

## Conferencia Plenaria del XXXIII Congreso Anual CANELA (2021):

*Cuadernos CANELA*, 33, pp. 5-23  
Publicado, versión impresa: 10-V-2022  
ISSN 1344-9109  
Publicado, versión electrónica: 10-V-2022  
ISSN 2189-9568  
© El autor 2022  
canela.org.es

### Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales

**Daniel Cassany**

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España)

#### Resumen

La digitalización, la globalización y el acceso a múltiples productos y prácticas culturales han facilitado el contacto con la lengua y la cultura hispanas en todo tipo de actividades y temas, desde cualquier parte del mundo. Muchos jóvenes se interesan hoy por series hispanohablantes, aprenden a bailar salsa, escuchan música en español o juegan a sus videojuegos preferidos con colegas hispanohablantes. Con prácticas sociales y ociosas de este tipo (auténticas, sofisticadas, plurilingües y multimodales), muchos jóvenes mejoran su competencia en español fuera del aula, sin libros de texto ni programa oficial, de manera cooperativa y motivadora. Este artículo recopila varios ejemplos de esta actividad, en español (Zhang & Cassany, 2019a, 2019b, 2019c) y en otros idiomas (Shafirova *et al.*, 2019 y 2020a; Vázquez *et al.* 2019; Moya *et al.* 2020), siguiendo un enfoque etnográfico (ecológico y émico), adoptando la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, y planteando reflexiones finales sobre la actitud que debemos tomar los docentes ante esta realidad emergente, con el objetivo de aprovechar sus enormes posibilidades y avanzar hacia una enseñanza de ELE más global e integrada, conectada con los intereses de los aprendices y con las actividades del día a día.

#### Palabras clave

Aprendizaje informal, aprendizaje digital, ELE, fandom

#### Introducción

Sin duda, uno de los cambios educativos más relevantes de las últimas décadas es la diseminación de internet y la digitalización de muchas prácticas de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Poco a poco, las aulas se llenan de ordenadores, proyectores, wifi y enchufes, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se incorporan al aula de ladrillo, los libros de texto se transforman en plataformas ubicuas e interactivas y la nube digital multiplica sus recursos multimodales para aprender español.

Por ello, uno de los resultados más inesperados de nuestro proyecto de investigación [IES 2.0 1x1](#) (referido a Instituto de Educación Secundaria + web 2.0 + un portátil por alumno) fue que las prácticas de enseñanza no cambiaban sustancialmente al sustituir el papel y el lápiz por el portátil y la plataforma editorial en línea. En los años siguientes a la implantación digital, muchos docentes seguían enseñando en el día a día con dictados, ejercicios de rellenar huecos (con corrección automática en línea) o redacciones expresamente manuscritas para evitar el aprovechamiento de los recursos digitales (diccionarios, correctores, traductores, etc.). Aunque hubieran cambiado los artefactos de

clase, docentes y aprendices estaban acostumbrados a unas prácticas educativas concretas y preferían seguir usándolas con las nuevas herramientas. Así, se habían renovado las botellas, pero se seguía bebiendo el mismo vino, porque cambiar los artefactos de clase no supone cambiar las prácticas ni las mentes de sus usuarios.

Al contrario, lo que había cambiado radicalmente eran las prácticas ociosas juveniles fuera del aula. Según contaban los alumnos de instituto en las entrevistas de investigación, conectados a la red (vía Blogger, Messenger, Facebook Instagram o Tiktok, según la época) daban rienda suelta a sus intereses, fueran o no académicos, y se afiliaban a clubs de fans de K-Pop, seguían canales de *gameplays* de sus videojuegos favoritos (*Candy Crush Saga*, *World of Warcraft*), participaban en foros sobre sus series (*El Ministerio del Tiempo*, *La casa de papel*), escribían historias sobre sus sagas preferidas (*Harry Potter*, *Crepúsculo*) o compartían intereses como otakus en foros de manga, por poner solo unos ejemplos.

En línea, estos jóvenes, que quizás no habían salido de su ciudad natal, contactan con fans del mundo entero, que comparten sus mismos gustos además de un idioma común (inglés, español), y todos los recursos disponibles en la red sobre su fanatismo. Así empiezan a intercambiar opiniones y conocimientos: se implican en tareas colaborativas para promocionar la música de sus ídolos, comparten sus narraciones escritas o *fanfics*, intercambian impresiones sobre los últimos episodios de una serie o sobre los últimos mangas, o incluso participan en ambiciosos proyectos amateurs de traducción o doblaje de los mismos.

De este modo estos jóvenes se integran en auténticas *comunidades de práctica* (Wenger, 2000), aprovechando los *espacios de afinidad* (Gee, 2005) de la nube, en los que comparten recursos, construyen un lenguaje común y desarrollan una identidad particular y nueva, que les identifica como miembros de la comunidad además de llenarles de orgullo. De este modo también desarrollan de manera incidental multitud de aprendizajes importantes, de orden lingüístico (práctica comunicativa, competencia lingüística), cultural (contacto con personas de otros países) o tecnológico (programas, técnicas, recursos). Quizás aprender idiomas no es su motivación principal, pero resulta imprescindible para formar parte de dicha comunidad y ser uno de sus miembros.

Este artículo aborda este campo fascinante y actual del aprendizaje informal de idiomas y aspira a ofrecer una breve visión de conjunto, aunque resulte personal o impresionista. Estamos convencidos de que es un fenómeno en expansión que está llamado a incrementar su relevancia y a interferir en la enseñanza formal de idiomas. Por supuesto, nunca fue imprescindible asistir a clase o contar con un docente y un libro de texto para aprender un idioma, pero sin duda la red incrementa exponencialmente los recursos y las posibilidades de aprender con autonomía, sin depender del contacto presencial con nativos del idioma meta.

Con internet hemos pasado de vivir en una ciudad aislada a tener acceso a los recursos de todo el planeta; de la pobreza intelectual (con pocos libros, discos, periódicos y fotos en casa) a la saturación informativa (con acceso al catálogo completo de libros, música, cine, televisión en *streaming*); de ser consumidores de unos pocos impresos a ser *prosumidores* (consumidores + productores) de la Web 2.0, colaborando con la creación de contenido digital.

Además, en la red los productos digitales son más sofisticados que el libro de papel, con diversidad de modos de representación del conocimiento (imagen, vídeo, audio, grafía), con estructuras hipertextuales, que ofrecen varios itinerarios y perfiles adaptados

a cada usuario (principiante, medio, avanzado), con tutoriales de ayuda, preguntas más frecuentes o foros sociales de comentario, de modo que un internauta avanza en su uso y aprende con más facilidad. Y el uso y consumo de contenidos digitales en la red es mucho más cooperativo, por lo que cada usuario está siempre acompañado de iguales, con los que dialogar y compartir dudas, respuestas y aprendizajes.

