

Háblame de TIC

**Prácticas de lectura y
escritura en la era digital**

Volumen 5

Diseño de cubierta: Sandra Karina Ordóñez

Formación y revisión editorial: Héctor Hugo Merino Sánchez

Coordinadores de la serie: Miguel A. Casillas Alvarado y
Alberto Ramírez Martinell

Este libro es producto de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU), conformada por investigadores, académicos y estudiantes de diversas instituciones de educación superior nacionales y del extranjero.

Hernández y Hernández, Denise

Prácticas de lectura y escritura en la era digital / Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González ; coordinación general de Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González. - 1a ed. - Córdoba : Brujas ; México : Asociación Civil Social TIC, 2018.

230 p. ; 21 x 14 cm. - (Háblame de Tic / Ramírez Martinell, Alberto ; Casillas Alvarado, Miguel Angel; 5)

ISBN 978-987-760-110-7

1. Educación Superior. I. Hernández y Hernández, Denise, coord. II. Cassany, Daniel, coord. III. López González, Rocío, coord. IV. Título. CDD 410

© Editorial Brujas

© SOCIALTIC

ISBN de la versión impresa: 978-987-760-110-7

ISBN de la versión digital: 978-987-760-111-4

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de la Editorial Brujas. Por estar en creative commons, la versión digital puede ser descargada de forma gratuita. <http://www.hablamedetic.org>

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa e interior, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

1° Edición 2018.

Impreso en Argentina

en coedición con Social TIC, Asociación Civil.

www.socialtic.org

SOCIALTIC

@*hablamedetic*



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1486 Córdoba-Argentina.

Contenido

Prólogo

Leer y escribir en la era digital

Miguel A. Casillas Alvarado
Alberto Ramírez Martinell. 9

Presentación

Las TIC en los contextos escolares

Denise Hernández y Hernández
Daniel Cassany
Rocío López González. 15

I. Empleo de recursos tecnológicos con propósitos de enseñanza

1. El aprovechamiento de prácticas letradas digitales en Educación Secundaria Obligatoria: acercamiento etnográfico en un instituto de Barcelona

Francisco Martínez-Ortega
Boris Vázquez-Calvo. 29

2. Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato	
Ma. Alejandra Gasca Fernández Frida Díaz Barriga Arceo	53
3. Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión	
Gerardo Hernández Rojas	75
4. Análisis y tratamiento informático de texto	
Alberto Ramírez Martinell	101
5. El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula	
Blanca Araceli Rodríguez Hernández	121
II. Usos escolares y vernáculos de los recursos digitales	
6. Uso de Internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena	
Amanda Cano Ruíz	145
7. Aprender una lengua extranjera en línea	
Liudmila Shafirova	171
8. Redes sociales, prácticas letradas e identidad(es): el caso de Facebook. Una aproximación al estado del arte	
Alfonso Vargas Franco	193
Semblanzas	217

Aprender una lengua extranjera en línea¹

Liudmila Shafirova

Introducción

Las nuevas tecnologías abren muchas posibilidades a los aprendices de idiomas para usar de modo informal la lengua meta; habitualmente, una segunda lengua que no se habla en su entorno presencial. En la *web* es más fácil encontrarse con los hablantes nativos a través de juegos o redes sociales (Thorne, Black & Sykes, 2009); ver los productos audiovisuales en línea (Fukunaga, 2006); leer materiales o crear contenido (*fan-fiction*, manga, subtítulos) en la lengua-meta (Black, 2005; Zhang & Cassany, 2016). Todo esto puede incrementar la autonomía del estudiante y promover el aprendizaje informal del idioma (Knobel & Lankshear, 2006), así que consideramos valioso investigar las diferentes formas de aprendizaje informal en línea que experimentan hoy los jóvenes.

¹ Este capítulo resume nuestro Trabajo Final de investigación del Máster de Estudios del Discurso, realizado en 2016 en la Universidad Pompeu Fabra y dirigido por Daniel Cassany (Shafirova, 2016).

