



## «¿QUÉ DEBERÁ PONER ALLÍ?»: DEL DU-RAMA Y EL K-POP A UN CURSO DE COREANO

Recepción: 17/06/2019 | Revisión: 05/09/2019 | Aceptación: 08/12/2019

**Elisa MOYA RUIZ**

Universitat Pompeu Fabra  
elisa.moya.ruiz.1@gmail.com

**Marina ORFILA FEBRER**

Universitat Pompeu Fabra  
orfilamarina@gmail.com

**Clàudia TARRAGÓ PASCUAL**

Universitat Pompeu Fabra  
clautarapas@gmail.com

**Daniel CASSANY**

Universitat Pompeu Fabra  
daniel.cassany@upf.edu

**Resumen:** Documentamos con un estudio de caso las experiencias de aprendizaje en línea de coreano que realiza una traductora catalana que sigue series de *du-rama* y escucha música K-pop en su tiempo libre. Averiguamos cómo desarrolla esa motivación, qué prácticas discursivas realiza, qué recursos de la web descubre y emplea para aprender el idioma (*apps*, redes sociales) o qué estrategias de comprensión y razonamiento implementa en su aprendizaje informal. Nuestros datos proceden de entrevistas semiestructuradas y de la observación en línea de sus espacios de afinidad (cuenta en Twitter, perfiles coreanos de Instagram), con su consentimiento informado. Los resultados revelan que su motivación por la música y las series coreanas, así como por los contextos *fandom* que rodean estos productos, la han alentado a aprender la lengua de manera informal. En consecuencia, emplea diversas *apps* y recursos web según sus creencias y experiencias con la lengua, puesto que considera que la gramática es más fácil que el vocabulario y que este resulta fundamental para comunicarse. Aunque la joven valora positivamente estas prácticas de aprendizaje informal, decide complementarlo con un curso formal de coreano.

**Palabras clave:** aprendizaje en línea de coreano; aprendizaje informal; espacio de afinidad; etnografía digital; Twitter y aprendizaje.

“WHAT DOES IT SAY?” FROM DU-RAMA AND K-POP TO A KOREAN LANGUAGE COURSE

«QUÈ HI POSA ALLÀ?»: DEL DU-RAMA I EL K-POP A UN CURS DE COREÀ

**Abstract:** We offer a case study about the online learning experiences of a Catalan translator who in her free time watches *du-rama* series and listens to K-pop music. We get to know the development of her motivation, her discursive practices, the web resources she discovers and utilizes to learn the language (*apps*, social networks) or what comprehension and reasoning strategies she implements in her informal learning. Our data come from semi-structured interviews and from online observations of her affinity spaces (Twitter account, Korean Instagram accounts) with her informed consent. Our findings disclose that her motivation for Korean music and series, as well as for the *fandom* contexts surrounding these products, have encouraged her to learn the language in an informal way. As a result, she uses different *apps* and specific web resources according to her beliefs and experiences with the language, since she considers that grammar is easier than vocabulary, and that the latter is key to communication. Although the young woman holds in high regard these informal learning practices, she believes it is necessary to complement them with formal training of Korean.

**Resum:** Documentem en un estudi de cas les experiències d'aprenentatge en línia de coreà que realitza una traductora catalana que segueix sèries de *du-rama* i escolta música K-pop en el seu temps lliure. Esbrinem com desenvolupa aquesta motivació, quines pràctiques discursives realitza, quins recursos del web descobreix i utilitza per aprendre l'idioma (*aplicacions*, *xarxes socials*) o quines estratègies de comprensió i raonament implementa en el seu aprenentatge informal. Les nostres dades procedeixen d'entrevistes semiestructurades i de l'observació en línia dels seus espais d'afinitat (compte a Twitter, perfils coreans d'Instagram), amb el seu consentiment informat. Els resultats mostren que la seva motivació per la música i les sèries coreanes, així com pels contextos *fandom* que envolten aquests productes, l'han animat a aprendre la llengua de manera informal. En conseqüència, utilitza diverses aplicacions i recursos web segons les seves creences i experiències amb la llengua, ja que considera que la gramàtica és més fàcil que el vocabulari i que aquest resulta fonamental per comunicar-se. Tot i que aquesta jove valora positivament aquestes pràctiques d'aprenentatge informal, decideix complementar-lo amb un curs formal de coreà.

**Keywords:** online Korean language learning; informal language learning; affinity space; virtual ethnography; Twitter and learning.

**Paraules clau:** aprenentatge en línia de coreà; aprenentatge informal; espai d'afinitat; etnografia digital; Twitter i aprenentatge.

## Introducción

Internet ofrece experiencias nuevas y diversas de aprendizaje de muchas lenguas. La red es accesible y muy útil, con una conexión aceptable, motivación, curiosidad y cierta competencia digital para aprender sobre lo que queramos. Este trabajo se centra en una chica —a la que llamaremos N o Namjoon como pseudónimo escogido por ella misma— que complementa su aprendizaje formal del idioma coreano con prácticas ociosas e informales en la red, acorde con sus aficiones, desarrolladas a partir del consumo de ocio audiovisual<sup>1</sup>.

Nos inspiramos en Shafirova y Cassany (2017), que analizan siete estudiantes que aprenden ruso fuera del aula con los recursos de la red. Sus experiencias informales de aprendizaje muestran cómo son las prácticas digitales, qué recursos eligen y cómo los relacionan con su tiempo de ocio y la construcción de su identidad (Shafirova y Cassany, 2017: 49). Muchos jóvenes realizan también prácticas parecidas para mejorar su lengua extranjera (LE), como la chica que aceptó ser nuestra informante. Este estudio nos mostró tanto el interés que pueden tener este tipo de estudios como el camino metodológico para realizarlo.

El hecho de que la lengua meta de aprendizaje sea el coreano —que ninguno de los autores entendemos— planteó dudas. Pero las superamos al constatar que el aprendizaje de coreano cuenta con pocos estudios, al contrario del inglés, y que contábamos con la colaboración de la propia informante para comprender los textos en esta lengua. Nuestro objetivo general consiste en *identificar, documentar y analizar las actividades en línea de una joven aprendiz de coreano de nacionalidad española*. Desmenuzando este propósito general, formulamos tres objetivos específicos, siguiendo a Shafirova (2016: 19):

1. Conocer la motivación y el interés personal de la participante por aprender coreano.
2. Identificar y describir qué recursos usa.
3. Explicar los contextos de uso, las prácticas discursivas y los propósitos comunicativos con los que usa los recursos anteriores.

A continuación, esbozamos el marco teórico sobre el aprendizaje informal de LE en la red y presentamos a la participante, el corpus de estudio y los resultados.

### 1. Marco teórico

Concebimos el *aprendizaje informal en línea*, según Shafirova y Cassany (2017: 51), como todo aprendizaje que tiene lugar fuera del aula, esto es, en un contexto no académico, vinculado a las prácticas de ocio y tiempo libre en internet. «No académico» o fuera de las instituciones escolares significa que la actividad carece de docente, currículum, evaluación, certificación o libro de texto.

<sup>1</sup> Las tres primeras autoras presentaron una primera versión de este estudio como trabajo final de una asignatura del Máster de Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera (2018-19) de la Universitat de Barcelona y de la Universitat Pompeu Fabra, siguiendo las orientaciones del cuarto autor, que revisó y completó esta versión final, con las directrices y preguntas de investigación del proyecto de I+D+i *ForVid: el video como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del instituto* (RT2018-100790-B-100) 2019-2021, en el que se inscribe esta investigación.