### 1. Marco teórico

Nos situamos en el terreno de la sociolingüística o de los estudios del discurso y de la antropología lingüística aplicados a la enseñanza de lenguas. Metodológicamente seguimos una perspectiva etnográfica, situada en entornos virtuales con visión ecológica y émica. Usamos técnicas cualitativas, como la observación en línea, las entrevistas en profundidad presenciales o virtuales, la recolección de artefactos lingüísticos y culturales, el análisis de contenido o el análisis crítico del discurso. Hacemos investigación no intervencionista: documentamos y analizamos las prácticas verbales del aprendizaje de idiomas, con el propósito de comprenderlas mejor y aprovecharlas luego en la educación formal, en clase, de modo que se incremente la conexión entre lo que ocurre dentro y fuera del aula.

La corriente teórica que seguimos es la de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL en adelante; *New Literacy Studies*), con autores como Brian Street, David Barton, Mary Hamilton o James P. Gee. En español disponemos de estas tres buenas monografías de presentación: Zavala et al. (2004), con una excelente selección al español de textos fundacionales de los autores citados; Kalman y Street Ed. (2009), con un intercambio especial entre investigadores hispanos y anglófonos, para todas las áreas del currículum. También se puede revisar Cassany (2008) y Cassany Ed. (2011), con trabajos originales de investigadores latinoamericanos en español.

Esta tabla resume los conceptos más relevantes de la perspectiva sociocultural que plantean los NEL, por oposición a la concepción psicolingüística más corriente del alfabetismo:

Perspectiva psicolingüística	Perspectiva sociocultural (NEL)
• Alfabetización = actividad cognitiva, lingüística.	• Alfabetismo = práctica letrada, inserta en prácticas sociales.
• Escrito = unidad comunicativa, un mensaje.	• Texto = artefacto social y político.
• Mensaje neutro que refleja la realidad.	• Mensaje situado que muestra el punto de vista del autor.
• Leemos y escribimos letras.	• Usamos textos multimodales.
• (Des)codificamos, inferimos, comprendemos.	• Hacemos cosas con textos, asumimos roles, construimos identidades.
• Leer y escribir es procesar datos.	• Leer y escribir es ejercer el poder.
• Aprendemos al adquirir el código y desarrollar estrategias.	• Nos apropiamos de las prácticas sociales preestablecidas.

Brevemente, la perspectiva psicolingüística concibe la lectura y la escritura como actividades comunicativas, desarrolladas por procesos cognitivos en la mente de los hablantes, con textos escritos que reflejan la realidad, y que requieren mucho tiempo de instrucción formal de la (des)codificación.

En cambio, los NEL enfatizan el carácter social del letrismo, integrado en el conjunto de las prácticas sociales (hablar, mirarse, gesticular, etc.), con la incorporación de otros códigos o modos (imagen, vídeo, música). Dichas prácticas se emplean para el día a día en las comunidades letradas y democráticas, pero también para construir las identidades de los sujetos, ejercer el poder y conseguir estatus. Se adquiere el letrismo al participar de manera activa en dichas prácticas preestablecidas y al apropiárnoslas para el uso personal, más allá de la instrucción. Aprender a leer y escribir es, así, una suerte de *empoderamiento*, recuperando la conocida perspectiva crítica de Freire (Freire y Macedo, 1987).

Una última distinción de los NEL relevante para este trabajo es la de prácticas vernáculas (llevar un diario íntimo, participar en chats personales, escuchar música, jugar a videojuegos) y académicas (hacer exámenes, estudiar con el libro de texto, tomar apuntes, matricularse a un curso). Las primeras son autorreguladas, libres y privadas, tienen escaso prestigio social, se aprenden informalmente y se vinculan con la identidad de las personas. Las segundas están reguladas por instituciones (universidad, escuelas, administración), son impuestas y públicas, se aprenden formalmente y tienen prestigio social. Sin duda, los ejemplos de aprendizaje informal de idiomas que he mencionado en la introducción y que explicaré a continuación constituyen prácticas vernáculas, mientras que nuestras clases de idioma, en las instituciones educativas reconocidas, son prácticas académicas.

La investigación sobre lo vernáculo / académico (Barton & Hamilton, 2000) muestra que se trata de ámbitos letrados intercomunicados: lo que se aprende en la escuela influye en lo vernáculo y a la inversa. Por ello, ante el incremento paulatino de los contextos vernáculos de aprendizaje informal, cobra más interés averiguar cómo se pueden aprovechar estas posibilidades desde el aula o cómo podemos replantear la instrucción institucional para que no se perciba como algo alejado o incluso opuesto a lo que surge de manera más natural vinculado con el ocio.

Para terminar, también nos interesa la teoría social del aprendizaje, que alimenta la reflexión sobre las características del aprendizaje informal, sin docentes ni libros de texto, con autores como E. Wenger (2000), L. Van Lier (2004) o C. Lankshear & M. Knobel (2006). Este último esquema resume los rasgos principales de esas situaciones en que los alumnos aprenden español por su cuenta, sin nuestra ayuda, fuera de los cursos oficiales:

Enseñanza formal	Aprendizaje informal
Curricular (programa, libro de texto, examen, certificado)	∅
Docente > aprendiz	Igual <> igual
Individual	Grupal, cooperativo
Intencional	Incidental o secundario

Tareas y evaluación escolares	Prácticas e interacción auténticas
Enseñanza presencial	Aprendizaje digital y presencial
Disciplinas, monolingüe	Naturalista autodirigido
Énfasis en los conocimientos y las destrezas	Énfasis en la motivación y la identidad
Aprendizaje comunicativo, lingüístico-cognitivo, aulas y plataformas en línea	Aprendizaje situado, sociocultural, <i>comunidades de aprendizaje, espacios de afinidad</i>

Brevemente, el aprendizaje informal carece de programa, materiales didácticos o certificación, sucede entre iguales de manera cooperativa, gracias a la participación en prácticas auténticas, digitales y presenciales, de manera natural, aprovechando los recursos disponibles en la red. Es incidental o secundario, ya que la motivación básica del sujeto no es aprender, sino divertirse, afiliarse a una comunidad y ser reconocido como miembro de la misma. El aprendizaje del idioma es entonces solo un medio para poder obtener estos propósitos.

## 2. Desarrollo

Resumo en esta sección cinco investigaciones sobre las prácticas informales de aprendizaje de diversas lenguas extranjeras, realizadas juntamente con doctorandos y magstrandos en los últimos años. Todos trabajan con jóvenes fans apasionados de algún producto cultural (manga, series, dibujos animados, música, etc.), que poco a poco van aprendiendo un idioma extranjero participando en varias prácticas culturales digitales y globalizadas.