Además, el aprendizaje informal de lenguas en línea tiene varias características propias, que pueden ser distintas en el caso del aprendizaje formal, las cuales se manifiestan tanto en el contenido del aprendizaje (el léxico que se adquiere informalmente suele ser más coloquial y situado), como en la forma en la que se aprende:

- Aprender el idioma no siempre es el primer objetivo de la actividad, que puede ser una gran motivación para los participantes (Knobel & Lankshear, 2015).
- El aprendizaje está más distribuido, sin estructura de niveles (Knobel & Lankshear, 2006).
- La identidad del aprendiz se construye de diferente manera comparado con el aula, ya que un aprendiz de lengua puede ser experto en otro aspecto de la comunidad (Gee, 2004; Knobel & Lankshear, 2006);
- Los espacios virtuales que visita el aprendiz informalmente suelen ser multimodales, es decir, contienen video, foto, elementos gráficos (Knobel & Lankshear, 2006; Thorn, 2008; Valero-Porras & Cassany, 2015) y multilingües (Androutsopoulos, 2014);
- Los aprendices pueden participar al mismo tiempo en varios espacios en la *web* (*affinity spaces*), para encontrar recursos y contactos para facilitar el aprendizaje (Gee, 2004).

Por todo lo dicho, existen varias características propias del aprendizaje informal y en línea que no siempre coinciden con el aprendizaje en el aula. Esta dicotomía está conectada con la oposición que proponen Gee (2004) y Lankshear y Knobel (2006) entre “nuevas” y “viejas” literacidades. Las “viejas” literacidades se refieren al aprendizaje formal e institucional mediante el lenguaje académico. Sin embargo, las “nuevas” literacidades se centran en conocimientos más distribuidos y se adquieren fue-

ra de las instituciones académicas con el uso de las tecnologías (Gee, 2004). En estas prácticas se desarrollan no sólo prácticas lingüísticas y culturales, sino también la capacidad de manejar la *web* en la lengua-meta, lo cual abre nuevas oportunidades de aprender y cooperar con otra gente (Lankshear & Knobel, 2006). Según Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison (2009), muchos jóvenes usan las tecnologías para participar en proyectos colaborativos en su tiempo de ocio, como, por ejemplo, videojuegos, que les dan la oportunidad de crear, participar y colaborar con una gran cantidad de usuarios. Con ello, nos parece relevante investigar las prácticas informales de los aprendices, ya que estas estrategias pueden tener valor para la educación formal.

En este estudio nos centramos en el idioma ruso, ya que consideramos que se han hecho pocos trabajos sobre sus aprendices, comparado con el inglés. Para nuestros aprendices, el ruso no es la segunda lengua que aprenden; normalmente es la tercera o cuarta, y esto abre puertas a varios temas, como el *translanguaging* y el *code-switching*. Por otro lado, resulta interesante que nuestros participantes vivan en España y no tengan mucho contacto con rusoparlantes en la vida real, por lo cual tratan de entrar en los sitios *web* que usan solo rusoparlantes.

Este contexto lejano y auténtico contiene sus reglas del espacio y los participantes tienen que conocerlas y entender cómo manejarlas. Aparte, puede resultar complejo encontrar material en ruso en la *web*. Este idioma tiene menos difusión que el inglés o el español, con 103,1 millones de usuarios, lo cual representa el séptimo lugar en el mundo (*Top Ten Internet Languages*, 2015). Otro factor distanciador es el uso de un alfabeto diferente, como el cirílico. Además, los rusohablantes utilizan *webs* menos populares en Europa, como *vk* (equivalente ruso

del Facebook), con películas y música pirata, que es la segunda página más popular en Rusia. De este modo, en este capítulo describiremos cinco casos de aprendizaje informal y en línea de un idioma lejano (el ruso), con el objetivo de mostrar qué recursos digitales eligen los aprendices, cómo y en qué contextos comunicativos los utilizan.

Diseño metodológico

Suponemos que el aprendizaje de una lengua es una práctica social que está conectada con otras prácticas, intenciones, representaciones y acciones que se reproducen a diario. Por ello, queremos analizar el aprendizaje en contexto, conocer las motivaciones y representaciones de los participantes —el porqué y cómo usan los recursos digitales para aprender una lengua—. Este objetivo nos lleva a elegir una metodología cualitativa con una perspectiva etnográfica, para documentar y describir las prácticas sociales y culturales de los participantes y de la comunidad a la que pertenecen (Heath & Street, 2008).