Dicho aprendizaje se desarrolla en forma de *prácticas sociales* o de actividades que implican la manipulación de textos en la lengua meta en interacciones y contextos reales. Estas *prácticas* de aprendizaje informal se denominan *vernáculos* (Cassany, 2012) y se contraponen a las *académicas*, desarrolladas dentro del aula (presencial) o desde la guía de una institución escolar (en una plataforma en línea).

Pero la oposición entre prácticas vernáculos (cotidianas, ociosas, informales) y académicas (dominantes, formales, reguladas) no es categórica. En la vida real, lo académico nutre lo vernáculo y a la inversa. Se trata de un proceso circular en el que los conocimientos y las destrezas adquiridos en el aula se llevan a la práctica en la esfera privada, en el ámbito ocioso. Se ha observado este hecho de forma generalizada en varios estudios (Sauro, 2017: 134). Siguiendo a Shafirova y Cassany (2017: 51), enumeramos algunas características de este tipo de aprendizaje:

1. **El aprendiz como centro.** El sujeto toma las riendas de su aprendizaje y lo protagoniza: elige el cuándo, cómo, dónde, qué y por qué de su aprendizaje, así como los recursos que va a utilizar para satisfacer sus necesidades. Las prácticas vernáculos en línea pueden darse al inicio de manera esporádica, pero con el tiempo se integran en la rutina diaria de ocio, como indican varios aprendices de Shafirova (2016), que han incorporado los dibujos animados para aprender ruso día a día.

2. **No es intencional.** El propósito de participar en las prácticas vernáculos que generan aprendizaje informal no es aprender lengua. Los sujetos escuchan música, ven dibujos animados o series de televisión o juegan a videojuegos con otros propósitos (divertirse, hacer amigos, desarrollar una identidad, afiliarse a un grupo, etc.). El aprendizaje de la lengua deriva de esas actividades, del deseo de entender la trama de una serie o las letras de canciones, de superar niveles paulatinos de dificultad en un videojuego, de interactuar con los colegas o los contrincantes, como muestran Thorne, Black y Sykes (2009).

3. **Se aprende participando en espacios de afinidad.** Gee (2004) introduce este concepto y lo define como espacios en los que las personas interactúan compartiendo prácticas, intereses u objetivos, de modo que pueden adquirir conocimientos. De hecho, la característica principal de dichos espacios es que se organizan en torno a un interés común (Black, 2007: 389). Valero-Porras (2018: 80) sintetiza las ideas expuestas por Gee (2004) y explica que estos espacios, gracias a su carácter abierto, permiten que los participantes sean *prosumidores* de contenidos, o sea, que tengan la oportunidad de producir y consumir contenidos. Estos espacios facilitan que el conocimiento se distribuya entre los usuarios y que estos puedan desempeñar distintos roles en la red, como los de facilitador crítico, comentarista o principiante. Ello implica que el aprendizaje sea social y situado, y que la identidad se construya de forma distinta a lo que ocurre en el aula formal, lugar en el que el estudiante adopta un papel normalmente más pasivo y de «inexperto» (Shafirova y Cassany, 2017: 41 y 59).

Twitter es un ejemplo relevante de espacio de afinidad para este estudio, como veremos; transmite información multimodal de forma encapsulada y gratuita y se sitúa en tercer lugar en

el *Top 100 Tools for Personal & Professional Learning 2018* (Top Tools for Learning, 2018). Para Lara (2012) es una herramienta 2.0 que cada usuario customiza para convertir en un sistema personalizado de lectura sobre cualquier tema; cada uno decide qué sigue y con quién interactúa de modo privado o público, simétrico o no, sin que el flujo de publicaciones se detenga. Para Olmedo (2017) Twitter y otras redes sociales son indispensables para articular las comunidades de aficionados o fans y distribuir sus contenidos.

Hallamos bastantes estudios en español sobre el aprovechamiento de Twitter y otras redes sociales: centrados en el aula general (Checa García, 2013 y Lara, 2012), en español como lengua extranjera (Cruz Piñol, 2014; Cuadros y Villatoro, 2014; Díaz Pérez, 2015 y Hernández Mercedes, 2012) y en otras LE (Ruipérez, Castrillo y García Cabrero, 2011). Son trabajos generalistas que exploran las potencialidades didácticas de las redes y los recursos digitales.

Son más escasos los trabajos sobre el aprendizaje informal de LE en contextos digitales. Destacamos los estudios del *fandom* (del reino [*kingdom*] de los fans) o de las comunidades de jóvenes que aprenden LE gracias a su pasión por un producto cultural popular y globalizado (Cassany ed. 2019) y en concreto en el ámbito musical coreano (Olmedo, 2017). Vázquez-Calvo *et al.* (2019) comparan las prácticas de aprendizaje de LE con la traducción sobre varios productos fans (videojuegos, anime y *fanfic*) y Vázquez-Calvo (2018) explora más a fondo el caso de los videogamers. Zhang y Cassany (2016) documentan la organización en línea, jerárquica y sofisticada, de una comunidad china de traductores aficionados a series de televisión (también llamados *fansubbers*). Zhang y Cassany (2019) muestran cómo esos jóvenes chinos intercambian comentarios sobreimpresos (o *danmaku*) en los fotogramas de las series hispanas sobre aspectos culturales y sociolingüísticos que desconocen del español. Finalmente, Valero-Porras (2018: IX) explora cómo una joven *scanlator* (traductora de mangas japoneses al español con el inglés como lengua intermedia) construye su identidad discursiva en la red, desarrollando contactos con otros traductores y aprendiendo diversos aspectos del japonés, el inglés y el español.

En cuanto al aprendizaje del coreano, una búsqueda exhaustiva ofreció un solo estudio sobre una comunidad digital, que reconoce que la mayoría de investigaciones sobre el aprendizaje informal en línea versa sobre el inglés (Isbell, 2018: 83), con algunas excepciones: Pasfield-Neofitou (2011) investiga los recursos digitales para aprender japonés; Lee (2006) documenta el uso que hacen de los blogs dos hablantes de herencia del coreano; Yi (2008) analiza el uso de la web coreana *Welcome to Buckeye City (WTBC)*, y Kim y Brown (2014) describen la competencia pragmática de cuatro aprendices británicos de coreano con correo y redes sociales.

Por su parte, Isbell (2018: 82 y 98) estudia 660 usuarios durante siete semanas en un foro de *Reddit* y en un chat, con un cuestionario de preguntas abiertas, descubriendo que se utiliza inglés en el 93 % del foro y en el 81 % del chat, para debatir sobre gramática y léxico del coreano. Como sugieren Black y Sykes (2009), «Internet spaces provide a context for socialization into L2 user communities» (Isbell, 2018: 98), aunque se usen varios idiomas, a modo de prácticas *translingüistas*, al usar un idioma conocido para aprender la LE.