### 2.1. Aprender idiomas con manga

María José Valero-Porras (2018) documenta y analiza con detalle las prácticas plurilingües (en japonés, español e inglés) que desarrolla una comunidad hispanohablante de varias decenas de otakus que traducen por su cuenta mangas al español, tomando el inglés como lengua intermedia, puesto que su competencia en japonés resulta insuficiente. Se trata de la actividad conocida popularmente como *scanlation* (procedente de *scan + translation*, en inglés), o *escanducción* en español, según Wikipedia (20-12-2021), aunque esta voz sea muy poco usada.

La tarea consiste en elegir un manga inédito en español, que sea de interés de la comunidad (lo cual implica ponerse de acuerdo con el resto de grupos *scanlators* que trabajan en todo el mundo para no pisarse), escanear el original para trabajar con una versión digital (por eso el término *scan*), traducir al español el texto aparte, borrar los textos de cada viñeta (bocadillos, anotaciones, exclamaciones) para dejar espacio a la nueva versión, ajustar el texto traducido a los espacios libres, crear un PDF con la versión final y difundirlo en la red para que llegue a los fans hispanos. Ocasionalmente, los *scanlators* pueden encontrar el manga original japonés o su adaptación al anime (a dibujos animados), que utilizan también para realizar la traducción.

Dicha tarea no está exenta de dificultades lingüísticas, tecnológicas y éticas. En el apartado lingüístico, el reto consiste en conseguir una versión comprensible y coherente en una lengua tipológicamente lejana (español) de un original que imita el habla coloquial urbana, a través de un tercer idioma que actúa como mediador (inglés). Por ello, los scanlators: 1) mantienen premeditadamente algunos rasgos nipones (direccionalidad de lectura de derecha a izquierda, honoríficos [-*chan*, -*kun*, -*sama*, -*san*], puntuación original [orden vertical], léxico marcado [*kokoro*, *waka*, *nunchaku*], antropónimos y referencias culturales [mantener el orden asiático apellido + nombre]) para conservar el espíritu o el “sabor” del manga original; 2) eligen estrategias extranjerizantes para traducir algunos rasgos del original (varios tipos de onomatopeyas, fraseología); 3) encubren los rastros del inglés intermedio (interjecciones [*hahaha* > *jajaja*; *oops* > *uups*], signos de puntuación [añadir el signo previo]); 4) recrean el registro coloquial con insultos equivalentes (*tonto del culo*, *cabrón*, *zorra*, *puta*) o léxico juvenil (*vacilar*, *largarse*, *flipar*), y 4) priorizan un español supradialectal o “neutro”, que sea aceptado por otakus de cualquier parte (evitando expresiones peninsulares como *tío*, *cojones* o *hostia*).

En el apartado tecnológico, dicho proceso requiere programas específicos de transferencia de formatos informáticos, borrado selectivo de texto, traducción asistida, diccionarios específicos de argot, reintroducción y ajuste de texto al espacio disponible, que los scanlators comparten cooperativamente, en una organización jerárquica con un protocolo estricto de trabajo en cadena, repartición de funciones, procesos selectivos de reclutamiento y formación de colaboradores y controles de calidad periódicos (Valero-Porras & Cassany 2016), todo muy parecido a una empresa profesional.

En el apartado ético, los scanlators trabajan gratuitamente, con el propósito honesto de compartir su pasión por la cultura manga con fans de todo el mundo, evitar la competencia con las multinacionales que poseen los derechos de autor de esas obras y con el resto de grupos scanlators de cada idioma. Por ello, esas comunidades elaboran unos principios éticos particulares: traducen solo originales que no tengan versión profesional y que hayan perdido interés comercial, avisan a los lectores del ‘carácter ilegal’ de su versión y utilizan avatares para ocultar su identidad real, además de reunirse en grupos cerrados en Facebook.

Sin duda, gracias a estas actividades ociosas y amateurs los scanlators incrementan su competencia plurilingüe en las lenguas implicadas: en el japonés original, para entender algunos aspectos del manga, de su registro coloquial o de sus referencias culturales (gastronómicas, sociales, históricas), en el inglés que actúa como vehículo de mediación y en el español de llegada, que cuidan al extremo para ofrecer versiones de calidad para una audiencia mundial especializada. Además, el hecho de trabajar sobre originales multimodales y notablemente codificados, como es el caso del manga, permite desarrollar estrategias de comprensión apoyadas en lo visual, como muestran estos ejemplos (Figura 1).



Figura 1. Viñetas traducidas del inglés (Valero Porras & Cassany 2015)

En la viñeta superior, el scanlator infiere por contexto que el inglés *rip* significar “rascar”, puesto que esta palabra aparece fuera del bocadillo, junto a la mano del personaje que se toca ropa (y sabe que dicho género de cómic usa frecuentes mimesis o expresiones, parecidas a onomatopeyas, para representar emociones o movimientos que no generan sonido). En la viñeta izquierda de abajo, que corresponde a otro manga, el scanlator deduce que *piece of cake!* es un modismo, puesto que ni la trama ni la viñeta guardan relación con la pastelería; luego, consultando el diccionario, propone “pan comido” como traducción al español. De este modo, gracias al contexto gráfico y a las convenciones del manga, que actúan como andamiaje, el scanlator puede aprender dos expresiones del inglés.

En resumen, la lectura de mangas y su traducción al español ofrecen contextos motivadores y relevantes para aprender japonés y español pero también otras lenguas que actúan como mediación, en prácticas cooperativas que los jóvenes realizan como ocio.

## 2.2. Aprender español con fansubbing y damaku

La hispanista Leticia-Tian Zhang documenta y analiza con detalle las prácticas de comprensión de series, traducción amateur de las mismas y comentario entre seguidores con *danmaku* (mensajes breves dinámicos insertados en los fotogramas, a modo de “cortina de balas”) de series de televisión hispanas, como *Física o química* o *El ministerio del Tiempo*. Zhang & Cassany (2016) describen cómo los jóvenes se enrolan voluntariamente en grupos de *fansubbing* (*fandom* + *subtitling*) amateurs, mundiales y digitales, para subtítular, anotar y traducir al chino de modo desinteresado todas las temporadas de una serie.