Como métodos principales de análisis utilizamos las entrevistas semiestructuradas en profundidad y la recopilación de elementos de la etnografía virtual (observación virtual). Las entrevistas contribuyen a conocer los recursos que usan los aprendices, cómo los usan y sus motivaciones, intenciones y dificultades al aprender el idioma. La observación virtual permite recopilar lo que hacen los participantes: sus prácticas de aprendizaje en línea, los espacios y las comunidades virtuales donde aprenden la lengua. Finalmente, usamos una mezcla de los datos recogidos *online* y *offline*, que Androutopoulos (2013) denomina *blended data*, lo cual se considera complementario en el análisis de las prácticas en línea.

El muestreo

Hemos contactado con cinco aprendices que usan tecnologías digitales para aprender ruso. Para elegir nuestros participantes utilizamos *purposeful sampling*, es decir, una muestra de las personas de ciertas características (Berg, 2000). Así, nuestros participantes: son hispanohablantes y residen en España; no se conocen entre ellos; están aprendiendo ruso por su cuenta; usan el ruso en la *web*; pueden hacer varias entrevistas por Skype o cara a cara, y tienen un nivel mínimo de ruso, es decir, llevan estudiándolo más de seis meses.

La recogida de datos

La recogida de datos fue realizada en una franja temporal de enero a mayo de 2016, en tres fases:

1. Cinco entrevistas exploratorias (3 horas y 11.223 palabras transcritas), en las que los participantes explican su rutina diaria de aprender ruso en línea, con sus recursos digitales y sus hábitos para aprender.
2. Observación de los recursos digitales nombrados en las entrevistas y construcción de los guiones para las entrevistas situadas.
3. Dos entrevistas situadas (una por Skype y la otra por chat: 34 min y 3.257 palabras), enfocadas en una de las prácticas más frecuentes que hacen varios participantes: ver dibujos animados en línea.

Para interpretar los datos usamos análisis del contenido, con la construcción de categorías inductivas y tablas comparativas.

Participantes²

Joan. Estudiante de Filología en la Universidad de Barcelona, de 21 años, con ruso y francés como materias de grado. Habla catalán, español, francés, inglés y ruso (nivel B1). Ha elegido ruso porque es “una lengua exótica” que no tiene un alfabeto latino y por su interés en la historia y la cultura rusas.

Roberto. Profesor de español como L2, de 40 años. Empezó a aprender ruso porque la mayoría de sus estudiantes son rusos. Habla catalán, español, inglés y ruso (nivel A1-A2). Produce videos de sus clases para el público ruso, los postea en YouTube y trata de promoverlos en vk.

Aldo. Estudia Derecho y Relaciones Internacionales y tiene 23 años. Le motivó a aprender ruso su propio interés por la literatura y la historia rusas. Lleva estudiándolo desde hace casi tres años y solo siguió cursos formales al principio, durante dos meses; el resto del tiempo lo ha estudiado por su cuenta. No sabe su nivel de ruso, pero puede mantener una conversación fluida y leer periódicos.

Ester. Tiene 25 años y trabaja como profesora en una escuela de idiomas. Eligió ruso en los estudios de Traducción debido a que es una lengua no románica, y por el interés en su cultura y en la posibilidad de viajar a Rusia. Tiene buen nivel, ya que hizo toda la entrevista en ruso.

Jazmín. Es lingüista, tiene 22 años y sigue estudios de posgrado. Eligió ruso en la carrera, como una lengua no románica, y lo aprende desde hace seis años. Su meta actual es no perder el idioma; por ello a veces practica en línea, mirando dibujos animados rusos en YouTube (*Masha y el Oso*) o leyendo recetas de cocina.

² Todos los nombres son pseudónimos para proteger la privacidad de los participantes.

