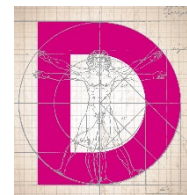


*Digilec* 10 (2023), 162-183

Fecha de recepción: 12/09/2023

Fecha de aceptación: 14/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9919>



e-ISSN: 2386-6691

## CREACIONES POÉTICAS VISUALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LE/L2: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

### VISUAL POETRY IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ANALYSIS AND RESULTS OF A TEACHING EXPERIENCE

Ángel DE LA TORRE SÁNCHEZ\*

Università degli Studi di Macerata (Italia)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5052-525X>

#### Resumen

El presente artículo recoge una investigación realizada en la Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” (Italia) con estudiantes de Grado pertenecientes a la rama de Lenguas y Culturas Modernas. El objetivo de la investigación es analizar los resultados de una experiencia didáctica basada en las creaciones poéticas visuales, en particular el haiku ilustrado digitalmente. El haiku es un género que goza de gran tradición en lengua española y presenta cierta popularidad en las publicaciones poéticas contemporáneas en español, ya que las primeras publicaciones relativas al haiku en lengua española se remontan a principios del s. XX. Considerando lo anterior, en el presente trabajo se integran competencias lingüísticas y literarias, complementadas con competencias digitales y creatividad. Concretamente, en el artículo se muestra tanto la experiencia didáctica como algunos ejemplos de composiciones digitales multimodales (DMC) producidas por las estudiantes. Finalmente, se presenta una propuesta de evaluación en la que se abordan los desafíos de evaluar textos personales y subjetivos, proponiendo criterios de evaluación que incluyen creatividad, originalidad, imágenes, fluidez, estilo y complejidad del pensamiento. Los resultados de la evaluación destacan el positivo desempeño de los estudiantes en la expresión personal, el cumplimiento de las convenciones del haiku y el uso adecuado de convenciones lingüísticas en L2, así como su capacidad para generar textos con múltiples interpretaciones posibles. Sin embargo, se observa escasa variabilidad en la relación entre imágenes y texto, lo que sugiere oportunidades de mejora en las habilidades digitales y multimodales de los estudiantes para futuras propuestas.

\* Email: [a1.delatorresanchez@unimc.it](mailto:a1.delatorresanchez@unimc.it)

**Palabras clave:** ELE; poesía visual; literatura en ELE; evaluación de creaciones poéticas digitales; composiciones digitales multimodales

### **Abstract**

This article presents research conducted at the Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" (Italy) with undergraduate students of Modern Languages and Cultures. It aims to analyse the results of a teaching experience based on visual poetic creations, particularly illustrated haikus. The haiku is a genre with a rich tradition in the Spanish language and enjoys some popularity in contemporary Spanish-language poetic publications, dating back to the early 20th century. Therefore, the presented experience integrates linguistic and literary competencies, complemented by digital skills and creativity. Specifically, the research showcases both the teaching experience and some examples of multimodal digital compositions (DMCs) created by the students. Finally, it presents an evaluation proposal that addresses the challenges of assessing personal and subjective texts, proposing assessment criteria that include creativity, originality, imagery, fluency, style, and complexity of thought. The evaluation results highlight the honed performance of the students in terms of personal expression, adherence to haiku conventions, the appropriate use of L2 linguistic conventions, as well as their ability to create texts with multiple possible interpretations. However, there is limited variability in the relationship between images and text, suggesting room for improving digital and multimodal skills of students in future proposals.

**Key Words:** Spanish as a foreign language, visual poetry, literature in Spanish as a foreign language, digital poetry assessment, digital multimodal compositions

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una experiencia didáctica basada en las creaciones poéticas visuales en el aula de español como LE/L2. En particular, la experiencia didáctica toma como punto de partida el género poético breve conocido como haiku, a partir del cual se construye el andamiaje para una explotación docente que va más allá de las competencias lingüísticas y literarias, pues se complementa con competencias digitales y creatividad. Además, al trabajar con textos literarios, cuyo contenido está inherentemente ligado a las emociones, se ha tenido en cuenta el ámbito de la psicología positiva en la enseñanza de lenguas, un campo que cuenta cada vez con mayor atención académica.

El haiku es un género poético de gran tradición en lengua española, ya que su introducción se suele fechar en 1919, con la publicación del libro *Un día...*, del poeta mexicano José Juan Tablada, si bien otros autores mencionan a creadores como Enrique Díaz-Canedo o, incluso, Antonio Machado, como precursores del género en lengua española (Rubio Jiménez, 1987). Posteriormente, el género del haiku fue adquiriendo cada vez mayor popularidad entre los poetas, ya que su presencia en las publicaciones sigue siendo numerosa.

Desde el punto de vista de la didáctica de ELE, el haiku ofrece una base de gran utilidad para introducir la poesía y la escritura creativa en el aula ya que, como apunta López-Toscano (2014), su estructura simple, la libertad en los temas y en la rima y su brevedad hacen que el haiku se adecúe a las limitaciones y a los objetivos del aula de ELE ya en los primeros niveles de aprendizaje.

Como consecuencia de lo anterior, se han llevado a cabo diversas investigaciones dedicadas al uso del haiku en la enseñanza del español, tanto en experiencias didácticas en L1 (Lorente, 2020; Lara Cantizani, 2004; Rodríguez Cabrera, 2020), como en L2 (Sanz Juez, 2008; López-Toscano, 2014). Dichas experiencias se insertan en un marco más amplio que viene defendiendo desde hace al menos dos décadas la introducción de la escritura creativa y otras formas de producción lingüística no meramente transaccionales al aula de lenguas (Hanauer, 2010; Acquaroni, 2008; Díaz Salas, 2008).

Dichas publicaciones, a su vez, llevan aparejadas numerosas reivindicaciones e investigaciones que promueven la introducción de las tecnologías digitales en las aulas de lenguas, no solo para la comunicación, sino también para la producción creativa (Román-Mendoza, 2018). En ese sentido, las imágenes han gozado siempre de una mayor expresividad que las palabras, algo especialmente evidente en la lectura digital, que se caracteriza por ser un proceso discontinuo y desigual (Mora, 2021). A su vez, los medios a través de los que se accede a la lectura han cambiado, pues se privilegia el acceso a contenido a través de Internet, especialmente desde el teléfono móvil, en detrimento de los medios tradicionales.

Dichas premisas son las que fundamentan la introducción de la experiencia didáctica que se detalla en el presente artículo. Partimos, por lo tanto, de un género poético de gran tradición como es el haiku para llevar a cabo una explotación

multidisciplinar en la que tienen cabida la lectura, la escritura creativa, las tecnologías digitales y el desarrollo de la identidad poética como forma de desarrollar sus habilidades lingüísticas, sus conocimientos literarios y la motivación hacia el aprendizaje del español como LE/L2.

### 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La introducción de la literatura en contextos de LE/L2 no es tan frecuente como en contextos de L1. Entre otros motivos, es posible mencionar la mayor dificultad generada por el vocabulario, las estructuras gramaticales y la sintaxis presentes en algunos textos literarios (Iida, 2013). A su vez, el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una LE/L2 suele centrarse en expresar significado en dicha lengua de la manera más correcta. Dicho objetivo conlleva un mayor uso de tareas cuya meta sea el desarrollo de actividades en las que la literatura no suele tener cabida.