Se trata de organizaciones complejas, con jerarquía, normas y procesos de trabajo sofisticados, que reclutan y entrenan a novatos interesados, que comparten conocimientos y destrezas con la comunidad, con principios éticos propios y particulares, y que facilitan el aprendizaje del español audiovisual. Son parecidas a los grupos de scanlation del apartado anterior. En Zhang & Cassany (2019c), se documentan y ejemplifican las estrategias de comprensión audiovisual que recomiendan esas comunidades de

*fansubbers* para comprender el español hablado de un episodio y transcribirlo:

1. *Reconstruir el contexto y hacer hipótesis.* El fansubber debe familiarizarse con el argumento, el resumen y otros datos del episodio que está transcribiendo y con el cotexto verbal previo y posterior o con el lenguaje propio de cada personaje, para comprender y transcribir con más precisión una intervención suya.
2. *Disminuir la velocidad de reproducción* del vídeo (al 0,7 o menos), si el equipo dispone de esta función para escuchar el fragmento que debe transcribir. A menor velocidad es más fácil captar palabras que la elocución normal puede ocultar (artículos, pronombres, preposiciones) o las sílabas principales del vocabulario desconocido, que después se pueden rastrear con otras estrategias.
3. *Aprovechar los “avisos”* (Wordreference) y *la autocompleción* (Google Search) para identificar un lema correcto y completo, a partir de las sílabas que se comprendieron o de una versión provisional incorrecta o con errores. Por ejemplo, el fansubber puede haber entendido “escantaro” y Wordreference le avisará que quizás quiera buscar “escándalo”. También, basta teclear “al fin y al” en Google Search para que el motor ofrezca *al fin y al cabo* entre otras opciones. Recordemos que Google Search está censurado en China, por lo que la mayoría de fansubbers usa Wordreference.
4. *Usar un tercer idioma.* El fan busca en la red (Viki, YouTube) subtítulos paralelos en otros idiomas de la misma serie. El tercer idioma más frecuente suele ser el portugués (por ejemplo, para traducir “Física o química”, se usaron versiones subtituladas en portugués que están disponibles en la red), o el inglés que suelen entender los fansubber.
5. *Usar Close Caption (CC).* Se trata del subtítulo oculto que describe la emisión oral para sordos o espectadores que no quieran escuchar el audio, que muchas televisiones incluyen en las series y que los fansubbers adquieren si es posible.
6. *Ayuda hispanohablante.* El fan puede pedir ayuda a los miembros hispanohablantes *del grupo* o a conocidos de fans chinos que vivan en el extranjero. Las comunidades de fansubbers disponen de un foro de consultas de “24 horas” que suele ser muy rápido.

Las estrategias que utilizan los fansubbers para traducir al chino la versión subtitulada española son más conocidas: diccionarios monolingües y bilingües; traductores automáticos, usados directamente español-chino o a través de un tercer idioma (inglés); buscadores de imágenes (Baidu, Google Images) para identificar una imagen y localizar la palabra china equivalente; Wikipedia para comparar las versiones en dos idiomas de un mismo concepto culturalmente lejano (“marxismo”, “sangría”); o usar subtítulos en un tercer idioma (inglés) para ver otras opciones de equivalencia al chino. En resumen, se trata de un conjunto sofisticado de técnicas y recursos aplicados a la comprensión que pueden usarse también en clase y que los docentes pueden mostrar a sus alumnos no familiarizados con la actividad fansubber. Para un análisis más global sobre las potencialidades de la traducción fan en el aprendizaje de idiomas ver Vazquez-Calvo et al. (2019) y Cassany coord. (2020).

En trabajos posteriores, Zhang explora la utilización que hacen los fans de la tecnología del *damu/danmaku* para comentar sobre el mismo fotograma (dentro del propio contexto audiovisual) sus impresiones personales, como en este ejemplo (Figura 2; Zhang & Cassany, 2019a):



**Figura 2: Danmaku en *El Ministerio del Tiempo* (Zhang & Cassany, 2019a)**

En la trama de este fotograma, los protagonistas viajan en el tiempo a la época en que Velázquez pintó *Las meninas*. Al verlas en pantalla e ignorar quienes son, un seguidor pregunta en chino “¿Las Meninas?” y otros responden “Velázquez”, “¡Cuadro famoso!”, etc. De este modo los seguidores chinos de la serie hispana se ayudan entre sí, para comprender el diálogo, aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la conversación o cuestiones culturales del original (Zhang & Cassany 2019b).

En resumen, tanto la traducción aficionada de series como el uso de los comentarios dinámicos insertados en fotogramas se utilizan como prácticas de aprendizaje de un idioma extranjero, de manera multimodal, plurilingüe y cooperativa. Dichos recursos estratégicos y tecnológicos pueden aprovecharse sin duda en las aulas de enseñanza formal de idioma. Uno de los recursos institucionales europeos más conocidos es clipflair.net, que ofrece gratuitamente programas para subtitular, traducir, doblar y anotar breves fragmentos de vídeo en muchos idiomas europeos.

### 2.3. Aprender inglés como bronx

La antropóloga Liudmila Shafirova empezó su investigación siguiendo a los jóvenes sin acceso a la enseñanza formal del ruso que aprendían este idioma por su cuenta en la red (Shafirova & Cassany, 2017), superando las dificultades que impone el alfabeto cirílico y las redes sociales propias de esta comunidad (VKontakte, Odnoklassniki), desconocidas en Occidente. Los resultados revelaron que los jóvenes utilizaban cualquier producto cultural que les gustara y que estuviera disponible en la red para incrementar el input de este idioma y contactar con hablantes nativos.

Uno de los productos importantes para aprender idiomas es la música, como muestran estos tres ejemplos (Shafirova & Cassany, 2017):

1. un estudiante catalán de Filología escucha hip-hop en ruso porque es su estilo preferido y hay un repositorio gratuito (Rap.ru);
2. otro estudiante andaluz de Derecho escucha grupos rusos de rock, conocidos de sus amigos, que publican noticias en VK, gracias al buscador eficaz de esta red,

- que permite hallar grupos, canciones y letras, y
- un ingeniero turco de 40 años compagina cursos reglados de ruso con la escucha de música folclórica local (de la cantante Marina Devyatova, en concreto).

En los tres casos, los internautas eligen a sus artistas favoritos, buscan en la red materiales suyos, escuchan su música repetidas veces, la traducen y comprenden con la ayuda de diccionarios digitales, y la repiten, memorizan y comentan en las redes sociales. De este modo el consumo de música cantada en ruso se convierte en una práctica rutinaria en su vida que genera aprendizaje.

Shafirova también descubrió que otro producto cultural usado para aprender el ruso son los dibujos animados. Cuatro de sus siete informantes veían dibujos animados en ruso para mejorar su competencia en este idioma. El caso más conocido es la popular serie *Masha y el Oso* (2009; *Masha i Medved* en ruso romanizado), con 56 episodios breves en ruso, disponibles en YouTube, con más de 6 millones de seguidores, basados en un cuento folclórico popular y dirigido a niños. Muchas familias conocen estos dibujos por mediación de sus hijos. Una docente de inglés, con estudios de traducción y lengua rusa, usa estos dibujos para mantener su competencia en este idioma; su rutina consiste en tratar de entender el audio de un episodio por el contexto (dibujos esquemáticos, trama explícita y convencional), visualizándolo varias veces antes de recurrir a los subtítulos o la traducción.