Por otro lado, un campo reciente de interés es lo que Sauro (2017: 140) denomina «the practice of domesticating language-learning practices from the digital wilds for the formal clas-

sroom» para referirse al aprovechamiento didáctico de esas prácticas informales de ocio de los jóvenes (*digital wilds*) para la clase convencional. Esta autora defiende la utilidad de esta importación y presenta varias experiencias exitosas de uso de *fanfic* para mejorar la escritura y el idioma en clase, pero reconoce que hay controversia al respecto y que varios trabajos opinan que trasladar lo informal al contexto de aula puede matar la creatividad o la agencia de unas prácticas surgidas espontáneamente de los chicos, que no encajan con la tradición y las convenciones literarias (con la transgresión de géneros discursivos, el uso del *remix* o la coautoría, etc.). En su revisión de los proyectos pedagógicos de alfabetización que incorporan y valoran positivamente las prácticas extraescolares, Hull y Moje (2012: 55-56) mencionan varias iniciativas, entre las que destacan los *funds of knowledge*, que buscan conexiones entre los recursos culturales del hogar y de la escuela, el *third space*, que recomienda a los docentes prestar atención a lo que hacen los chicos por su cuenta y traerlo a clase, estableciendo puentes entre ambos contextos, o las iniciativas de *Inquiry/Project-Based* o *Youth Media*, que fomentan el aprovechamiento de los recursos del entorno del aprendiz para su instrucción formal. Ambos trabajos enfatizan la necesidad de romper el muro que suele separar las prácticas letradas informales de las formales.

En definitiva, la red ofrece enormes posibilidades a los jóvenes interesados en lenguas tipológicamente distintas y geográficamente lejanas, que emplean sistemas de escritura diferentes y que, por todo ello, tienen escasa presencia en su entorno físico.

## 2. Metodología

Denominaremos N a nuestra participante, una barcelonesa de 22 años, graduada en Traducción e Interpretación, con catalán y español como lenguas primeras e inglés y alemán como LE, además de conocimientos en lingüística, documentalismo y discurso. Con relación al coreano, en una escala del 1 (principiante) al 6 (nativa), N se atribuye un 1 en comprensión/expresión oral y un 2 en comprensión y expresión escrita.

Reclutamos a N intencionalmente para este estudio porque conocíamos su pasión por el coreano y porque consintió en participar de manera voluntaria y anónima (hemos anonimizado todos los datos). Recogimos los datos sobre su competencia plurilingüe con un cuestionario inicial. Dos entrevistas semiestructuradas en profundidad y en español aportaron la mayor parte de los datos: su trayectoria, intereses o puntos de vista, además del avatar en la red. La primera entrevista (42m), más general y exploratoria, esbozó el conjunto y la cronología de sus prácticas en coreano. La segunda (10m) consistió en responder aspectos específicos de sus prácticas digitales, que habíamos observado al revisar su actividad histórica en sus perfiles en redes sociales, como sus estrategias de aprendizaje de tuits en coreano o su elección de un recurso u otro. Realizamos tres capturas de pantalla de su actividad, incluidas en este trabajo, y finalmente N atendió por WhatsApp en catalán la docena de preguntas que le hicimos para completar este artículo.

Transcribimos y ordenamos todo el corpus (7.409 palabras). Utilizamos dos tipos de análisis cualitativos: del contenido de las entrevistas semiestructuradas y de etnografía virtual (Kozi-

nets, 2010) para analizar las rutinas de N en la red. Entre los espacios observados, priorizamos la cuenta “friki” de Twitter —según N—, y en concreto el último mes de actividad, puesto que resulta relevante en su día a día para aprender coreano.

Las tres primeras autoras analizamos varias veces el corpus completo de estudio por separado y lo consensuamos, para revestirlo de validez interna mediante triangulación por pares. El cuarto autor revisó una primera descripción y sugirió añadir determinados datos para completar un informe más representativo.

### 3. Análisis de los datos

#### 3.1 Análisis de las entrevistas

N empezó «con 13-14 años» viendo series coreanas y japonesas, con el audio original y subtítulos en inglés, que es «el que menos desagradable me resulta de leer», porque «en español suelen ser de bastante mala calidad». «Así empecé a escuchar el idioma», afirma. Nunca le han interesado las series españolas, porque en las extranjeras «es más misterioso todo [...] no solamente por el contenido de lo que dicen, sino también la fisonomía, la cultura, la estética; [...] es una forma indirecta de aprender».

Tres años después se concentró en los *doramas* (*du-rama* en coreano) o teleseries románticas y dramáticas, en versión original y subtítulos en inglés. Afirma que «le enganchaban más». Le picó entonces la curiosidad de entender los carteles que salían ocasionalmente en las series: «por ejemplo, están en una escena en un restaurante y se ve al fondo un menú y pone los platos. Y, claro, está en un alfabeto que no entiendes. Y, [yo pensaba] ¿qué deberá poner allí?» (Figura 1):



Figura 1. [Fotograma](#) de serie de *du-rama* en un restaurante con carteles, que siguió la informante (confirmado por ella).

A N le «fascina bastante el poder dominar más de un alfabeto». Años atrás, por su cuenta estudió «los alfabetos silábicos del japonés, [...] y me lo pasaba bien». Con el *du-rama* descubrió que «el hangul, el alfabeto coreano, no son ideogramas, sino fonemas. Entonces, todavía [sentí] más motivación porque sería un aprendizaje más rápido». No recuerda con exactitud cuándo empezó a estudiar hangul, pero afirma que fue después de ver algunas series y antes de interesarse por el K-pop.

Escucha este género musical coreano (K-pop) desde hace dos años por recomendación de unas amigas. Al descubrirlo se dijo: «¡Buah! Esto me gusta». Mira vídeos oficiales de su grupo preferido (BTS) en YouTube y otras plataformas. Para entender las canciones utiliza vídeos de fans, denominados *viddings*, que incorporan recursos para ayudar a las audiencias extranjeras, como subtítulos en coreano (a veces romanizados), traducciones al inglés o anotaciones (colores, fotos con la cara en blanco y negro) para identificar los cambios de voz o al cantante de cada fragmento, dado que los grupos de K-pop pueden tener muchos miembros.

Una vez familiarizada con el alfabeto y más motivada por el idioma, empezó a desarrollar estrategias para aprovechar el *input* de *du-ramas* o K-pop. Aunque use subtítulos en inglés, a menudo se fija en algunas expresiones o en los vocativos (jerárquicos y particulares en la sociedad coreana). Entonces, detiene el vídeo, retrocede unos segundos y vuelve a escuchar el fragmento varias veces. Lo hace también para confirmar alguna palabra familiar.

Siguiendo *du-rama* y K-pop por ocio, se percató poco a poco de que: «disfrutaba y que me lo pasaba muy bien». No quiso: «ya directamente apuntarme a clases [de coreano] y gastar dinero», sino que prefirió «primero por mi cuenta ir cogiendo lo básico, que es el alfabeto, la estructura básica, cómo funciona la lengua». Hasta que en noviembre de 2018 se enroló en un curso formal de coreano en una academia de lenguas asiáticas, con profesores nativos, porque ser «autodidacta va bien, considero, para aprender lo fundamental, pero si nunca nadie te corrige...». En concreto sobre la fonética «totalmente distinta» afirma:

Nadie me corregía. No supe pronunciar bien el coreano, para serte honesta, hasta que fui a clases. Es decir, podía imitar el sonido, podía intuirlo por oído, pero no había nadie que me explicase bien cómo funcionaba, y también hay fenómenos fonéticos que a partir de leer o escuchar una serie no los puedes aprender.