No obstante, cada vez son más numerosas las investigaciones que arrojan luz sobre los beneficios del uso de la literatura en la clase de LE/L2. Iida (2013) ha llevado a cabo una revisión de la literatura en la que se ponen de manifiesto diferentes evidencias. Los lingüistas coinciden en que la literatura puede ser una vía para introducir a los estudiantes en las prácticas y normas sociales de la cultura meta, puede ser un modo para desarrollar mayor conciencia intercultural, puede aumentar el conocimiento lingüístico, puede fomentar la competencia comunicativa, puede aumentar el uso del pensamiento crítico y puede promover el desarrollo personal y el autodescubrimiento por parte de los estudiantes. Así pues, el argumento para el uso de la literatura como un medio y no como un fin en sí mismo es crucial. Como se defiende dentro del marco de la teoría sociocultural, el aprendizaje de una LE/L2 no implica solamente aprender nuevas formas lingüísticas, sino tomar conciencia de los modos en que se construyen, se intercambian y se interpretan los signos creados por otra persona (Lantolf, 2000).

A este último punto es necesario añadir la influencia que la motivación, las emociones y la afectividad poseen en la enseñanza de idiomas, como demuestran las revisiones de la literatura más recientes (Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda, 2023). Dichas variables afectivas engloban “los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente” (AA.VV., 2008). En ese sentido, ya desde los años 70 se equiparan la cognición y la afectividad a la hora de comprender las diferencias en la interlingua de los aprendices (Chastain, 1975). En el ámbito de la enseñanza del español como LE/L2, diferentes investigadores han demostrado que el éxito en el aprendizaje depende en menor medida de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula (Arnold y Brown, 2000). A esto se suman investigaciones del ámbito de la neurolingüística que reiteran la importancia de la emoción como pilar de una enseñanza proficua (Mora, 2019). En los últimos años, además, se han venido llevando a cabo una serie de experimentos y experiencias docentes que han arrojado luz sobre la importancia de la psicología positiva en la clase de lenguas (Dewaele y Li, 2021; Sato y Csizér, 2021). En pocas palabras, las emociones positivas pueden hacer que el aprendizaje de la L2 sea más agradable y significativo a nivel personal, así como ayudar

a docentes y estudiantes de L2 a ser más resilientes a la hora de enfrentarse a diversos desafíos en el contexto de la enseñanza.

A su vez, otro elemento crucial para este experimento ha sido el poder de la imagen en la enseñanza. Son numerosos los motivos para el uso de imágenes en la clase de español como LE/L2. Dicho uso puede contribuir, según Arnold et al. (2012), entre otras cosas, a incrementar las destrezas cognitivas del alumno y su creatividad, a mejorar su comprensión lectora y auditiva, a proporcionarles cosas que decir o escribir, a capacitarlos para recordar mejor lo que han aprendido, a aumentar su motivación o a reforzar el concepto que tienen de sí mismos. Dichos autores recopilan diferentes investigaciones del ámbito de la neurociencia que señalan que el constructo mente está constituido por imágenes. Por tanto, una condición necesaria para la mente es “la capacidad para desplegar imágenes internamente y para ordenar esas imágenes en el proceso denominado pensamiento” (Arnold et al., 2012, p. 14). En ese sentido, la lengua es una traducción de otra cosa, una conversión de imágenes no lingüísticas que representan entidades, sucesos, relaciones e inferencias. Así pues, dado que el aprendizaje y uso de la lengua constituyen unos de los procesos mentales humanos más significativos, consideramos que la propuesta de incluir imágenes en una experiencia didáctica que parte de la lengua y la literatura es una forma de implicar la mente de una manera más intensa.

Dichas reflexiones convergen, al mismo tiempo con fenómenos como el de la multimodalidad, que marca un despegue de la oposición tradicional entre lo verbal y lo no verbal. Supone, por tanto, una perspectiva que hace hincapié sobre lo general y lo particular del lenguaje simultáneamente, reconociendo lo que este tiene de semejanza y de diferencia con respecto a otros modos. Desde el punto de vista multimodal, el lenguaje no es el recurso más poderoso, sino un recurso diferente (Kress y Van Leeuwen, 2006). Así pues, bajo este punto de vista, se concibe el lenguaje como un medio parcial de crear significado, ya que existe la posibilidad de decidir cómo crear significado: en forma de imagen, de imágenes en movimiento o de discurso oral, entre otros, lo que revela, según Kress (2010, p. 93), que el significado no se ve privilegiado por un modo u otro, sino que es una construcción que se materializa gracias a los diferentes modos utilizados. Por lo tanto, en términos de potencialidades para producir significado, el lenguaje es un recurso semiótico al mismo nivel que el resto de los modos.

Por lo tanto, aunando los conceptos explicados anteriormente, este artículo tiene como objetivo ilustrar una experiencia didáctica en la que se introdujo en el aula de español el género poético breve del haiku en conjunción con creaciones visuales. Para ello, se consideró tanto la parte receptiva como productiva, es decir, se incluyó en el aula una serie de autores hispánicos de relevancia en cuya producción el haiku goza de gran presencia con el objetivo de crear el andamiaje necesario para construir sus propios artefactos.

### 3. EL GÉNERO HAIKU Y LA ESCRITURA CREATIVA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LE/L2

A pesar de que ofrecer una panorámica exhaustiva sobre el género del haiku no esté dentro de los objetivos del presente artículo, puede resultar de interés para el lector contextualizar el género en el ámbito del español y su enseñanza. En ámbito hispánico, el haiku se concibe como una forma poética breve de origen japonés cuya distribución silábica suele estructurarse en tres versos de diecisiete sílabas en total, cinco en el primer verso, siete en el segundo y cinco en el tercero. Dicha definición, sin embargo, no debe recaer solamente en el plano formal, ya que el contenido temático también influye en la categorización del género. El género, por tanto, suele centrarse en acontecimientos relacionados con el paso de las estaciones y presenta una notable ausencia de metáforas, así como una profusión de imágenes (Haya, 2007; Asiain, 2013). Otras características del haiku son la instantaneidad, la estructura dual (una parte de descripción y una segunda de suspensión), la concentración y el completamiento por parte del lector (López Castro, 2004). En ese sentido, dicha instantaneidad le confiere un carácter fotográfico a partir del cual, una vez desaparecida la subjetividad del autor, el lector recibe una serie de imágenes que debe completar para crear un sentido propio. El lenguaje, por lo tanto, suele presentar una mayor simplicidad con respecto a otros géneros líricos ya que, como apunta Haya (2007, p. 92), un lenguaje artificioso podría conllevar que el poema se configurase como una introspección más que como una instantánea de la realidad en torno al poeta.

La introducción del haiku en la cultura poética hispánica tiene lugar a caballo entre el siglo XIX y XX, pues algunos autores trazan la influencia del género, a través del modernismo, en autores como Antonio Machado o Juan Ramón Jiménez (López Castro, 2004). Sin embargo, la primera publicación en la que se afirma de manera fehaciente el uso del género es en la obra *Un día...*, del poeta mexicano José Juan Tablada. La producción creativa ligada al haiku, sin embargo, tardaría en consolidarse (Rodríguez, 2022). Posteriormente, se interesaron por el haiku autores de gran relevancia como Jorge Luis Borges u Octavio Paz, grandes cultivadores del género, así como otros autores hispanoamericanos como el mexicano Xavier Villaurrutia o el ecuatoriano Jorge Carrera Andrade. En ámbito peninsular, el haiku también ha gozado de gran predilección, aunque su popularidad empezó a crecer en épocas más recientes, con autores como Luis Alberto de Cuenca, Andrés Neuman, Manuel Lara Cantizani o Josep M. Rodríguez, entre otros (Calabrese, 2012).