Pero otros jóvenes informaron que aprendían ruso con series de dibujos animados norteamericanas (*Adventure Time* [2018] o *The Simpsons* [1989]) porque les gustaban y estaban disponibles en la red con audio y subtítulos en ruso. Uno de estos informantes seguía *The Simpsons* en una web de pago para rusoparlantes que aprendían inglés, con el audio en inglés y los subtítulos en ruso. Su conocimiento previo de la trama y del inglés, que actuaba como tercer idioma de mediación, le permitían seguir fácilmente cada episodio; pero si encontraba expresiones desconocidas (tanto en ruso como en inglés) paraba el visionado y las buscaba en Google Search, Google Translate o Wordreference a partir de su forma escrita. Este modo de operar muestra cómo los jóvenes emplean de manera coordinada varios recursos de la red (buscadores, diccionarios, traductores, subtítulos, etc.) para incrementar su input y facilitar la comprensión.

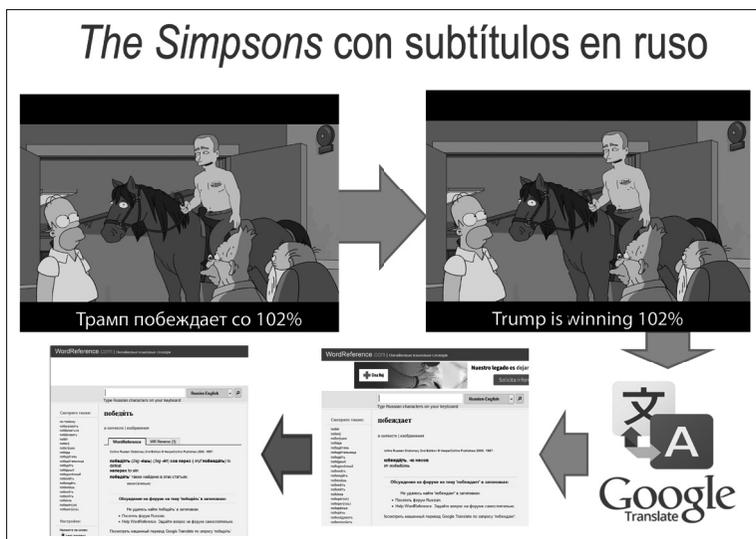


Figura 3. Viendo *The Simpsons* en ruso (Shafirova & Cassany, 2017).

En trabajos posteriores (Shafirova et al., 2019, 2020a y 2020b), esta investigadora se ha centrado en la comunidad de *bronies* (abreviatura de *brothers* y *ponies*) o de seguidores de la serie norteamericana *My Little Pony: friendship is magic* (2010), dirigida inicialmente a niñas y relacionada con la venta comercial de muñecos de poni, pero que tuvo mucho más éxito entre adolescentes y adultos de todo el mundo, sobre todo masculinos, que vieron en esta serie de dibujos animados fantasiosos e idealistas una oportunidad para construir una masculinidad alternativa (ver *brony* en Wikipedia).

La investigación toma una comunidad eslava plurilingüe de bronies (rusos, ucranianos, bielorrusos) que participan en diferentes actividades digitales, multimodales y cooperativas para aprender inglés, como la interpretación audiovisual al ruso (Shafirova et al. 2019), la comercialización de figuritas de ponis en línea (Shafirova et al. 2020a), usando el inglés como lengua de comunicación entre los bronies, o la traducción inversa de un *fanfic* del ruso al inglés (Shafirova et. 2020b), con reflexiones relevantes sobre rasgos literarios y elementos interculturales.

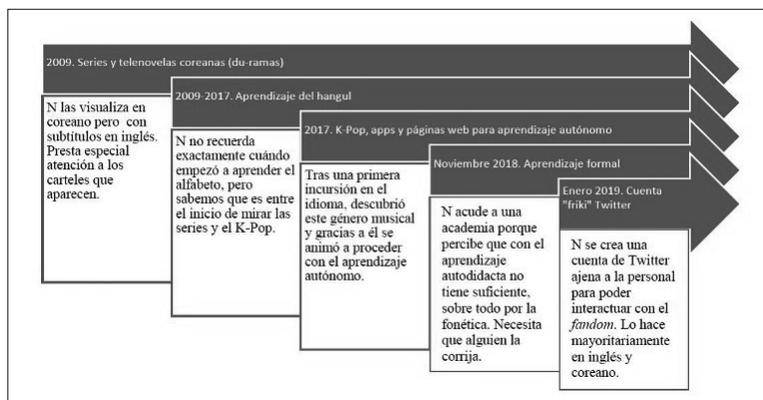
En estos ejemplos, los jóvenes utilizan su motivación con la serie, su implicación con la comunidad de bronies y su participación en las tareas lingüísticas mencionadas para desarrollar rutinas de uso del ruso y del inglés y mejorar su competencia.

#### 2.4. Aprender coreano en línea

Moya et al. (2020) documentan el caso sorprendente de una universitaria de 22 años, graduada en traducción y con competencias laborales en cuatro idiomas (catalán, español, inglés y alemán), además de formación en lingüística aplicada, documentalismo y discurso, que a lo largo de más de 10 años desarrolló un proceso autónomo de aprendizaje del coreano. En la entrevista, la joven se atribuyó un 1 en destrezas orales en coreano y un 2 en escritas, en una escala 1-6 (A1-C2, principiante-nativo).

A los 13 años dicha adolescente empezó a seguir *du-ramas* (series románticas coreanas para chicas) que descubrió en la red y que seguía con subtítulos en inglés. Le fascinaba mucho más la estética y el exotismo de estas series que cualquier otra hispana o anglófona. Viendo la serie, en escenas en restaurantes y en la calle, descubrió el alfabeto hangul, que aprendió por su cuenta gracias a los recursos de la red. Luego el algoritmo de Instagram detectó su interés y le propuso seguir el perfil *wanna\_learn\_korean*, con infogramas de léxico y gramática. También encontró otros recursos lingüísticos gratuitos, como Drops, LingoDeer, Naver (buscador coreano), Papago (traductor automático) o Talk to me in Korean, muchos financiados por el gobierno de Corea del Sur, que incrementaron y diversificaron su contacto con el idioma.