Al margen de las clases, N usa *apps* y herramientas web para aprender por su cuenta. Combina de manera natural su uso autónomo con las consultas al docente, durante las clases o después. Emplea Instagram, Naver, Papago, TalkToMeInCorean, Drops y LingoDeer. En Instagram, N usa su perfil personal —a diferencia de Twitter, como veremos— para contactar con perfiles de nativos que le ofrece el propio algoritmo de la *app*, dado su historial de búsquedas, los cuales publican infografías con léxico o reglas sintácticas del coreano y que incluso atienden a sus consultas puntuales. La Figura 2 muestra un ejemplo de vocabulario escolar. Pero N afirma que no suele entrar por rutina en Instagram con la intención de aprender.

Moya Ruiz, E., Orfila Febrer, M., Tarragó Pascual, C., y Cassany, D. (2020). «¿Qué deberá poner allí?»: Del *du-rama* y el K-pop a un curso de coreano. *Didacticæ*, 8

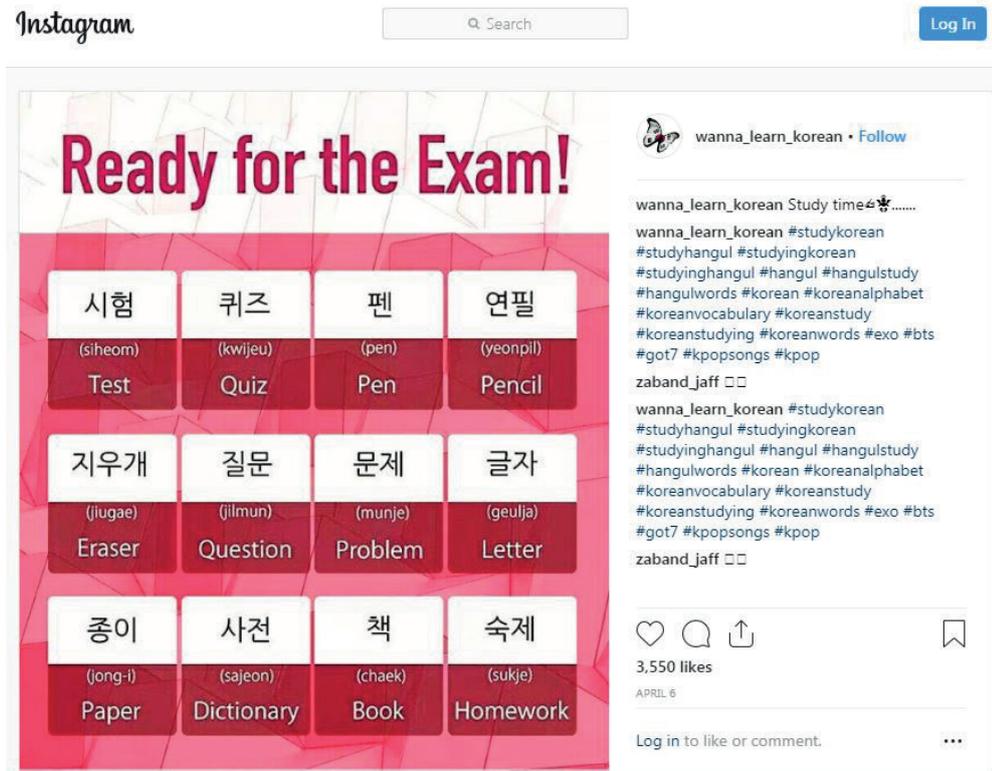


Figura 2. Infografía de Instagram ofrecida a N desde el algoritmo.

Veamos finalmente las herramientas y actividades que usa N para aprender, practicar y tener horas de *input* en coreano (Figura 3):

<b>Drops</b>	App móvil específica para aprender idiomas. N la usa para aprender vocabulario, escuchando audios de nativos pronunciando las palabras.
<b>LingoDeer</b>	App móvil para aprender gramática, con explicaciones “sencillas, claras y visuales”. N la usa también para escuchar nativos.
<b>Naver</b>	Buscador más popular en Corea del Sur. N lo emplea como diccionario inglés-coreano, ya que «es mejor que otros diccionarios español-coreano».
<b>Papago</b>	Traductor automático del coreano, muy popular en Corea del Sur. N lo usa a veces, aunque “no suele dar buenas traducciones” y así consulta otros lugares.
<b>TalkToMe InKorean</b>	Web para aprendices de coreano, con lecciones en varios niveles. N abrió una cuenta e hizo el test inicial de diagnóstico (Figura 4); le interesan sobre todo los <i>podcasts</i> sobre temas gramaticales.

Figura 3. Herramientas digitales de aprendizaje del coreano de la participante.

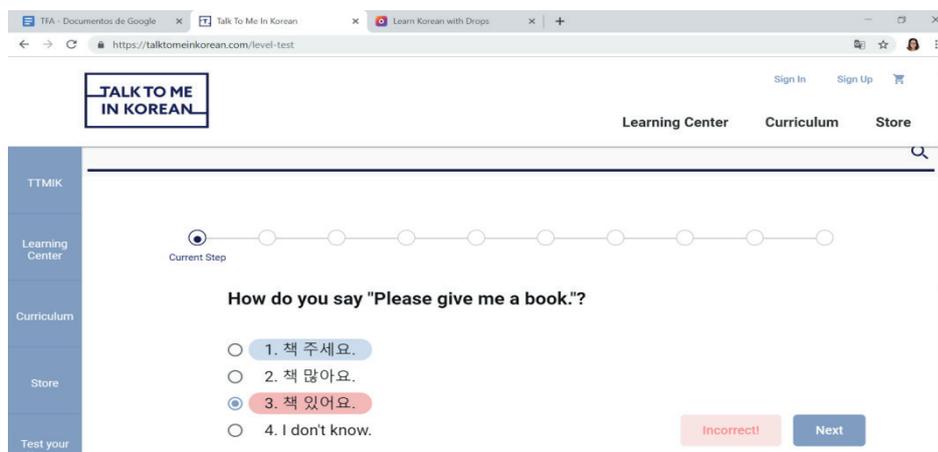


Figura 4. Test inicial de diagnóstico.

Con todas estas prácticas en marcha, en enero de 2019, N decide crear una cuenta «friki» y pública de Twitter, segregada de su cuenta personal, para implicarse en el *fandom* de la cultura coreana y, en especial, de su grupo favorito de K-pop, BTS (방탄소년단).

A modo de resumen, la inmersión de N en la lengua coreana sigue este hilo (Figura 5):

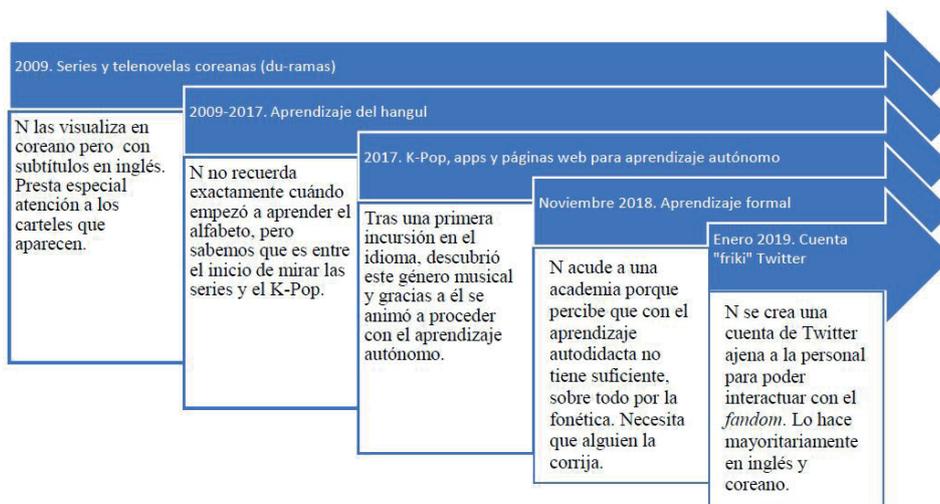


Figura 5. Cronología de las prácticas con coreano de N.