En cuanto a la escritura creativa, se podría afirmar que se perfila como una práctica creativa heteroglósica, en la que la lectura y la escritura se funden con el aprendizaje lingüístico. Además, tiene conexiones con la literatura, ya que se sitúa en la misma zona de experimentación y exploración que esta. Para Zyngier (2006), la escritura creativa es un subcampo nacido de la estilística, que promueve la conciencia de los escritores-usuarios sobre el funcionamiento de la lengua tanto formal como funcional, lo que les provee de las herramientas para percibir los matices que las elecciones lingüísticas aportan al texto y los efectos que esto produce en el lector. Esta vocación emancipatoria de la escritura creativa es deudora de los postulados de Freire (1970), pues se privilegia la experimentación con las formas y funciones lingüísticas sobre la educación bancaria,

es decir, la idea de entregarle a los estudiantes paquetes de información que vayan cubriendo sus depósitos de información. Según Zyngier (2006, pp. 228-230), la escritura creativa hace de enlace entre tres disciplinas:

- 1) Los estudios literarios y culturales, por su atención al contenido y al contexto de la literatura.
- 2) La enseñanza de segundas lenguas a través de la literatura.
- 3) Los estudios sobre creatividad, que estudian la manipulación del lenguaje tras la exposición a modelos literarios ejemplares.

Así pues, considerando la importancia de la afectividad y las emociones en el aprendizaje de una LE/L2, la escritura creativa goza de gran potencial, ya que expande las fronteras afectivas de los estudiantes a través de la lengua. A su vez, los alumnos, dada la fuerza introspectiva de la poesía, “deepen connections with their own emergent voice: indeed, placing pressure on expressivist modes can motivate the second-language learner to expand their L2 material” (Disney, 2014, p. 4). La producción escrita, en este caso, promueve un cambio hacia nuevas subjetividades a través de la reconsideración de los patrones normativos y de la libertad creativa que propicia la propia escritura. Así, los estudiantes transicionan “from reader-as-writer to writer-as-reader” (Spiro, 2014, p. 23), pues a través de la atención a los géneros y a las formas lingüísticas la conciencia de lectores se agudiza.

Sin embargo, a pesar de los estudios mencionados, las revisiones dedicadas a la expresión escrita en L2 (Leki et al., 2010; Hyland, 2003) evitan las cuestiones relacionadas con la apreciación estética y el compromiso emocional hacia las producciones escritas por parte de los escritores-aprendices en L2. Aunque hay algunos estudios, como los de Hanauer (2010), Iida (2016) o Sánchez Iglesias (2020) que sí tienen en cuenta dicho rasgo, el objetivo general de la enseñanza de la expresión escrita ha estado enmarcado en el ámbito de unos géneros cuyas características lingüísticas tenían que ser imitadas por parte de los alumnos, dejando de lado la individualidad del mismo (Hanauer, 2003). En el ámbito hispánico, ha primado una visión utilitarista de la enseñanza y, por lo tanto, resulta relativamente desconocida como disciplina (Sánchez Iglesias, 2020). Los docentes que atienden al ámbito de la expresión escrita otorgan gran importancia a la precisión, en detrimento de la afectividad o la estética. Hanauer (2014, 2012) defiende que escribir en una segunda lengua es una oportunidad para expandir las capacidades expresivas del alumno. Sin embargo, los aprendices, según la experiencia de Hanauer (2014, p. 14), a duras penas reconocen esta capacidad en la escritura, pues dan por sentado que el verdadero éxito radica en escribir un texto gramaticalmente preciso y coherente con los géneros textuales ofrecidos por el educador.

Asimismo, es importante mencionar el concepto de las composiciones multimodales digitales (*digital multimodal composition*, DMC por sus siglas en inglés). La composición digital multimodal se refiere a la creación de textos que combinan diferentes modos o medios, como texto, imagen, sonido y video, para crear una experiencia comunicativa más rica y compleja (Sowell, 2022). Existen diferentes tipos de

modos susceptibles de ser utilizados en la composición digital multimodal. Cada uno de ellos tiene sus propias características y ventajas. Algunos de los modos más comunes son:

- Texto: es el modo más básico y utilizado en la composición digital. El texto puede ser utilizado en diferentes formas, como párrafos, listas, títulos, subtítulos, entre otros.
- Imagen: las imágenes pueden ser fotografías, ilustraciones, gráficos o cualquier otro tipo de imagen visual que pueda ser utilizada para ilustrar, complementar o enfatizar el texto.
- Audio: los archivos de audio pueden ser utilizados para agregar efectos de sonido, música o narración al texto o las imágenes.
- Video: el video puede ser utilizado para mostrar diferentes eventos o situaciones que son difíciles de describir con palabras.

Además, como recuerda Sowell (2022) siguiendo los trabajos pioneros del New London Group (1996) y otros posteriores como Serafini (2014) la importancia de la multimodalidad en la educación es capital, ya que permite a los estudiantes expresarse de diferentes maneras y aprender a comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. La composición digital multimodal también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales y de alfabetización mediática, cuya importancia es cada vez mayor. Dicha combinación supone un incentivo para los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación efectiva y alfabetización mediática (Elola y Oskoz, 2017).

Sin embargo, a pesar de que se han realizado algunos estudios sobre la introducción de las DMC en el aula de L2 en diferentes contextos educativos, Sowell (2022, p. 17) menciona la dificultad de saber en qué medida se emplea la DMC en las clases de L2 de inglés en todo el mundo, algo que se podría extender a las clases de ELE. Existen publicaciones y propuestas didácticas en español que han intentado introducir las composiciones digitales desde diferentes perspectivas en el aula de ELE, aunque bajo diferentes denominaciones (Escandell Montiel, 2011; Meza Meza, 2012; Oskoz y Elola, 2016; Novakovic, 2018; De la Torre Sánchez, 2022), pero no existe una revisión sistemática de la literatura para entender hasta qué punto estas composiciones tienen cabida en la educación. Sin embargo, se señala que la inclusión de la DMC en la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser considerada, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación efectiva y literacidad digital, lo que les prepara para ser consumidores y creadores competentes de textos digitales.