Al aficionarse al K-Pop y a la popular *bandboy* BTS, la joven abrió un segundo perfil en Twitter, con avatar anónimo de fan, independiente del personal, para seguir a esta banda y tuitear en coreano sin miedo a equivocarse. Allí encontró fans del mismo grupo de todo el mundo y empezó a compartir noticias, vídeos, letras y comentarios de su música en catalán, español, inglés y coreano, según los interlocutores. En la entrevista, la joven ejemplificó con un tuit en coreano de BTS cómo utilizaba sus conocimientos léxicos y morfosintácticos para comprender su significado. La Figura 4 resume este proceso completo:



**Figura 4. Cronología de las prácticas de coreano de la joven (Moya et al. 2020)**

Otro momento clave llega en 2018, nueve años después del inicio, cuando la joven se matriculó a un curso formal de coreano, porque “nadie me corregía” en la red, “no supe pronunciar bien” o explícitamente «es imposible aprender esta lengua bien [...] sin un profesor nativo que te la explique y te haga entender lo que expresa esta función o este sonido [refiriéndose a una palabra coreana]». No obstante, la joven estaba convencida de que « [con estas actividades en línea] he podido compaginar el ocio con la lengua» y de que podría animarse a repetir del mismo modo con otro idioma.

Moya et al. (2020) concluyen que este estudio de caso muestra el poder que posee la motivación fan, que supera las modas o los caprichos pasajeros y que puede convertirse en una opción válida, sólida y productiva de aprendizaje, aunque quizás sea más viable con aprendices plurilingües y con formación lingüística y destrezas y conocimientos previos sobre la red. Por otro lado, el caso también muestra las limitaciones del aprendizaje informal autónomo en la red, como la falta de práctica oral, la ausencia de *feedback* oral, la dificultad superior para los niveles iniciales o la incertidumbre sobre fiabilidad de los recursos usados (webs, contactos, hablantes).

### 2.5. Aprender español bailando salsa

La profesora de lengua y baile salsero Oleksandra Bershadska (olek.bcn en Instagram) documenta y analiza en su Trabajo Final de Máster (Bershadska, 2021) cómo mejoran su competencia en español y en cultura hispana varios jóvenes gracias a su interés por el mundo de la salsa. Es un trabajo pionero porque no hay investigación empírica sobre el papel que desempeñan las prácticas sociales de escuchar música y bailar en el aprendizaje del español, pese a que el hispanismo dispone de varios estilos (flamenco, tango, salsa, merengue), que están arraigados en varios países y que despiertan el interés de aprendices de todo el mundo.

Bershadska entrevistó y siguió a través de las redes sociales a 5 jóvenes de 25-32 años, de procedencia diversa (rusa, canadiense, francesa, sueca y rumana) que participaban en numerosas prácticas sociales salseras y que reconocían haber incrementado su competencia en español gracias a este hecho, más allá de que hubieran seguido clases formales de español en algún momento lejano o que hubieran vivido temporalmente en algún país hispanohablante. Los datos aportados esbozan estas actividades comunes de

inmersión en el mundo salsero:

1. *Epifanía*. Muchos informantes viven un “descubrimiento” de la salsa al ver bailar una pareja experta en una fiesta, una discoteca o un viaje al Caribe, y deciden aprender a bailar este tipo de baile.
2. *Clases de baile*. Los aprendices se apuntan a escuelas de baile en su ciudad (o en el extranjero durante alguna estancia); las clases usan otro idioma vehicular (francés, inglés) pero las letras son siempre hispanas y también es habitual el uso de expresiones españolas en las clases, entre docentes y alumnos.
3. *Seguimiento web*. Los aprendices buscan información sobre cultura salsera (música, letras, estilos, historia), siguen algunos perfiles (músicos, compositores, bailarines) en Instagram (la red más habitual); quieren entender las letras para aprender mejor y culturalizarse en esta comunidad; muchos perfiles usan el inglés por defecto, aunque incluyan el argot propio en español y usen este idioma también para responder a muchos seguidores hispanos.



**Figura 5. Posts de Karen Flores en IG (Bershadska, 2021)**

4. *Acontecimientos*. Los aprendices participan en actos de baile (salas, celebraciones, fiestas), hacen amistades y forman pandillas para bailar, en los que pueden haber hispanohablantes; así se van familiarizando con los diversos estilos de salsa [caleña, cubana, puertorriqueña, etc.], las canciones y grupos más populares, etc., mientras practican el español en contextos auténticos y coloquiales.
5. *Semiprofesionalización*. Algunos informantes asisten a congresos, preparan e imparten algunas clases y pueden incluso trabajar ocasionalmente en el ámbito; esto implica profundizar todavía más con el argot propio (*agua* = euforia al bailar; *bailaor* = bailarín amateur; *clave* = estructura musical de la canción, etc.), preparar coreografías (con pasos y movimientos) preestablecidos e incluso adquirir vestuario adecuado.

Sin duda, Bershadska (2021) documenta con detalle el proceso de apropiación que realizan estos cinco jóvenes de las diversas prácticas salseras y la enorme influencia

que ejerce esta actividad en la mejora de su competencia lingüística, familiarizándose con las variantes americanas del español en las letras, y con los comportamientos, los valores y las actitudes que emergen en su contenido. Pero es difícil establecer un vínculo biunívoco entre bailar salsa e incremento de la competencia en español, puesto que los informantes habían tenido clases formales de esta lengua con anterioridad, viven en países hispanohablantes o mantienen contactos con nativos. La salsa actúa así como acicate para sumergirse en este mundo que usa el español como idioma.

En cualquier caso, este trabajo documenta la gran importancia que tuvo el baile de salsa en la vida de los cinco aprendices, hasta el punto de convertirse en un aspecto relevante de su vida, junto con el uso del español.

## Conclusiones

Los cinco estudios resumidos permiten formular estas conclusiones sobre el aprendizaje de español (y otros idiomas) en contextos informales:

- *Producciones culturales.* Los productos culturales que despiertan el interés de los aprendices son variados y abarcan todo tipo de modos (audio, vídeo, animación, escritura, gestualidad, juego, etc.), géneros (lírica, narración, fantasía, ciencia ficción, historia) y estilos (folclórico, pop, hip-hop, salsa). Por ello, también varía la variedad dialectal, el registro, el género textual o el ámbito y el contenido del español.
- *Prácticas lingüísticas.* Las prácticas que desarrollan los aprendices varían según la naturaleza del producto y su consumo, desde la comprensión oral (música cantada), escrita (cómic, lectura de subtítulos, videojuegos) o audiovisual (series, cine) hasta la producción escrita (*danmu* en vídeos, transcripción, traducción [*fansubbing*, *scanlation*]) y oral (interpretación, comentarios). Algunas de estas prácticas usan recursos sofisticados, que los fans aprenden de manera cooperativa.
- *Accesibilidad.* Productos y prácticas deben ser accesibles al aprendiz, sea físicamente en su entorno o en la red, para poder desencadenar aprendizaje. Por ejemplo, la joven aprendiz de coreano (apartado 2.4) se interesa por el coreano gracias a la gratuidad de los recursos mencionados, promovidos por instituciones coreanas —que tienen interés en promover su lengua y cultura—. Del mismo modo, muchos aprendices de español aprenden con música, series y deporte, puesto que existen productos hispanos de interés mundial en estos ámbitos. Pero no ocurre lo mismo con otros ámbitos o géneros (dibujos animados, cómics), en los que la producción hispana es menos conocida.
- *Usos plurilingües.* Los aprendices usan todos sus recursos verbales para participar de la manera más eficaz en las prácticas mencionadas. Más allá de la lengua materna y del idioma meta, es habitual usar lenguas francas (inglés, portugués), que actúan como mediadoras entre lo conocido y lo pendiente de aprender.
- *Motivación y comunidades.* El generador del aprendizaje informal es, sin duda, la motivación de los jóvenes y su afiliación a comunidades de fans, que se organizan sofisticadamente para desarrollar las prácticas sociales mencionadas, aunque puedan proceder de cualquier parte del mundo.
- *Relación entre enseñanza formal y aprendizaje informal.* Los estudios