Resultados

Con este informe exponemos las prácticas en línea de estos cinco participantes. Primero describimos de modo general todas las prácticas digitales y después analizamos con más profundidad una práctica específica que comparten tres participantes: mirar dibujos animados.

Redes sociales

Entre las redes sociales que usan los participantes destacan: vk,³ Facebook, YouTube y WhatsApp. vk y YouTube son las que se usan con más frecuencia para practicar la lengua, pero estos usos varían de un aprendiz a otro.

Vk y YouTube

Los participantes usan estas dos redes sociales como fuentes de recursos en línea. Joan percibe vk “como una puerta a la cultura rusa, para ver cómo se comporta la gente”, y la utiliza para conectar con rusos y buscar contenidos en ruso. Mirando su perfil en vk notamos que no es muy activo (postea en inglés aproximadamente una vez al mes), pero tiene un perfil bastante desarrollado, con música y películas subidas y varios grupos de interés, por lo

³ vk es un análogo ruso de Facebook, que permite descargar, subir y compartir contenido pirateado. vk contiene una gran cantidad de películas y dibujos animados en versión original y doblados al ruso, así como música de todas partes del mundo. La búsqueda de estos contenidos puede ser directa o entrando en grupos de interés. Los noticieros más importantes de Rusia tienen sus grupos en vk, donde postean sus noticias.

que inferimos que usa vk para buscar recursos en ruso. Aldo, por su parte, no tiene su perfil desarrollado, pero comenta que percibe vk como una plataforma para ofrecer contenidos, como música, noticias o dibujos animados en ruso.

La mayoría de participantes usa activamente YouTube para ver videos, películas, dibujos animados y escuchar música rusa. Aldo comenta que mira los típicos videos en que los rusos hacen tonterías para aprender palabrotas y *slang*:

I: ¿Y qué miras en Internet para aprender *slang*?

A: [riendo] Videos de rusos haciendo tonterías, por ejemplo, conductores rusos, cuando tienen un accidente y dicen cosas, palabrotas; por ejemplo, entre ellas пиздец, сука.⁴ La verdad, actualmente con Internet puedes tener acceso a la información, muchas maneras de hablar.

Roberto usa las dos redes sociales de una manera distinta, ya que tiene un canal en YouTube y trata de promoverlo en vk; así que lee los comentarios de sus videos en ruso y trata de contestar a sus autores, aunque le parece difícil captar el sentido de los comentarios. Jazmín y Ester miran regularmente por YouTube los populares dibujos animados *Masha y el Oso* (ver último apartado).

WhatsApp y Facebook

Estas dos redes sociales no se utilizan frecuentemente, pero algunos participantes las usan para los intercambios lingüísticos. Ester usa Facebook (FB) casi cada día para hacer un intercambio

⁴ Son palabrotas rusas que no se utilizan en los canales de televisión.

(ruso-catalán) con una conocida *offline*. Otros participantes pueden leer las noticias y charlar a veces en ruso con conocidos.

Roberto realizó otro intercambio (ruso-español) por WhatsApp (wa) durante un mes. En aquel momento había empezado a aprender ruso y no tenía tanto vocabulario para seguir una conversación cara a cara, por lo cual una conversación por wa le pareció una buena herramienta de práctica:

R: Con wa hacía el intercambio, un día hablábamos español, otro día hacíamos ruso. Es muy chulo, porque yo tenía mi ordenador, mi libro; entonces cuando quería decir algo lo buscaba en el ordenador, en el libro, y lo trataba de explicar.

Destacamos que, según Roberto, la conversación por wa le daba más tiempo de usar otros recursos para construir frases. Después de un mes de intercambio por wa Roberto pudo empezar a hacer intercambios cara a cara que antes eran imposibles.

En resumen, las redes sociales que hemos observado tienen cuatro usos principales: conocer el contenido audiovisual en ruso; seguir las noticias; comunicarse con la gente y hacer intercambios lingüísticos. Hemos notado que la mayoría de los participantes utiliza más las redes sociales para buscar contenido en ruso (películas, dibujos animados, videos, noticias) que para hacer intercambios con rusohablantes. Aunque gran parte de los informantes son usuarios activos de otras redes sociales, como Twitter e Instagram, no las mencionaron como un recurso importante de aprendizaje de ruso. Por otro lado, los aprendices también usan diccionarios digitales cuando no entienden una u otra palabra.