En cierta medida, la motivación podría radicar en el rango de posibilidades que ofrece la DMC. Este tipo de composición permite una mayor creatividad porque proporciona a los aprendices-escritores una variedad de herramientas y formas de expresión, así como muchas oportunidades para la experimentación y la innovación (Hafner, 2015; Hafner y Ho, 2020). Además del acceso a una variedad de herramientas, las DMC a menudo les ofrecen a los estudiantes la oportunidad de incorporar un componente interactivo (por ejemplo, las redes sociales y los blogs), un elemento que contribuye a entender cómo se recibe su composición (Kist, 2013). El estudio de Hafner (2014) mostró que los estudiantes estaban más motivados para producir productos de



calidad cuando sus asignaciones se publicaban en plataformas en línea. Kim y Lee (2018) encontraron, de manera similar, que la DMC ayudó a los estudiantes a desarrollar una mejor conciencia de su audiencia (*audience awareness*). Es probable que muchos de los estudiantes sean ya usuarios activos de plataformas digitales y puedan verse involucrados en actividades de escritura en línea. Los educadores pueden aprovechar la experiencia e interés que ya existen y emplearlos para contribuir al desarrollo de habilidades de escritura, tanto creativa como general. La idea es utilizar la tecnología y la DMC no solo para atraer la atención de los estudiantes, sino como un aspecto real de sus prácticas de alfabetización (Stanley, 2013).

#### 4. EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN Y SECUENCIACIÓN

La experiencia didáctica en la que se centra el artículo tuvo lugar durante el año académico 2022-2023 en el marco de la asignatura Lengua Española I de la Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”, en Italia. Dicha asignatura pertenece a un Grado denominado Lenguas y Culturas Modernas (*Lingue e Culture Moderne*), dentro del cual se pueden elegir diferentes ramas (literaria, empresarial y turística). La asignatura, por tanto, se enmarca en el currículum literario y se divide en una sección práctica y otra teórica. La experiencia docente tuvo lugar dentro de la parte práctica de la asignatura, que en las denominaciones usadas por la universidad recibe el nombre de lectorado. El propósito principal de dicha parte práctica, cuya duración es anual, es el aprendizaje de la lengua tomando como punto de partida el A1 hasta llegar al B1 al final del curso.

Las sesiones de explotación didáctica tuvieron lugar tras haber transcurrido algunas semanas de clase, cuando los estudiantes superaban el umbral del A2. La experiencia didáctica se desarrolló durante tres sesiones de una hora y media cada una y participaron 15 estudiantes, todas ellas de género femenino.

La propuesta tenía como finalidad introducir diferentes cuestiones relacionadas con las competencias comunicativa, literaria y digital. En primer lugar, se enmarcó en el ámbito de los contenidos temáticos relacionados con la nueva vida universitaria y sus nuevas rutinas. En segundo lugar, la literatura se concibió en las vertientes receptiva y productiva, dando la posibilidad a las estudiantes de acercarse a la literatura hispánica de manera activa, pero también fomentando la creatividad y la expresión creativa personal. Por último, las creaciones poéticas se elaboraron, como tarea final, a través de plataformas digitales de diseño gráfico y edición de imágenes.

Como pretarea o calentamiento, se les ofreció a las estudiantes una serie de imágenes descontextualizadas, pero de gran evocación: una tela de araña a la luz de la luna, una madre alimentando a sus polluelos en una rama, unas gaviotas pescando en un mar revuelto, un sendero vacío en otoño o una escena lluviosa vista a través de una ventana. Así pues, se pidió a las estudiantes que observaran las imágenes y describieran con una frase lo que veían en ellas. Dado que el léxico no pertenecía a los ámbitos estudiados hasta ahora (telaraña, pájaro, gaviotas...), las estudiantes dispusieron de varios minutos de búsqueda y de guía por parte del docente. Trascurrido ese tiempo, las estudiantes ofrecieron sus frases, entre las cuales encontramos “la luna ilumina a la

araña”, “la luna cubre la telaraña”, “un pájaro da de comer a sus hijos”, “una madre cuida a sus hijos”, “unas gaviotas buscan peces”, “navegando a ciegas”, “las gaviotas intentan comer”, “camino en medio del bosque”, “elijo mi camino, llego a mis objetivos”, “un día de lluvia muy intenso”, “caigo” o “a veces el cielo llora por mi corazón”, entre otras. Se puede notar, en estas frases, la dificultad para dejar de lado la subjetividad en detrimento de la descripción del instante, propia del haiku.

Fue en ese momento cuando se introdujo el concepto de haiku, que no era conocido por todas, aunque sí estaban familiarizadas con ejemplos de poesía breve en su tradición literaria. Se procedió a presentar algunos ejemplos traducidos de haikus japoneses, cuya selección se llevó a cabo valorando las dificultades lingüísticas y las posibilidades de presentación visual de los mismos, ya que las imágenes presentadas anteriormente eran una transposición del contenido de los poemas a imagen. Entre dichos poemas, por ejemplo, se presentaron y comentaron algunos de Basho, Issa o Buson (“Abriendo los picos / los pajaritos esperan a su madre: / lluvia de otoño”). Posteriormente, se ofreció una breve contextualización del género del haiku, sus características silábicas, temáticas y discursivas, así como información sobre la introducción del género en ámbito hispánico.

Posteriormente, se llevó a cabo una actividad en grupos basada en las propuestas de López-Toscano (2014), en las que se ofrecían cuatro poemas (“Los sapos”; “El murciélago”; “Mariposa nocturna” y “La luna”) de José Juan Tablada. En dicha actividad, se daban los títulos y, en otro cuadro, los versos desordenados de los cuatro poemas, numerados del 1 al 12. El objetivo era formar poemas de tres sílabas uniendo dichos versos. Las respuestas, que fueron muy variadas, dieron pie a comentar las diferencias entre los poemas ensamblados por unos y otros grupos, así como las interpretaciones que cada uno daba al poema reconstruido. Naturalmente, a continuación, se ofrecieron los poemas originales y una breve explicación de la importancia del poeta mexicano José Juan Tablada, introductor del género en español.

La segunda parte de la sesión tuvo como finalidad introducir el concepto de poesía ilustrada, de gran relevancia en el ámbito del haiku, ya que en la tradición japonesa es habitual acompañar poemas con ilustraciones, consideradas una expresión artística que nace del espíritu del haiku, es decir, un dibujo que complementa al haiku (Ross, 2002). Así pues, se ofrecieron una serie de ilustraciones realizadas por la artista Carmen Tamarit (2019) a través de las cuales se profundizó en las relaciones semánticas entre imágenes y palabras. A su vez, se comentaron otras iniciativas poéticas en redes, como las publicaciones de la popular poeta norteamericana Rupi Kaur (Megías Fuentes, 2022) o de la española Elvira Sastre (Rivera Morán, 2020). A pesar de que, en el caso de Sastre, las ilustraciones no sean características de sus publicaciones, resultó interesante comentar la importancia de la difusión poética en redes (Sánchez García y Aparicio Durán, 2020), pues los estudios de campo demuestran que los jóvenes en las aulas demandan una poesía que vaya más allá de la literatura canónica, es decir, una poesía escrita por autores de su misma generación, con presencia en redes sociales y que se difunda en redes sociales (Sánchez García, 2018). Al final de la segunda sesión, se pidió a las estudiantes, sin dar a conocer aún el objetivo concreto, que tomaran una fotografía en un momento determinado del día. Para ello, entre todas las participantes se acordó el horario más apropiado y establecieron una alarma en sus teléfonos móviles. El objetivo de la falta de

información era que la fotografía resultara lo más espontánea posible, puesto que representaría mejor el espíritu original del haiku. Se pidió a las estudiantes que, por cuestiones de privacidad, evitaran retratar personas u otros elementos que no consideraran adecuados al contexto académico.