mencionados raramente mencionan la presencia de enseñanza formal, docentes o libros de texto en estas prácticas, excepto en el caso de la joven que aprende coreano (apartado 2.4) y como complemento de la actividad en línea. Este hecho muestra que las aulas ignoran la dinámica de este tipo de actividades, en vez de reconocerlas y aprovecharlas como un estímulo más para aprender.

Precisamente para facilitar la incorporación en el aula, hasta donde sea posible, de esas ricas prácticas vernáculas generadoras de aprendizaje, acabamos con algunas recomendaciones:

1. *Análisis de intereses.* Los intereses del alumnado varían entre grupos y cambian con el tiempo. Los aprendices de hoy no tienen los mismos gustos que los de antaño. Por ello, la primera recomendación consiste en averiguar qué interesa del mundo hispano a nuestro alumnado o, si no conocen nada, qué tipo de prácticas culturales (música, videojuegos, deporte) realizan en lengua materna que potencialmente puedan encontrar equivalentes en español. Podemos realizar este análisis con un intercambio improvisado e informal con un alumno durante un tiempo muerto, con un test más formal o con una tarea de exposición oral o de redacción, al inicio de un curso, usando los puntos y las preguntas de este cuestionario:

#### Preguntas para explorar los intereses culturales del aprendiz

- *Música y baile:* ¿Escuchas música hispana (flamenco, salsa, merengue, reggaetón, tango, etc.)? ¿Sigues algún grupo, canal o estilo? ¿Bailas esta música? ¿Participas en algún tipo de actividades al respecto? ¿Escuchas o bailas en otros idiomas?
  - *Cine:* ¿Sigues series hispanas (*La casa de papel*, *Betty la fea*, *La casa de las flores*, etc.) ¿Te interesa algún intérprete o director hispano? ¿Cómo los sigues (versión original, subtitulada, doblada)? ¿Participas en sus foros de debate?
  - *Cómic y anime:* ¿Sigues cómics, dibujos animados o novelas gráficas hispanas? ¿Cuáles? ¿Dónde y cómo las sigues? ¿Qué repositorios y webs utilizas?
  - *Deporte:* ¿Sigues algún deporte, deportista o equipo hispano? ¿Cuál? ¿Dónde lo sigues y qué haces?
  - *Literatura y arte:* ¿Sigues a algún escritor o artista hispano? ¿Dónde buscas información y qué haces?
  - *Gastronomía:* ¿Sigues a algún chef, programa o canal de cocina hispanos (español, peruano, mexicano)? ¿Dónde y cómo buscas información?
  - *Microcelebridades:* ¿Sigues a algún *youtuber*, *instagrammer*, *tiktoker* o *influencer* hispano? ¿Cuáles? ¿De qué tema? ¿Cómo sigues su contenido?
  - *Otros:* ¿Te interesa algún otro producto, actividad o contenido hispano? ¿Cuál? ¿Qué actividades realizas al respecto?
2. *Curación de contenidos.* Una tarea importante del docente de español es actuar como *curador* entre la cultura española y los aprendices. Entendemos aquí el término ‘curador’ en el sentido de ‘curador de una exposición’, de elegir lo mejor de la producción de un ámbito determinado para una audiencia concreta. Con los resultados del cuestionario anterior, podemos recomendar obras hispanas a cada aprendiz, según su perfil, que permita incrementar su contacto con la lengua y la

cultura fuera del aula.

Encontramos un buen ejemplo de curación de prácticas lingüísticas en la gestión parental que realizan muchas familias bilingües europeo-japonesas del ocio de sus hijos, cuando estos viven en Europa y no pueden adquirir la escritura japonesa en la escuela local (Fukukawa 2019); los progenitores (usualmente la madre) animan a sus hijos a participar en todo tipo de actividades (videojuegos, correspondencia, encuentros en casa con otros niños japoneses) que implican el contacto con la escritura nipona.

3. *Mediación de contenidos*. La curación debe acompañarse también de una *mediación* adecuada entre el contenido y el aprendiz, en la que el docente muestra al aprendiz la manera adecuada de consumir o aprovechar cada recurso, de modo que pueda luego utilizarlo de manera más autónoma.

En resumen, hoy ha perdido sentido la visión del docente como modelo ideal y único del aprendiz (como hablante nativo) o como detentor del conocimiento lingüístico que debe adquirir el alumnado, que solo dispone del aula como espacio de culturización en español. Con la expansión de la red, la nube se ha llenado de recursos del español, diversos y de buena calidad, que resultan útiles para mejorar el español.

Por ello, podemos proponer en el aula dinámicas inclusivas de los aprendizajes informales, como: 1) fomentar que los aprendices presenten brevemente sus actividades de ocio favoritas, tengan o no contacto con el mundo hispano (pero que lo hagan en español); 2) visualizar en clase fragmentos de series hispanas para mostrar todas las opciones de audio y subtítulos que ofrecen o para presentar las estrategias fansubbers de comprensión (apartado 2.2); 3) pedir a los estudiantes que busquen en la red los clubs y las comunidades de fans hispanos de sus músicos favoritos en cualquier idioma, para relacionarse con ellos en español, o 4) animar a los alumnos jugadores a buscar colegas y contrincantes hispanohablantes del mismo juego para practicar. Estrategias de este tipo permiten incorporar las prácticas informales de aprendizaje de nuestros alumnos al aula, ofrecer una propuesta más global y potente de enseñanza de este idioma y motivar a la clase con sus propias aportaciones.

## Agradecimientos

Este artículo forma parte del proyecto de investigación *El vídeo como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del instituto* (ForVid), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (RT2018-100790-B-100). También ha recibido financiación del gobierno catalán a través de Gr@el (Grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas) (AGAUR, 2017SGR 915). Agradecemos a los coautores de los trabajos reseñados y a los informantes de los mismos su autorización para incluir aquí documentación de los mismos.

## Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. Ed. (2011). El español escrito en contextos contemporáneos. *Cuadernos Comillas, 1*, monográfico. <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>
- Cassany, D. Coord. (2020). *El fandom en la juventud española*. Centro Reina Sofía sobre la

- Infancia y la Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.3631707
- Barton, D. & M. Hamilton. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Bershadska, O. (2021). *ELE con salsa. Aprender español con la cultura salsera*. TFM Máster de Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona- Universidad Pompeu Fabra.
- Freire, P. & D. Macedo (1987). *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós [1989].
- Fukukawa, M. (2019). *Multilingual literacy practices of Grades 1-9 students from a Japanese School in Catalonia: language, writing systems and technology*, Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667103#page=1>
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. En D. Barton & K. Tusting ed. *Beyond communities of practice: Language, power, and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 214-232.
- Kalman, J. & B. Street. Ed. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI CREFAL.
- Lankshear, C. & M. Knobel (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill [2ª edición: 2008]. Versión de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación. 2008.
- Moya Ruiz, E.; Orfila, M.; Tarragó Pascual, C. & D. Cassany (2020). ¿Qué deberá poner allí?: Del du-rama a un curso de coreano, *Didacticae. Journal of Research in Specific Didactics*, 8. <https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/28834>
- Shafirova, L. & D. Cassany (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre, *RESED*, 5, 49-62. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.4N5>
- Shafirova, L. & D. Cassany (2019). Bronies learning English in the digital wild, *Language Learning & Technology*, 23(1), 127-144. <https://www.lltjournal.org/item/3100>
- Shafirova, L.; D. Cassany & C. Bach (2020a). From “newbie” to professional: Identity building and literacies in an online affinity space, *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656119300674?via%3Dihub>
- Shafirova, L.; D. Cassany & C. Bach (2020b). Transcultural literacies in online collaboration: a case study of fanfiction translation from Russian into English, *Language and Intercultural Communication*, 20(6), 531-545. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2020.1812621>
- Valero-Porras, M. J., y D. Cassany (2015). Multimodality and language learning in a scanlation community. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 215, 9-15. Recuperado de [www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815056384](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815056384)
- Valero Porras, M. J. & D. Cassany (2016). ‘Traducción por fans para fans’: organización y prácticas en una comunidad hispana de scanlation’, *BID*, 37. <https://bid.ub.edu/es/37/cassany.htm>
- Valero Porras, M. J. (2018) La construcción discursiva de la identidad en el fandom: estudio de caso de una aficionada al manga. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/459254#page=1>
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Nueva York: Kluwer.

- Vázquez-Calvo, B.; Zhang, L-T.; Pascual, M. & D. Cassany (2019). Language learning and fan translation of games, anime and fanfiction, *Language Learning & Technology*, 23(1), 49-71. <https://www.lltjournal.org/item/3096>
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Patricia Ames Ed. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zhang, L-T. & D. Cassany. (2016). Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa, *BID*, 37. <https://bid.ub.edu/es/37/tian.htm>
- Zhang, L-T. & D. Cassany. (2019a). El fenómeno ‘damu’ y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través del ‘Ministerio del Tiempo’, *Comunicar*, 58(27). <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=58&articulo=58-2019-02>
- Zhang, L-T. & D. Cassany. (2019b). ‘Is it always so fast?’ Chinese perceptions of Spanish through *danmu* video comments, *Spanish in Context*, 16 (2), 217-242, 2019. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/sic.00035.zha>
- Zhang, L-T. & D. Cassany. (2019c). Prácticas de comprensión audiovisual y traducción al chino en una comunidad de fansub. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 620-649. <https://benjamins.com/catalog/resla.17013.zha>
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Perfil del autor

Daniel Cassany es doctor en ciencias de la educación e investigador del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Dirige el grupo de investigación Literacidad Crítica, con el que ha completado 6 proyectos de investigación competitiva sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas con énfasis en la lectura y la escritura y los contextos digitales. Ha publicado varios libros al respecto, además de un centenar de artículos en español, inglés, francés y portugués. Sus últimos libros son *Laboratorio lector* (2018) y *El arte de enseñar (según un lingüista)* (2021, enero). Ha sido docente invitado y conferenciante en más de 40 países.

### Title

Learning Spanish as a foreign language (and other L2) in informal contexts

### Abstract

Digitization, globalization and access to multiple products and cultural practices have facilitated contact with the Spanish language and culture in all kinds of activities and topics anywhere in the world. Today many young people are interested in Spanish-speaking series, learn to dance salsa, listen to music in Spanish or play their favorite videogames with Spanish-speaking colleagues, etc. With social and idle practices of this kind (authentic, sophisticated, multilingual and multimodal), many young people improve their proficiency in Spanish outside the classroom, without textbooks or an official program, in a cooperative and motivating way. This article summarizes several examples of this activity, in Spanish (Zhang & Cassany, 2019a, 2019b, 2019c) and in other languages (Shafirova et al, 2019 and 2020a; Vázquez et al. 2019; Moya et al. 2020), following an ethnographic approach (ecological and emic), adopting the perspective of the New Literacy Studies, and raising final reflections on the attitude that teachers should take in the face of this emerging reality, in order to take advantage of its enormous possibilities and moving towards a more global and integrated Spanish teaching, connected to the interests of the learners

and to the day-to-day activities.

### Keywords

informal learning, elearning, Spanish as a Foreign Language, fandom.

### タイトル

インフォーマルなコンテキストにおけるスペイン語(及び他の外国語)学習

### 要旨

デジタル化、グローバル化の進展、また様々な種類の文化的産物や文化活動へのアクセスが可能になったことより、世界のどこからでも、あらゆる活動や分野において、スペイン語圏の言語や文化に触れることが容易になった。近年の若者の多くは、スペイン語のテレビドラマに興味を持ったり、サルサを習ったり、スペイン語で音楽を聴いたり、スペイン語を話す仲間と一緒に好きなビデオゲームを行ったりしている。この種の(オーセンティックで、洗練されており、多言語で、多様な形式の)社会的・余暇的活動により、多くの若者は教室外で、教科書や公的なカリキュラムなしに、協調的かつ意欲的にスペイン語能力を向上させている。

本稿では、このような活動のいくつかの例を、スペイン語(Zhang & Cassany, 2019a, 2019b, 2019c)および他の言語(Shafirova et al, 2019 and 2020a; Vázquez et al. 2020)で収集し、民俗学的アプローチ(生態学的及びイーミック)から、New Literacy Studies の視点を採用して分析し、最後に新しい現実に対して教師が取るべき態度について考察を行う。その目的は、これらの有する多大な可能性を活用し、学習者の興味や日々の活動に結びついた、よりグローバルで統合されたELEの教育へと移行していくことである。

### キーワード

インフォーマルラーニング、Eラーニング、外国語としてのスペイン語学習、ファンダム

