguajes familiares. Los estudiantes se percatan de la capacidad innata que tienen para crear con el lenguaje, y desde una perspectiva más empoderada, se motivan y comprometen con las actividades de escritura propuesta.

En segundo lugar, incluir formas de escritura que reproduzcan las características de los formatos que circulan en los medios digitales permite integrar la experiencia comunicativa de las generaciones de nativos digitales. Así mismo, como se ha mostrado, es necesario incluir en las actividades de escritura la oportunidad de diálogo con formas no escritas de discurso porque en la actualidad, con la abundancia de medios para producir contenido multimodal, los textos no se presentan más de manera aislada.

En tercer lugar, hay tres partes en las actividades de escritura de los estudios revisados. Se propone un primer momento de contacto con el texto en la lengua estudiada que conduce al posterior análisis crítico. Luego, se plantea la escritura como una forma de extensión, transformación o creación a partir del texto primario. Finalmente, los estudiantes completan una actividad de meta reflexión en la que desarrollan sus puntos de vista sobre cómo se relaciona la forma del texto creativo escrito y su contenido con su propia experiencia como lectores y productores.

También, en el caso de los textos primarios que se pueden incluir en las actividades de escritura, estos deben tener alguna resonancia con los estudiantes: ya sea porque abordan un tema actual que los concierne, o porque tienen una conexión con algún aspecto de su

identidad (género, cultura, generacional). Los textos primarios en los estudios analizados son el punto de partida para la crítica, la reflexión sobre uno mismo y sobre todo la expresión creativa.

Por último, las actividades de escritura deben promover algún nivel de conciencia sobre la escritura misma y la intención comunicativa. Las clases de lengua extranjera se deben aprovechar para la exploración del lenguaje desde las ideas sobre la cultura y la socialización. En resumen, los estudiantes que buscan mejorar su nivel de comprensión y producción en una lengua extranjera están aprendiendo sobre todo aspectos profundos de esta misma, que tienen que relación con la cultura viva de los hablantes en sociedades sincrónicamente en constante evolución.

5. REFERENCIAS

- Akhter, N. (2014). The effectiveness of creative writing in language learning: A comparative study between Bangla medium and English medium elementary level: The thesis for the degree of Master of Arts in English. BRAC University. <http://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/handle/10361/3326>
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Editorial digital Moro.
- Bitzer, L. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- Black, R. (2005). Access and affiliation: the literacy and composition practices of english-language learners in an online fanfiction community. *International Reading Association*, 49(2), 118-128.
- Black, R. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170-184.
- Bloor, T. y Greaves, S. (2022) Creative writing teaching-learning practice in second language learning: a didactic study. *E-Rea: Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/erea.15504>
- Castañeda, M. (2013) "I am proud that I did it and it's a piece of me": digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62.
- Cornillie, F., Buendgens-Kosten, J., Sauro, S. y Van der Veken, J. (2021). 'There's always an option': collaborative writing of multilingual interactive fanfiction in a foreign language class. *CALICO Journal*, 38(1), 17-42. <https://doi.org/10.1558/cj.41119>
- Duffett, M. (2013). *Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture*. Bloomsbury.
- Durdas, A., Harbuza, T., Radchenko, Y. y Starosta, H. (2022). Teaching foreign languages efficiently: the role of creative writing. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3(72), 33-38. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.4>
- Elola, I. y Oskoz, A. (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: new literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing*, 36, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002>
- Freedman, S., Hull, G., Higgs, J. y Booten, K. (2016). Teaching writing in a digital and global age: toward access, learning, and development for all. En D. H. Gitomer y C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th edition) (pp. 1389-1449). American Educational Research Association.
- İşçi, C., Susar, F. y Akkaya, N. (2020). Evaluation of creative writing products according to content and some variables. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(2), 718-732. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.693207>