En la tercera sesión, se presentaron una serie de haikus escritos por autores en español. En particulares, los autores fueron José Juan Tablada, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Andrés Neuman, Benjamín Prado y Josep M. Rodríguez, cuyos periodos de producción cubren un abanico que va desde principios del s. XX hasta principios del XXI. En la etapa de prelectura de los haikus, buscamos información sobre los autores, sus obras y la periodización. Dicha actividad tenía como objetivo entender las diferencias presentes en los textos, puesto que presentan elementos que no podrían entenderse si no se relacionan con un periodo histórico determinado (la presencia de la naturaleza, en los poetas más lejanos temporalmente, frente a algunos elementos de la posmodernidad más propios de autores recientes). Como etapa de poslectura, tras haber leído los poemas y haberlos comentado en clase, se dividió a las estudiantes en grupos para crear una ilustración a partir de dichos poemas. Las estudiantes mostraron gran entusiasmo a la hora de realizar dichas ilustraciones, que realizaron a mano. Cada una de las ilustraciones reflejaba una visión personal sobre los poemas, dando lugar a diferentes interpretaciones. Por último, tras haber realizado sus ilustraciones, se pidió a las estudiantes que presentaran la foto que habíamos acordado sacar en la sesión anterior. Cada una de ellas comentó su fotografía y, tras la petición del docente, redujo su fotografía a los elementos principales (un gato negro, pequeños aviones, atardecer, un palacio, un paisaje tranquilo, luces de los coches, unas naranjas...).

Tras dicha puesta en común, se llevó a cabo un ejercicio de escritura creativa como tarea final. Se presentó Canva, un sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado que goza de gran difusión en el ámbito de las redes sociales y del marketing, entre otros. Durante esta etapa de la sesión, que ocupó gran parte del tiempo a disposición, el docente intentó estar presente durante la composición, ayudando con las dificultades lingüísticas, pero sin imponer o sugerir nada en lo relativo al contenido. Los haikus creados por las estudiantes, si bien no todos respetaban las características rítmicas atribuidas al género en español, poseían elementos estilísticos que se acercaban a los rasgos estudiados. Presentamos algunas muestras a modo de ejemplo:

“El gato negro / tumbado sobre las neveras. / No tengo frío”;

“Pequeños aviones / flotan en la calle / colgados de un hilo”;

“El atardecer. / Los palacios antiguos. / Un paseo con amigos”;

“Todo lo que necesito / para ser feliz. / Un paisaje soleado”;

“El gato. / Los ojos azules. / El corazón que se derrite”;

“Ojos de inocencia / que me miran / con curiosidad”;

“Hoy en el cielo. / El sol. / Luces de los autos”;

“Naranja de amanecer. / Niebla de otoño. / El viento sopla sobre mis pensamientos”.

“Son naranjas / las naranjas / en el cielo”.

Por último, dichos haikus fueron utilizados por las estudiantes junto con la fotografía que habían realizado para crear un haiku visual a través de la plataforma mencionada anteriormente. Dicho ejercicio dotó a la propuesta de una mayor coherencia, puesto que se unieron, de manera significativa, los elementos lingüísticos y extralingüísticos utilizados en el aula, como los textos creativos y las fotografías.

### 5. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, a la hora de analizar los resultados y ofrecer algunas reflexiones relacionadas con la evaluación, es necesario recordar que la actividad didáctica parte de los textos literarios tanto desde el punto de vista de la recepción como del de la producción, pero añade también cuestiones relacionadas con las competencias digitales. En este sentido, los estudiantes han tenido la posibilidad de leer y comentar textos literarios en la lengua meta, pero también han creado un artefacto creativo como consecuencia de dichas experiencias de lectura.

No obstante, la evaluación de textos literarios, sobre todo en el aula de LE/L2, reviste no pocas dificultades. Tradicionalmente, se ha considerado la corrección uno de los elementos más importantes a la hora de evaluar las producciones escritas de los estudiantes (Iida, 2008; Hauer y Hanauer, 2017). Asimismo, la introducción de la escritura expresiva es un desafío por diferentes razones. Entre ellas, Iida (2008, p. 172) menciona algunas como la necesidad, en contextos universitarios, de desarrollar habilidades académicas. Además, el concepto de “producto” se enfatiza mucho más que el “proceso” durante la escritura. Se espera, de manera general, que los estudiantes universitarios, sean capaces de generar ideas y organizar sus textos de una manera profesional. Sin embargo, los estudiantes de lenguas extranjeras empiezan desarrollar confianza en la escritura cuando puedan expresarse sus propias vivencias usando la LE/L2, como han mostrado Hanauer (2010) e Iida (2016), entre otros. Dichas reflexiones, por otra parte, ponen sobre la mesa una cuestión fundamental, es decir, cómo se puede abordar la pedagogía de la expresión escrita creativa en un programa de estudios y cómo pueden los docentes evaluar la producción de los estudiantes con parámetros objetivos.

A tal propósito, Hauer y Hanauer (2017) llevan a cabo una revisión crítica sobre la literatura en torno a la evaluación de la poesía escrita por estudiantes de L2. Así pues, encontramos trabajos pioneros, como el de Bizzaro (1993), que sugiere que uno de los problemas a la hora de evaluar la poesía escrita por los estudiantes es la falta de estándares. Su propuesta es la de realizar listas de comprobación, portafolios y parrillas de evaluación centradas en características primarias. Sin embargo, son enormes los dilemas que se presentan a la hora de llevar a cabo dichas evaluaciones, como apuntan autores posteriores. Autores como LeNoir (2002) y Griswold (2006) reconocen la incomodidad que sienten los docentes a la hora de asignar una nota a poemas escritos por estudiantes, ya que son textos profundamente personales y subjetivos. En ese sentido, proponen también parrillas que incluyan conceptos como “creatividad”, “originalidad”, “imágenes”, “fluidez”, “estilo”, “detalle/desarrollo”, “claridad”, “efectividad en el uso de

los mecanismos lingüísticos (metáfora, símil, etc.)” o “complejidad del pensamiento”, entre otros.

Las aportaciones de Iida (2008) son de gran relevancia para la presente investigación, ya que desarrolla unas escalas analíticas de evaluación para una experiencia didáctica basada en el haiku, ya que son escasas los sistemas de evaluación basados en dicho género. Sus escalas analíticas incluyen cuestiones como la voz personal, la organización, las convenciones del género, las convenciones de la L2, entre otras:

**Tabla 1**

*Rúbrica de evaluación sobre el haiku (Iida, 2008, p. 176).*

Nota	3-Excelente	2-Buena	1-Pobre
<b>Contenido</b>			
<b>Voz personal</b>	Equilibrio entre la naturaleza y la mente humana	Faltan elementos de la naturaleza o de la mente humana	Descripción simple de la naturaleza o del contexto
<b>Conciencia de la audiencia (audience awareness)</b>	Proporcion una multiplicidad de lecturas	Proporciona solo una interpretación	No proporciona ninguna interpretación
<b>Organización</b>	Expresión natural y con fluidez	Expresión de fluidez poco natural o forzada que puede incluir algunas formas inadecuadas	Expresión forzada que interfiere con la comprensión
<b>Convenciones del haiku</b>	Uso correcto de las convenciones	Usa algunas de las convenciones, pero deja de lado algunas (como la estructura silábica, las referencias a las estaciones...)	Serios problemas con la estructura del haiku; Haiku ilegible; Inaceptable para los lectores
<b>Convenciones lingüísticas de la L2</b>	No presenta errores de gramática u ortografía	O errores de ortografía o de uso	Errores de ortografía y de uso

*Nota:* Traducción del autor.