### 3.2 Perfil friki

N es tuitera desde mayo de 2017. Su cuenta lleva su nombre real y muestra una foto de su aspecto físico. La usa desde su móvil para la vida social (informarse, contactos con amigos) y profesional (en traducción). Dado su interés creciente por la cultura coreana, hubiera podido empezar a tuitear desde esta cuenta, pero en enero de 2019 decide abrir una nueva solo para este fin, para interactuar con el *fandom* y el K-pop, con un avatar especial. Así, desde esta fecha dispone en su móvil de dos sesiones de Twitter, una para cada cuenta.

En la cuenta nueva adopta un apodo coreano, que aquí hemos anonimizado con *Namjoon* —y que ha elegido ella (que es el nombre del líder masculino de su grupo favorito de K-pop, escrito en alfabeto latino para facilitar su comprensión)—. Añade palabras en hangul (un saludo y nombres de otros músicos) y en latín: la expresión *Bias Wrecker*, propia del K-pop, que se usa para indicar que una fan tiene a su favorito dentro del grupo (*Bias*), pero que otro miembro está haciendo méritos para discutir o retar (*Wrecker*) esta preferencia. La inclusión de esta referencia es un signo claro de complicidad dentro del *fandom* del K-pop. Además, el perfil incorpora fotos de dicho músico, con estética contemporánea, e incluye varios emoticonos occidentales (un corazón y una cara sonriente) (ver Figura 6):



Figura 6. Cabecera del perfil de Twitter de Namjoon.

Cuatro meses después de abrir la cuenta (abril 2019), Namjoon ha publicado 1.754 tuits, ha dado 5.264 *me gusta* y ha conseguido 367 seguidos y 337 seguidores, lo cual son indicadores de mucha actividad, con promedios de publicación de más de 90 tuits semanales o más de 40 *me gusta* diarios. Según N, sigue cuentas oficiales y oficiosas de las bandas de K-pop y pocas cuentas sobre aprendizaje de coreano. Analizando los perfiles vinculados (Figura 7), vemos que suelen ser también fans de K-pop que presentan su biografía en inglés (mayoría), en inglés y coreano o solo en coreano (pocos). En raras ocasiones se usan otros idiomas.

Por ello, su *timeline* aparece sobre todo en inglés y coreano. Aunque Namjoon se conecta cada día, no siempre tuitea en coreano. Dominan los retuits de otras cuentas sobre los tuits de elaboración propia, y la mayoría usa inglés, a menudo combinado con *hashtags* en coreano; solo hay algún retuit íntegramente en coreano. La informante confirmó que algunas veces intenta escribir un tuit solo en este idioma y que no le preocupa cometer errores o que los asocien a su perfil, puesto que es anónimo. Este hecho resulta crucial para la práctica y el aprendizaje.

No tuvimos acceso a su mensajería privada o a las menciones y respuestas a hilos de intercambio, pero N afirma usar sobre todo catalán e inglés en sus *direct message*. En las menciones, en cambio, alterna inglés y coreano, dado que sus interlocutores conocen ambas lenguas. Usa catalán con amigos de fuera de la red, agregados a esta cuenta, pero ambos saltan a otro idioma si interactúan con otros usuarios.

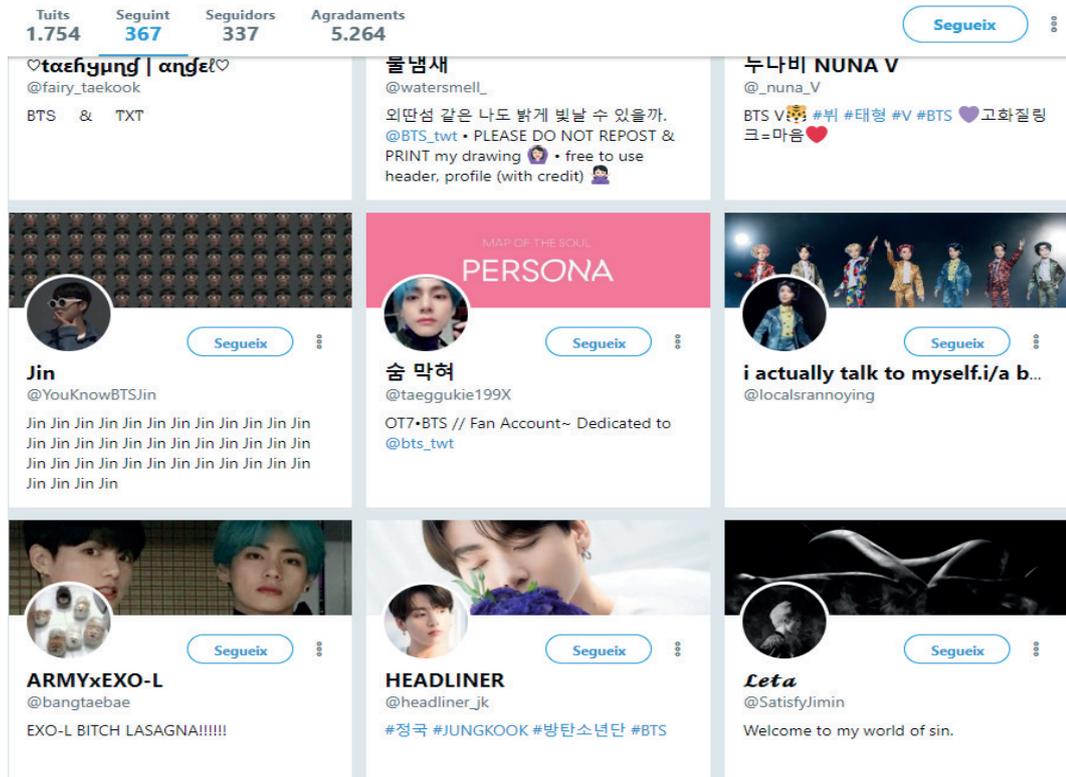


Figura 7. Algunos seguidos de Namjoon.

A parte de los vídeos musicales, predominan sobre todo los tuits escritos con imágenes o *gifs* propios. También sigue algunas interacciones escritas gracias a los hilos de Twitter (respuestas a tuits principales). En conjunto, deducimos que N adopta un rol más receptivo en esta cuenta, desarrollando las destrezas receptoras de lectura y escucha.

Otro aspecto relevante es su estrategia para entender los tuits en coreano. Cuando no dispone de una buena traducción, Namjoon razona a partir de datos lingüísticos e hipotetiza el significado de una expresión. Aprovecha la naturaleza aglutinante del coreano, además del contexto comunicativo, para inferir el significado a partir de las raíces de las palabras, ya que la gramática “resulta sencilla”. Así, prescinde de las *apps* y los recursos mencionados y solo ocasionalmente utiliza el diccionario Papago.