- Lawwill, K. S. (1999). Using writing to learn strategies: promoting peer collaboration among high school science teachers. Unpublished Doctorate Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University. <https://n9.cl/g574jc>
- Lotherington, H., Neville-Verardi, D. y Ronda, N. S. (2009). English in cyberspace: negotiating digital literacies in a climate of educational accountability. En L. B. Abraham y L. Williams (Eds.), *Electronic discourse in language learning and language teaching* (pp. 11-41). John Benjamins.
- Moulthrop, S. (2003). You Say You Want a Revolution? Hypertext and the Laws of Media. En N. Montfort y N. Wardrip-Fruin (Eds.), *The New Media Reader* (pp. 691-704). MIT Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Olsen, S. (1980). Foreign language departments and computer-assisted instruction: a survey. *The Modern Language Journal*, 64(3), 341-349. <https://doi.org/10.2307/324501>
- Oskoz, A. y Elola, I. (2016). Digital stories: bringing multimodal texts to the spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326-342.
- Pearl, Z. (2019). Ghost writing the self: autofiction, fictocriticism, and social media. *ESC: English Studies in Canada* 45(1), 161-187. <https://doi.org/10.1353/esc.2019.0004>
- Piasecka, L. (2018). Tinker, tailor...: Creativity in foreign language learning and teaching. En M. Pawlak y A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World. Second Language Learning and Teaching* (pp. 89-106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_6
- Runco, M. A. (1 de marzo de 2014). Common questions and difficulty of creativity education. Mark A. Runco Blog. <https://lc.cx/VYLoF->
- Sauro, S. (2020). Fan fiction and informal language learning. En M. Dressman y R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 139-151). John Wiley & Sons, Ltd.
- Sauro, S. y Sundmark, B. (2016). Report from Middle-Earth: fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal*, 70(4), 414-423. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv075>
- Seitz, D. (2011). Mocking Discourse: Parody as pedagogy. *Pedagogy* 11(2), 371-394. <https://www.muse.jhu.edu/article/431025>
- Tok, S. y Kandemir, A. (2014). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing: dispositions and attitude to English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635-1642. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.815>
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78. <https://doi.org/10.1558/cj.v23i1.49-78>
- Vatz, R. (1973). The Myth of the Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 6, 154-161.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Wiley-Blackwell.
- Zen, D. (2005). Teaching ESL/EFL writing beyond language skills. 3rd International Annual LATEFL China Conference. Tonghua, China. <https://acortar.link/qpMp1Q>

La enseñanza es el *leit-motiv* de la Academia, pues la ciencia carecería de sentido si no se creasen nuevos investigadores que la hiciesen avanzar. Por ello, es fundamental mejorar en las técnicas docentes de manera que cualquier saber pueda perpetuarse acumulativamente en las nuevas generaciones y aumentar su corpus epistemológico.

El presente libro se centra y recorre, a través de sus 37 capítulos, nuevas fórmulas de enseñanza de lenguas a partir de modelos tradicionales y sus adaptaciones a las nuevas tecnologías. El arte y la técnica de aprender idiomas, pues de ambas fuentes bebe este saber, ha sufrido en los últimos años una revolución copernicana, de manera que cada vez más alumnos pueden afirmar que dominan una lengua extranjera a partir de lo aprendido en las aulas, y también en sus zonas de desarrollo próximo, ya que las lenguas han de tomar vida en nuestros quehaceres diarios, rompiendo la ficticia frontera entre lo que se aprende y lo que se utiliza, pues la lengua es el alma de los pueblos y nunca los comprenderemos si no entendemos y practicamos sus formas de comunicación.

Hubo un genio que lo expresó mejor: La sangre de mi espíritu es mi lengua, / y mi patria es allí donde resuene / soberano su verbo, que no amengua / su voz por mucho que ambos mundos llene. (La sangre de mi espíritu, Miguel de Unamuno).

La calidad exigible a toda obra científica, y este libro la satisface cumplidamente, viene certificada por el hecho de que lo aquí plasmado deriva de una **dobles revisión por pares ciegos** (*peer review*) lo que garantiza su nivel de excelencia académica irrefutable. Además de esta fórmula *a priori*, este texto queda públicamente expuesto ante los expertos al juicio *a posteriori*, por el que cualquier lector puede refutar lo aquí escrito aportando la carga de la prueba.

Nuestro Comité Editorial, cuyos miembros encabezan las presentes páginas, está compuesto por más de 200 doctores pertenecientes a más de 40 Universidades internacionales, expertos en los variados campos tratados en estas investigaciones.

El presente libro está auspiciado por el **Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas** (Fórum XXI), la **Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana** (SEECI) y el Grupo Complutense (nº 931.791) de Investigación en Comunicación **Concilium**.

ISBN 978-3-631-91592-9



www.peterlang.com