A su vez, incluye listas de comprobación para los poemas creados por los estudiantes que da la posibilidad a los profesores de analizar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en la actividad de escritura:

**Tabla 2**

*Lista de comprobación sobre los haikus (Iida, 2008, p. 176).*

---

**Lista de verificación para evaluar un haiku**

---

1. Forma

- Contiene tres líneas
- Sigue un patrón de 5-7-5 sílabas
- El poema se relaciona con las estaciones o cómo se forman
- El poema contiene toda la información correcta sobre las estaciones o cómo se forman
- Contiene adverbios y adjetivos y/o lenguaje descriptivo

2. Contenido

- Integra la naturaleza y la mente humana
- Contiene una "voz" personal
- El poema brinda a los lectores la oportunidad de interpretar libremente el contenido
- Utiliza expresiones apropiadas para el contexto
- Divierte a los lectores

---

Número total de marcas: \_\_\_\_\_/10

Porcentaje: \_\_\_\_\_%

Comentarios del lector:

---

*Nota:* Traducción del autor.

Otras aportaciones han llevado a cabo marcos de evaluación en los que los estudiantes realizan evaluación entre pares (Hanauer, 2015). En estos contextos, los estudiantes ofrecen juicios de valor sobre la belleza de la poesía escrita por otros estudiantes. En dicha investigación, la belleza del poema estaba relacionada de manera empírica con la calidad que presentaba el poema y el grado en que generaba respuestas emocionales por parte del lector. Es decir, cuando la percepción de la calidad y la percepción de la respuesta emocional eran altas, los estudiantes tendían a evaluar de manera más positiva la belleza de los poemas.

En general, por lo tanto, se puede notar que los modos de evaluación de la poesía en el aula de segundas lenguas son escasos. Se pone de manifiesto en los diferentes trabajos dedicados al tema la dificultad para llevar a cabo evaluación sobre poesía. Otras investigaciones han intentado ofrecer un enfoque diferente, en el que el docente se configura más como un lector que como un evaluador (Hanauer, 2010). En estudios realizados a muestras más amplias de docentes, se muestra que la posición del evaluador de poesía en L2 tiene la capacidad, a diferencia de otros géneros presentes en el aula, de

interactuar con el contenido emotivo y comunicativo de las producciones de los estudiantes y de ofrecer retroalimentación basada en el concepto de belleza del lenguaje (Hauer y Hanauer, 2017, p. 18).

Por otra parte, la presente investigación no solo incluye el contenido literario, sino que añade un aspecto multimodal a las producciones en forma de poemas ilustrados. A su vez, los textos y las imágenes se convertían en un producto digital al final de la experiencia didáctica a través de herramientas de edición digital. En ese sentido, cabría preguntarse cómo es posible demostrar que existe una interacción efectiva entre las producciones escritas de los estudiantes y las imágenes que habían elegido para acompañarlas y, posteriormente, en qué medida las herramientas digitales utilizadas pueden ser objeto de evaluación. A tal fin, conceptos como el de las composiciones digitales multimodalidades y, como consecuencia, el de las literacidades digitales revisten gran importancia.

Por este motivo, se decidió realizar una escala analítica adaptada a los objetivos de la propuesta didáctica y basada en la de Lida (2008, p. 176). En ese sentido, se conservaron algunos conceptos como la voz personal, la conciencia de la audiencia, la organización, las convenciones del haiku, las convenciones lingüísticas en L2, pero se añadieron cuestiones como la multimodalidad y las habilidades digitales. En la rúbrica dedicada a las convenciones lingüísticas en L2 se tuvo en cuenta el nivel al que se dirigía la experiencia didáctica, es decir, el A2. Detallamos los dos conceptos que proponemos añadir:

**Tabla 3**

*Categorías añadidas a la parrilla de evaluación*

Nota	3 - Excelente	2 - Bueno	1 - Pobre
<b>Contenido</b>			
<b>Multimodalidad</b>	El texto y la imagen tienen una relación estética clara.	El texto y la imagen presentan una relación semiótica, pero esta no es evidente (ej. hay muchos elementos en la imagen).	No hay relación clara entre el texto y la imagen.
<b>Habilidades digitales</b>	El producto final demuestra un uso creativo de diferentes funcionalidades de la(s)	El producto final demuestra el uso de herramientas digitales, pero presenta	El producto final demuestra ineficacia en el uso de herramientas digitales.

	herramienta(s) elegida(s).	algunas carencias (ej. poca continuidad entre las partes, escasa creatividad digital).
--	-------------------------------	---

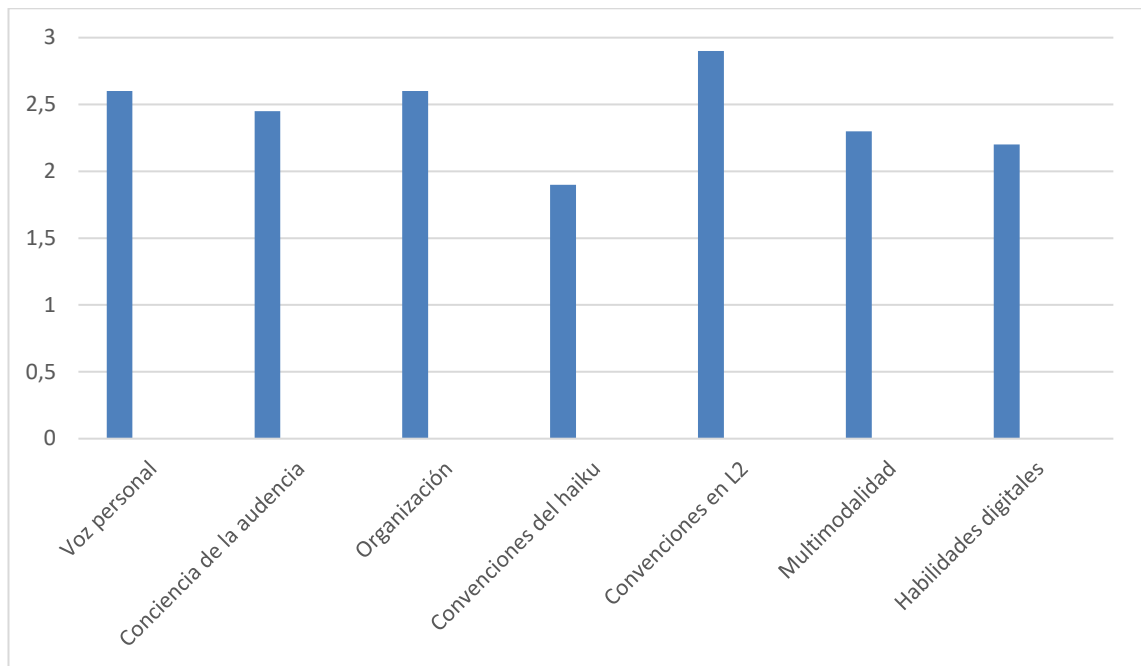
*Nota:* Elaboración propia.