Namjoon ejemplifica este proceso con un tuit del grupo BTS (Figura 8), que analiza de esta manera: 1) «divideixo paraules compostes per entendre-les» (líneas azules); 2) se fija en las «terminacions verbals para saber si estan conjugats [los verbos] i en quin temps» (rojo); 3) se da cuenta de que hay un «connector de causa-conseqüència» (verde); 4) analiza las «partícules que modifiquen la funció sintàctica o la categoria gramatical de l'element precedent» (naranja) que son «도 significa ‘també’ i 은 transforma l’arrel verbal 작 (verb inf. 작다) en adjectiu», y 5) identifica la «abreviació col·loquial per als missatges (significa ‘felicitats’)» (lila).

El resultado de este razonamiento es que este tuit se puede traducir como: «Com [que] estic agraït que ens feliciteu per l’aniversari de BTS, jo també he preparat un petit regal #JIMIN #feliç aniversari de BTS».



Figura 8. Tuit original de BTS (izquierda) y análisis en colores de Namjoon (derecha).

En resumen, su nueva cuenta de Twitter actúa sobre todo como *input*, aunque también, en menor medida, como audiencia para producir mensajes. N se convierte así en una prosumidora con identidad coreana, que practica sus destrezas receptivas y productivas en varios idiomas (coreano, inglés y catalán) en una comunidad plurilingüe de fans del grupo BTS.

#### 4. Discusión

Nos centramos en tres puntos: 1) comprobar cómo influyen ciertas variables en el aprendizaje del coreano de N; 2) comparar sus rutinas con las de jóvenes de otros estudios, y 3) comentar sus actitudes y puntos de vista.

Sobre el primer punto, las variables más relevantes son la formación y la edad. N tiene un grado de Traducción e Interpretación: está acostumbrada a manejar varios idiomas y sistemas de escritura, a hacer consultas en la red y a gestionar contextos plurilingües e interculturales. No debe extrañar su alta conciencia sobre la importancia del componente cultural como, por ejemplo, en las fórmulas de tratamiento del coreano, ligadas a la jerarquía social. En especial, los *du-ramas* le han ayudado a concienciarse de estas diferencias.

Además, N tiene 22 años y se puede considerar una nativa digital, según Prensky (Hernández, Ramírez-Martinell y Cassany, 2014), por su uso eficaz y sofisticado de *apps*, webs y perfiles en redes sociales. También es *residente digital* (White y Le Cornu, citados en Hernández, Ramírez-Martinell y Cassany, 2014:121), ya que se conecta cada día y emplea la tecnología para desarrollar sus objetivos personales.

Finalmente, resultan relevantes otras circunstancias: 1) N se interesa por productos culturales (*du-rama*, K-pop) exóticos y atractivos para los jóvenes; 2) dispone de un grado de accesibilidad alto (perfiles en Instagram y Twitter, vídeos en YouTube, etc.); 3) con participación en diversas comunidades cooperativas muy activas (fans del K-pop, nativos que atienden en línea, *apps* gratuitas) que la ayudan, 4) con géneros multimodales y breves (fotos, tuits), que consumen poco tiempo, ofrecen contexto visual y permiten integrarse en el día a día. Sin alguna de estas circunstancias, N seguramente no se habría interesado por el coreano ni habría desarrollado todo

este proceso de aprendizaje. Hallamos variables y circunstancias parecidas en los jóvenes documentados por Black (2007), Valero-Porrás (2018) y Cassany ed. (2019).

Sobre las rutinas, N quiere ser protagonista de su aprendizaje informal, por lo que introduce ciertas prácticas digitales en su día a día. Coincide así con varios aprendices de ruso de Shafirova y Cassany (2017), interesados por la música y la cultura de la LE gracias a su contacto con diversos productos culturales. En especial, N coincide con Burak, un joven español que aprende ruso con la música de Devyatova, y que utiliza un tercer idioma para acceder al significado (Isbell, 2008).

No obstante, N va más allá y abre una cuenta nueva de Twitter, con un avatar de K-pop, para sumergirse en el *fandom*, para disponer de un espacio de afinidad específico y anónimo, que constituye el núcleo de su espacio personal de aprendizaje del coreano. Allí adopta un rol activo, sigue centenares de perfiles, publica varias veces a la semana y reparte diariamente decenas de *me gusta*, lo cual exige un trabajo constante de lectura, comprensión y valoración. También conforma un círculo de amigos (337 seguidores), que son fans de K-pop o de la cultura coreana, con los que interactúa en privado, en varias lenguas. Sobre las herramientas y las estrategias para comprender coreano, concluimos que N:

1. Dedicar más tiempo a consultar recursos léxicos que gramaticales. Su principal interés es aprender expresiones nuevas y, una vez que entiende la raíz, intenta inferir su significado con sus conocimientos gramaticales. Así, combina su conocimiento previo de coreano y de conceptos lingüísticos con las búsquedas puntuales de vocabulario.
2. Utiliza Instagram solo para aprender gramática, visualizar infografías o preguntar dudas lingüísticas a los perfiles que actúan como docentes nativos u interesados.

En tercer lugar, sobre las creencias de N destacamos cuatro puntos:

1. La motivación por una lengua tan alejada tipológicamente nace, como hemos visto, del interés por los productos culturales audiovisuales en este idioma. Lo prioritario para N —y para otros jóvenes— es satisfacer sus *hobbies*; el uso y el aprendizaje lingüísticos llegan por añadidura, coincidiendo con Thorne, Black y Sykes (2009).
2. De igual modo, son las manifestaciones culturales las que definen las prácticas de aprendizaje, es decir, la visualización de *du-ramas* o la escucha de K-pop. La propia N razona que, si se hubiera interesado por otros productos, de diferentes características, su aprendizaje seguramente hubiera variado: con «otros idiomas quizás empieces al revés, por ejemplo, a mí me pasó con el alemán; fue puramente formal». Este punto resulta coherente con las descripciones de prácticas de aprendizaje de otras manifestaciones culturales (*fanfic* de Black, 2007; *scanlation* de Valero-Porrás, 2018; videojuegos, de Vázquez-Calvo, 2018, o la traducción en Vázquez-Calvo *et al.*, 2019), que muestran sus especificidades propias, vinculadas con la naturaleza de la manifestación.
3. El anonimato de la cuenta *friki* de Twitter infunde confianza a la joven, para arriesgarse a escribir en coreano, sin preocuparse por los errores que podrían erosionar la imagen de su persona. Así también separa su vida personal de su actividad en el *fandom*, que no siempre despierta simpatías en la sociedad. Otros estudios hallan también rasgos de anonimiza-

ción o protección de la identidad real, física o digital, del joven aficionado (Valero-Porras, 2018; Vazquez-Calvo, 2018).