Habría sido de utilidad añadir otros métodos de evaluación, como la autoevaluación a través de diarios de clase (Fernández, 2011), lo que habría proporcionado una visión más personal de las actuaciones de cada uno de los estudiantes. Esperamos poder llevar a cabo la experiencia didáctica en otros contextos didácticos para obtener una visión personal sobre el trabajo realizado por cada una de las estudiantes.

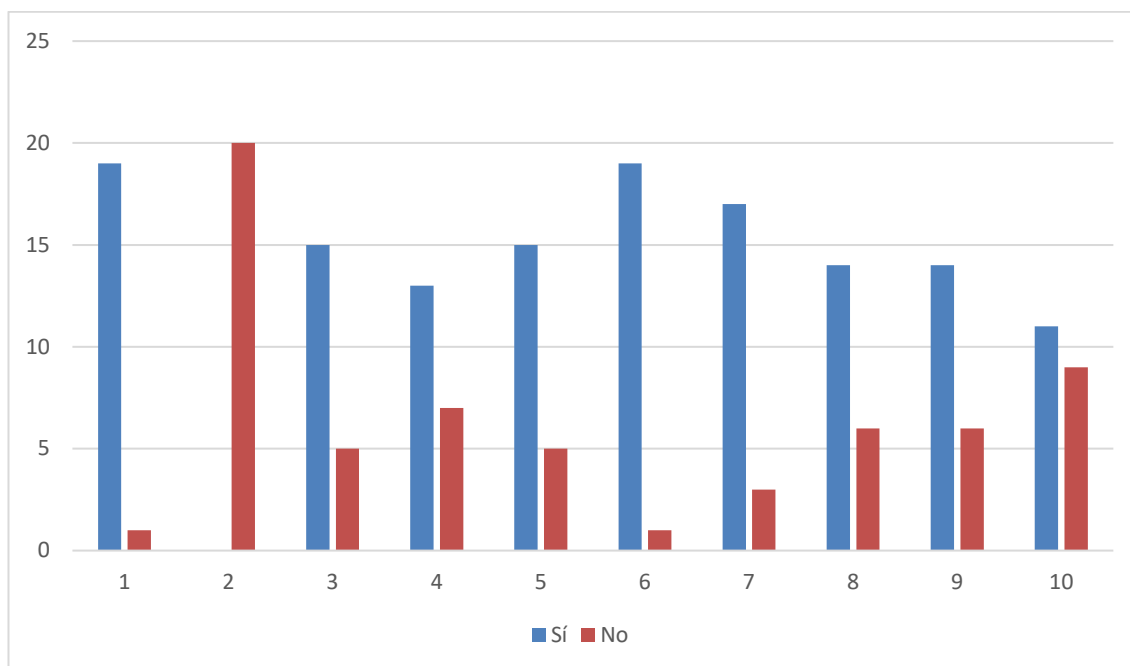
En cuanto a los resultados de la evaluación con la rúbrica presentada, es posible mencionar que algunas de las categorías presentan una actuación muy positiva por parte de las estudiantes, como la voz personal o las convenciones lingüísticas en L2. Por lo que se refiere a la conciencia de la audiencia, es notable la capacidad de las estudiantes de crear textos que posean más de una lectura. El punto en el que se notan resultados con una menor puntuación es en el de las convenciones del haiku, puesto son escasos los poemas que consiguen respetar la estructura rítmica que presenta el haiku en la literatura en español. En cambio, en cuanto a la multimodalidad y las habilidades digitales, los resultados fluctúan entre el 2 y el 1, ya que algunos de los artefactos creados por los estudiantes presentan superficialidad en la relación entre las imágenes y los textos, posiblemente limitado por la elección de las imágenes por parte de las alumnas, ya que en algunos casos presentan elementos muy generales y difíciles de acotar.

Presentamos un análisis cuantitativo de los resultados de la rúbrica de evaluación, que pueda servir como base para mejorar las propuestas en posteriores aplicaciones. En total, los poemas presentados fueron 20, aunque las participantes fueron 15. Valoramos, en cualquier caso, los poemas concretos en lugar de las estudiantes individualmente, ya que algunas quisieron participar con más de una creación y el objetivo del presente trabajo es la evaluación de los textos.



**Figura 1***Resultados del análisis cuantitativo de la rúbrica de evaluación*

Por otra parte, en cuanto a la lista de verificación para evaluar haikus propuesta por Iida (2008, p. 176), notamos algunas constantes positivas y otras que deben ser objeto de mejoría en futuras propuestas. Por ejemplo, la voz personal y los elementos ligados a las estaciones y el paso del tiempo, así como el uso descriptivo del lenguaje y la posibilidad de que el lector interprete libremente el contenido están presentes con números altos. Sin embargo, si bien la mayoría de los haikus respetan la división en tres versos, ninguno de ellos consigue realizar la división silábica de 5-7-5 que lo caracteriza. A continuación, presentamos los resultados de manera gráfica con “sí” o “no” para las 10 marcas presentes en la lista de verificación.

**Figura 2***Lista de verificación para evaluar un haiku*

## 6. CONCLUSIÓN

En conclusión, este artículo ha presentado una experiencia didáctica que combina el género poético breve del haiku con creaciones visuales en el aula de español como LE/L2. Se destaca que el haiku es un género poético de gran tradición en lengua española y ofrece una base útil para introducir la poesía y la escritura creativa en el proceso de aprendizaje de español como LE/L2. Para fundamentarlo, se mencionan diversas investigaciones que respaldan el uso del haiku en la enseñanza del español tanto en L1 como en L2.

Asimismo, se resalta la importancia de la literatura en la clase de español como LE/L2, ya que no solo permite el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también promueve la conciencia intercultural, fomenta el pensamiento crítico y contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, sin olvidar otros fenómenos de gran relevancia en el aula como la motivación, las emociones y la afectividad.

El uso de imágenes en la enseñanza también se considera de gran interés, ya que contribuye al desarrollo cognitivo y creativo de los estudiantes, mejora la comprensión lectora y auditiva, y aumenta la motivación. Se reconoce que el lenguaje es un recurso semiótico en igualdad de condiciones con otros modos de comunicación, lo que respalda la inclusión de imágenes en experiencias didácticas.

En cuanto a la evaluación de la producción escrita y poética de los estudiantes, se mencionan algunos desafíos, como la falta de estándares y la dificultad de evaluar textos personales y subjetivos. Se citan propuestas de evaluación que incluyen aspectos como la

creatividad, originalidad, imágenes, fluidez, estilo y complejidad del pensamiento. Se observa, en los resultados de la evaluación, un desempeño muy positivo por parte de los estudiantes en varias categorías. Específicamente, destacan su capacidad para expresar una voz personal y utilizar adecuadamente las convenciones lingüísticas en L2. Además, se evidencia una notable conciencia de la audiencia, ya que los estudiantes logran crear textos que ofrecen más de una interpretación posible. No obstante, en cuanto a las convenciones del haiku, la multimodalidad y las habilidades digitales, los resultados son variables. Algunos de los artefactos creados por los estudiantes muestran división rítmica que no se ajusta a las convenciones del género, además de falta de profundidad en la relación entre las imágenes y los textos. Esta última limitación puede deberse a la elección de imágenes que en algunos casos resultan demasiado generales y difíciles de relacionar estrechamente con el contenido del texto.