4. Destaca el interés temprano de N por el hangul, incluso con el precedente citado del aprendizaje informal de los sistemas de escritura del japonés. La visualización de *du-ramas* originales subtítulos en inglés no requiere leer en coreano, si bien otros espacios de la red (Twitter, Instagram, *apps*) incorporan este alfabeto. En la entrevista, N defiende explícitamente la importancia de la oralidad (ver cita precedente) pero también afirma: «¡qué base más fundamental que es el alfabeto!». Esta reflexión sobre la dicotomía habla/escritura puede tener vinculación con la formación previa de N, en traducción e interpretación; no tiene parangón con otros estudios previos.
5. Finalmente, N muestra una conciencia crítica relevante al referirse al *fandom* y a las motivaciones finales de la accesibilidad de los productos coreanos: «se nota muchísimo que el gobierno de Corea del Sur ha invertido muchos millones en promover la cultura coreana porque sabían que no tenían competitividad en otros sectores». Otros estudios sobre prácticas interculturales de *fandom* muestran aspectos críticos en las reflexiones de los jóvenes sobre la producción cultural, como Valero-Porras (2018) sobre la confrontación entre el cómic norteamericano y el asiático y los valores de cada uno.

## Conclusiones

Lo primero que destaca en este caso es que una práctica ociosa de seguimiento de *du-ramas* coreanos pueda construir una motivación suficientemente robusta como para aprender de manera formal un idioma tan lejano e inexistente en el entorno de la aprendiz. Varios datos indican que no se trata de una fiebre juvenil o de una moda pasajera: el proceso dura 9-10 años y sigue vivo al final del período de recogida de datos; el interés inicial se ha diversificado (con K-pop, infografías en Instagram, cuenta fan, etc.).

N lo confirma: «esa técnica me ha servido un montón porque he podido compaginar el ocio con la lengua» para aprender «lo fundamental»; incluso se animaría a usarla para aprender otro idioma: «lo aplicaría si me pusiera otra vez en serio con el japonés; lo haría también de una forma muy similar». De modo que N prioriza el aprendizaje informal vinculado con sus aficiones, pero es consciente de que solo es posible si se accede a los productos culturales: si el idioma meta no cuenta con recursos atractivos o estos no están en la red, no sería posible avanzar en este camino. Así, este avance con el coreano se debe en parte al proceso circular descrito por Sauro (2017).

Por otro lado, N también se enrola a un curso formal de coreano por varios motivos: «nadie me corregía», «no supe pronunciar bien» o explícitamente «es imposible aprender esta lengua bien, entenderla bien, estructurarla bien sin un profesor nativo que te la explique y te haga entender lo que expresa esta función, o este sonido». Al respecto N ha matizado por escrito que: «No vaig considerar 'imprescindible' anar a un curs de coreà, sinó una ajuda important per avançar en el meu aprenentatge: saber que tot el que aprenc és correcte». Por lo que N no considera incompa-

tible lo formal y lo informal, sino que uno alimenta al otro.

Este debate interno ilumina algunos aspectos clave sobre las limitaciones del aprendizaje informal —como mínimo con idiomas tipológicamente diferentes—, que son: 1) la ausencia de *feedback* formal; 2) la falta de práctica oral (puesto que la práctica productiva predominante sigue siendo la escrita); 3) la dificultad en los niveles iniciales, o 4) la imposibilidad de asegurar que los interlocutores de la red sean hablantes de calidad (“nativos”) o cualificados (docentes capacitados) de modo que el usuario pueda tomarlos por correctos. Por otro lado, las explicaciones de N sobre sus formas de aprender sugieren que ella, quizás por su formación lingüística previa, requiere explicaciones técnicas sobre la lengua («lo que expresa esta función», «hay fenómenos fonéticos que [...] no puedes entender») que no se hallan fácilmente en la red en un idioma comprensible. También, agradece el hecho de poder hacer consultas al docente, en clase, sobre lo que aprende en línea, de manera que lo informal y lo formal se alimentan mutuamente.

Al margen del debate, el caso de N confirma los tres rasgos del aprendizaje informal mencionados en el marco teórico: el aprendiz dirige su aprendizaje, este no es el objetivo principal (es incidental) y, finalmente, se aprende participando en espacios de afinidad.

Un segundo aspecto relevante son las etapas del proceso documentado (Figura 4) y las estrategias que desarrolla la joven. Respecto a las primeras, es fascinante que: 1) desde los 13-14 años visualice series coreanas con subtítulos en inglés; 2) sean los carteles escritos que aparecen en las series lo que la motive a aprender hangul, 3) el fandom coreano ofrezca andamiajes diversos para sus aprendices, o 4) el anonimato ofrezca confianza al aprendiz para arriesgarse a usar la lengua meta en Twitter. Sin duda, el conjunto traza un recorrido fértil y original.

Entre las estrategias sofisticadas que desarrolla N, cabe recordar: 1) la revisualización de fragmentos de vídeo para fijarse en expresiones concretas; 2) el uso de apps específicas para aprender de manera autónoma (Drops, LingoDeer); 3) la apropiación de recursos particulares de la cultura coreana (Naver, Papago); 4) la priorización del léxico para deducir significados por razonamiento lingüístico; 5) el uso del inglés como mediación y como *lingua franca* para interactuar con otros fans del K-pop, en una práctica claramente translingüista, o 6) la interacción con otros *instagramers* o el aprovechamiento de sus infografías, con un marcado carácter multimodal. La joven utiliza estas estrategias de modo oportuno en su vida cotidiana; así: 1) ha desarrollado rutinas diarias (entrar en Twitter) para practicar la LE; 2) ha jerarquizado las prácticas según su importancia (buscar léxico, escuchar nativos para tener input, etc.), y 3) ha aprovechado las oportunidades que le ofrece la red (infografías, nativos). En definitiva, se trata de una aprendiz sofisticada que dirige conscientemente su aprendizaje de un contenido muy complejo, a través de todos los medios a su alcance, sean informales o formales.

El caso de N permite extraer varias recomendaciones para la práctica en el aula de idiomas, que resumimos en siete puntos:

1. Las prácticas informales poseen poder motivador para muchos jóvenes, como N. Pueden alimentar un interés sólido y continuado para implicarse en aprendizajes lingüísticos nuevos, complejos, largos y valiosos. Por ello, buscar contenidos y prácticas culturales en el

idioma meta (videojuegos, cómics, series, música, etc.), que puedan interesar al alumnado, puede resultar una estrategia efectiva.