En resumen, en el artículo se muestra una experiencia didáctica en la que se integra el haiku y las creaciones visuales en el aula de español como LE/L2. Se enfatiza la importancia de la literatura, las competencias digitales y la creatividad en el aprendizaje de idiomas, y se plantean reflexiones sobre la evaluación de la producción escrita y poética de los estudiantes que pueden abrir vías de investigación en el futuro.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). Variable afectiva. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/varafec.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm)
- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa estudio experimental*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En C. Pastor (Coord.). *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006* (pp. 256-283). Instituto Cervantes de Munich.
- Arnold, J., Puchta, H., y Rinvolucri, H. M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. SGEL.
- Asiain, A. (2013). Posibilidad del haiku. En *Actas del congreso internacional sobre el español y la cultura hispánica* (págs. 88-93). Instituto Cervantes de Tokio.
- Bizzaro, P. (1993). Literary theory, composition theory, and the reading of poetry writing. En *Responding to student poems: Applications of critical theory* (pp. 1-13). NCTE.
- Calabrese, G. (2012). Esportazione di un modello poetico orientale. L'esempio dello haiku nella letteratura spagnola ultima. *Altre modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, 8, 32-51.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.

- De la Torre Sánchez, Á. (2022). Experiencias digitales con la poesía en el aula de ELE. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* (Extraordinario 1). <https://doi.org/10.25115/alabe.2022.1.3>
- Dewaele, J. M., y Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922-945.
- Díaz Salas, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58.
- Disney, D. (2014). Introduction: Beyond Babel? Exploring second language creative writing. En *Exploring second language creative writing: Beyond Babel* (pp. 1-10). Benjamins.
- Elola, I., y A. Oskoz. (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.
- Escandell Montiel, D. (2011). *Literatura digital para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Biblioteca virtual redELE. <https://tinyurl.com/mr388cv8>
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 13, 1-15.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Griswold, A. (2006). Assessment lists: One solution for evaluating student poetry. *The English Journal*, 96(1), 70-75.
- Hafner, C. A. (2014). Digital platforms for publishing multimodal texts: Implications for writing assessment. *Language Learning & Technology* 18(3), 118–141.
- Hafner, C. A. (2015). Remix culture and English language teaching: The expression of learner voice in digital multimodal compositions. *TESOL Quarterly* 49(3), 486–509.
- Hafner, C. A., y Ho, M. (2020). Using digital composing tools for multilingual students' academic writing. En S. Canagarajah (Ed.). *The Routledge Handbook of Multilingualism and Writing* (pp. 309–324). Routledge.
- Hanauer, D. I. (2003). Multicultural moments in poetry: The importance of the unique. *Canadian modern language review*, 60(1), 69-87.
- Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research. Exploring second language poetry writing*. John Benjamins.
- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), 105-115.
- Hanauer, D. I. (2014). Appreciating the beauty of second language poetry writing. En D. Disney (Ed.). *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 11-22). John Benjamins.
- Hanauer, D.I. (2015). Beauty judgments of non-professional poetry. *Scientific Study of Literature*, 5(2), 283-199.
- Hauer, L. M., y Hanauer, D. I. (2017). Evaluating second language student poetry: A study of instructors. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 6(1), 7-20.
- Haya, V. (2007). El haiku japonés: esencia y tipología. *Pliegos de Yuste*, 5, 91-100.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

- Iida, A. (2008). Poetry writing as expressive pedagogy in an EFL context: Identifying possible assessment tools for haiku poetry in EFL freshman college writing. *Assessing Writing*, 13(3), 171-179. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.10.001>
- Iida, A. (2013). Critical review of literary reading and writing in a second language. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(1), 5-13.
- Iida, A. (2016). Poetic identity in second language writing: Exploring an EFL learner's study abroad experience. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1-14.
- Kim, H., y Lee, J. (2018). Digital storytelling and its impact on EFL learners' motivation and speaking skills. *Language Learning & Technology* 22(2), 23-41.
- Kist, W. (2013). *The social media classroom*. Jossey-Bass.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language teaching*. Oxford University Press.
- Lara Cantizani, M. (2004). *Once de marzo; antología de haikus desde Lucena*. El árbol espiral.
- LeNoir, W.D. (2002). Grading student poetry: A few words from the devil's advocate. *The English Journal*, 91(3), 59-63.
- López Castro, A. (2004). Antonio Machado y la tradición del haikú en Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 7, 9-20.
- López-Toscano, J. (2014). El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ele. En *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 873-882). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Lorente, J. (2020). *El haiku en las aulas: Una guía metodológica*. Haijin Books.
- Manzanares Triquet, J. C., y Guijarro Ojeda, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- Megías Fuentes, E. (2022). *Rupi Kaur, poesía feminista en Instagram y sus influencias en el S. XXI* (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén.
- Meza Meza, N. (2012). *La literatura digital en el aula de ELE. Intertexto, hipertexto e interculturalidad* (Trabajo fin de máster). Universidad de Islandia.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, V. L. (2021). La lectura como tapiz cognitivo. *Ínsula*, 894, 20-24.
- Novakovic, N. (2018). *El uso de la literatura digital en el aula de ELE. Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación*. Editorial Académica Española
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1): 60-93.
- Oskoz, A., y Elola, I. (2016). Digital stories: overview. *calico journal*, 33(2), 157-173.

- Rivera Morán, M. X. (2020). *La red social Instagram como plataforma idónea para poetas contemporáneos emergentes del siglo XXI de la Lengua Castellana: caso Elvira Sastre* (Trabajo fin de grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Rodríguez, J. M. (2022). El haiku en lengua española: historia y didáctica. *Studia Romanistica*, 22(2), 29-43.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2020). El haiku y su valor instrumental en el aula. *Lenguaje y textos*, 52, 1-8.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Rubio Jiménez, J. (1987). La difusión del “haiku”: Díez-Canedo y la revista España. *Cuadernos de investigación filológica*, 12-13, 83-100.
- Sánchez García, R. (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales: joven poesía española en la era digital*. Siglo XXI.
- Sánchez García, R., y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram: marketing editorial, poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos educativos: revista de educación*, 25, 41-53.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2020). La escritura creativa en español LE/L2. En J. De Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (Eds.). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Sato, M., y Csizer, K. (2021). Introduction: Combining learner psychology and ISLA research: Intersections in the classroom. *Language Teaching Research*, 25(6), 839-855. <https://doi.org/10.1177/13621688211044237>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sanz Juez, A. (2008). Crea tu propio Haiku. *Azulejo para el aula de español*, 1, 65-68.
- Sowell, J. (2022). Digital Multimodal Composition in the Second-Language Classroom. En *English Teaching Forum*, 60(1), 15-25. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Spiro, J. (2014). Learner and writer voices: Learners as writers and the search for authorial voice. En D. Disney (Ed.). *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 23-40). John Benjamins.
- Stanley, E. K. (2013). Multimodal composition in the ESL classroom: A multimodal analysis of L2 students' compositions. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 189-207.
- Tamarit, C. (2019). *Haiku ilustrado. Poetisas del Japón*. Universidad Popular de Almansa.
- Zyngier, S. (2006). Stylistics: Pedagogical Applications. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 12 (pp. 226-232). Elsevier.