2. El aprendizaje informal dialoga con la educación formal, no son excluyentes u opuestos. Lo que se aprende fuera del aula no necesariamente entorpece la educación formal o confunde al aprendiz. Como muestra este caso, N halla input, motivación y contextos comunicativos que incrementan su interés de ir a clase y hacer consultas al docente. Por ello, traer ocasionalmente lo informal a clase (presentaciones, intercambios de experiencias) o permitir que los alumnos pregunten sobre cuestiones no relacionadas con la clase son estrategias positivas.
3. La red, con sus prácticas informales, puede ofrecer «lo fundamental» para empezar a comunicarse en contextos reales en el idioma meta: input interesante y auténtico en la lengua meta (con subtítulos y anotaciones en una lengua mediadora), discursos orales para escuchar (series, música) y contextos para escribir (Twitter, otros aprendices). Pero tiene más dificultades para crear contextos de producción oral, ofrecer correcciones precisas y formales o dar explicaciones lingüísticas del idioma meta, que son tareas más vinculadas con la educación formal.
4. El uso de terceras lenguas (diferentes de la materna o de la meta) resulta natural y efectivo como instrumento de mediación, para vincular lo nuevo que se aprende (en lengua meta) con lo que ya se sabe (en otro idioma) o para conectar con otros aprendices de la lengua meta, como hace Namjoon con los seguidores de K-pop. Por consiguiente, carece de sentido promover prácticas monolingües en la lengua meta en el aula o explícitamente prohibir el uso de otros idiomas.
5. La creación de perfiles fans en la red (Twitter, otras redes sociales) ofrece contextos reales de uso de la lengua, más allá del aula. El carácter social del aprendizaje lingüístico queda demostrado una vez más, en este caso con la aportación de los contextos digitales. Por lo tanto, animar a los alumnos a crear sus perfiles en la lengua meta y a encontrar interlocutores sobre los temas que les interesan es una estrategia interesante para fomentar el aprendizaje.
6. El anonimato de los perfiles anteriores, desvinculados de la identidad real del aprendiz (física o digital), es una variable que favorece la producción en la lengua meta con desinhibición y sin miedo a hacer el ridículo. Constituye también una estrategia interesante para compartir con los alumnos en clase.
7. La multimodalidad adquiere también un papel relevante en las prácticas digitales, que luego revierte en la clase formal: los carteles con letras despiertan la curiosidad del joven (Figura 1); los posts en Instagram con información sobre el coreano (Figura 2) permiten avanzar a los aprendices; el nuevo perfil «friki» incorpora iconografía del grupo de K-pop (Figura 6); la explicación técnica de cómo decodifica un tuit en coreano usa colores y marcas (Figura 8). Sin duda, la clase puede incorporar este tipo de recursos para acercar más los materiales didácticos al mundo del joven.

Para acabar, sin duda este estudio adolece de varias limitaciones: contar con una sola informante, analizar un período breve de tuits, falta de acceso a la mensajería personal, etc. Pero muestra el interés indiscutible de los estudios multisituados y cualitativos que abordan los espacios de aprendizaje formal e informal, explorando sus (des)conexiones y sus posibilidades. Esperamos poder seguir explorando casos como el de N/Namjoon y seguir aprendiendo de ella —y aprovechamos este punto final para agradecer el tiempo y la atención que nos ha prestado.

## Referencias

- Black, R. (2007). Fanfiction writing and the construction of space. *E-learning*, 4(4), 384-397. doi: 10.2304/elea.2007.4.4.384
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Ed.) (2019). *Informe: El fandom en la juventud española*. Centro Reina Sofía sobre la Adolescencia y la Juventud. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://planetajoven.org/wp-content/uploads/2019/05/fandom-compressed.pdf>
- Checa García, F. (2013). La utilización del microblogging y de Twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado: Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 6(11), 19-27. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5595/949-3320-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet. *MarcoELE*, (19), 1-18. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Cuadros, R., y Villatoro, J. (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Ediciones EdiEle. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://www.worldcat.org/title/twitter-en-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-ele/oclc/954077225>
- Díaz Pérez, J. C. (2015). Redes sociales en la enseñanza de ELE. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 25-48). Valladolid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Nueva York y Londres: Routledge. Recuperado el 9 de marzo de 2019 de <http://networkedlearning-collaborative.com/wp-content/uploads/2015/07/james-paul-gee-situated-language-and-learning-a-critique-of-traditional-schooling-2004.pdf>
- Hernández, D.; Ramírez-Martinell, A., y D. Cassany. (2014) Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. Classification of digital Systems users, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 113-126. Recuperado el 27 de septiembre de 2019 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45818>

- Hernández Mercedes, M. P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (1), 63–99. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/8>
- Hull, G. A. y Moje, E. B. (2012). “What is the development of literacy?”. En K. Hakuta y M. Santos (co-chair), *Understanding language. Commissioned papers on language and literacy issues in the common core state standards and next generation science standards* (pp. 52–63). Recuperado el 19 de septiembre de 2019 de [http://mes.scooe.org/resources/ALI%202012/11\\_KenjiUL%20Stanford%20Final%205-9-12%20w%20cover.pdf](http://mes.scooe.org/resources/ALI%202012/11_KenjiUL%20Stanford%20Final%205-9-12%20w%20cover.pdf)
- Isbell, D. R. (2018). Online informal language learning: Insights from a Korean learning community. *Language Learning & Technology*, 22(3), 82–102. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de <http://doi.org/10125/44658>
- Kim, E. Y. A., y Brown, L. (2014). Negotiating pragmatic competence in computer mediated communication: The case of Korean address terms. *CALICO Journal*, 31(3), 264–284. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de <https://doi.org/10.11139/cj.31.3.264-284>
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lara, T. (2012). *Twitter y sus funciones comunicativas*. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de <http://tiscar.com/2012/03/11/twitter-y-sus-funcionescomunicativas/>
- Lee, J. S. (2006). Exploring the relationship between electronic literacy and heritage language maintenance. *Language Learning & Technology*, 10(2), 93–113. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de <http://dx.doi.org/10125/44063>
- Olmedo, T. (2017). *El K-pop en España: una aproximación a la industria musical, globalizada a través del fenómeno fan y las redes sociales* (trabajo de grado, Universidad de Valladolid). Recuperado el 14 de junio de 2019 de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28019>
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: Second language learners’ experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning & Technology*, 23(1), 92-108. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.669.6702&rep=rep1&type=pdf>
- Ruipérez, G., Castrillo, M. D., y García Cabrero, J. C. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 159-163. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1420/1429>
- Sauro, S. (2017). Online fan practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2), 131–146. doi: 10.1558/cj.33077
- Shafirova, L. (2016). *Aprender ruso en línea: perspectiva de los estudiantes* (trabajo de máster, Universidad Pompeu Fabra). Recuperado el 20 de marzo de 2019 de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27814/Shafirova\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27814/Shafirova_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Shafirova, L., y Cassany, D. (2017). Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre. *Revista de estudios socioeducativos. ReSed*, (5), 49-62. Recuperado el 9 de marzo de 2019 de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.4N5>

- Thorne, S. L.; Black, R. W. y Sykes, J. M (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 802-821. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>
- Top Tools for Learning 2018. (2018). Recuperado el 18 de marzo de 2019 de <https://www.toptools4learning.com/home/>
- 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). Recuperado el 14 de junio de 2019 de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459254/tmjvp.pdf?sequence=1>
- Vazquez-Calvo, B. (2018). The online ecology of literacy and language practices of a gamer. *Educational Technology & Society*, 21(3), 199–212. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de [https://www.j-ets.net/ETS/journals/21\\_3/18.pdf](https://www.j-ets.net/ETS/journals/21_3/18.pdf)
- Vazquez-Calvo, B., Zhang, L. T., Pascual, M., y Cassany, D. (2019). Fan translation of games, anime and fanfiction. *Language Learning & Technology*, 23(1), 49-71. Recuperado el 27 de septiembre de 2019 de [https://www.researchgate.net/publication/330832639\\_Fan\\_translation\\_of\\_games\\_anime\\_and\\_fanfiction](https://www.researchgate.net/publication/330832639_Fan_translation_of_games_anime_and_fanfiction)
- Zhang, L. T., y Cassany, D. (2016). Fansubbing del español al chino: organización, roles y normas en la escritura colaborativa. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (37), 1-12. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <http://bid.ub.edu/es/37/tian.htm>
- Zhang, L.T., y Cassany, D. (2019). El fenómeno «danmu» y la participación mediática: Comprensión intercultural y aprendizaje de lenguas a través de «El Ministerio del Tiempo». *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 27(58), 19-29. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=58&articulo=58-2019-02>