Diccionarios y recursos de transliteración

Todos los participantes usan diccionarios digitales en su rutina diaria. Las herramientas más populares son: Google Translate, Wordreference y Yandex.ru. También se mencionan Abby.Lingua y Diccionario.ru.

Wordreference es el traductor más utilizado, aunque no tiene traducción directa ruso-español. Nuestros participantes lo usan para traducir de ruso a inglés o de inglés a ruso. Sin embargo, en el caso de Ester, Wordreference funciona como uno de los pasos para llegar a la traducción final: si ella no entiende una palabra en inglés en Wordreference, usa Yandex con traducción directa ruso-español y compara las traducciones.

Yandex. Jazmín y Ester usan este diccionario. Jazmín busca el significado de las palabras en inglés sin verificar su traducción al español, a pesar de que este recurso ofrezca la versión directa ruso-español.

Google Translate. Varios participantes perciben este motor de traducción como no tan fiable, aunque lo usen en tres situaciones distintas. El primer uso consiste en contextualizar palabras: cuando una palabra tiene varios significados, Jazmín introduce en el traductor la frase completa en ruso con la palabra desconocida para ver cuál de los significados posibles ofrece el motor de traducción.

El segundo uso es la traducción rápida en una interacción real o virtual. Lo comentaron Joan, Roberto y Jazmín: utilizan Google Translate en situaciones de interacción con rusohablantes, para saltar de un idioma a otro durante el intercambio.

El tercer uso es la transliteración del alfabeto latino al cirílico. Lo utilizan Joan y Aldo cuando interactúan con rusohablantes por chat. Según ellos, para escribir en ruso tienen que conectar un teclado aparte a su ordenador, que no siempre resulta cómo-

do. Así escriben en ruso con el alfabeto latino y este motor de traducción lo translitera automáticamente al cirílico (Figura 1).

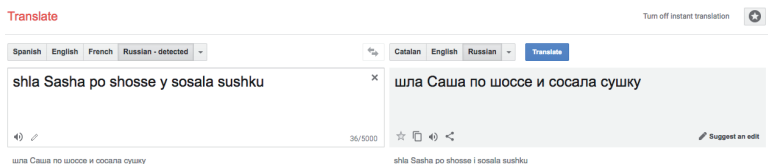


Figura 1. Transliteración⁵

Fuente: <https://translate.google.com>

Como hablantes nativos del ruso, hemos probado este uso de transliteración con dicho recurso y comprobamos que tiene un alto grado de acierto. Pero para obtener un grado de acierto más alto, los usuarios tienen que escribir el texto de entrada correctamente, es decir, tal como se escribe en ruso, no como se escucha. Al final, hemos visto diferentes usos de los recursos lingüísticos, algunos con estrategias más sofisticadas o más simples, dependiendo del contexto del uso y del objetivo del usuario.

Intereses personales

Los participantes conectan el aprendizaje del ruso con sus gustos personales y lo incorporan en su rutina diaria. Hemos notado que cuando nuestros participantes aprenden ruso informalmente, tratan de unir el ocio con el aprendizaje. Así, a Aldo y a Joan les gusta escuchar música rusa: conocen varios grupos, bajan

⁵ Traducción del ejemplo: Sasha estaba caminando por autopista, comiendo dulce.

canciones al móvil y las escuchan en su día a día. Joan escucha hip-hop:

I: ¿Dónde buscaste la música rusa?

J: Bueno, es una cosa curiosa, bueno, empecé una vez investigando por Internet, ¿no? Por ejemplo, en Google, encontré una *web* que se llama Rap.ru. Y entonces, es como un portal de rap en Rusia, y allí, pues, he descubierto cantantes rusos de rap, y claro, también me ayudaba a leer, porque eran explicaciones cortas sobre un álbum, un nuevo álbum, no sé qué, te explicaban; y tú descubrirás otro cantante, otro álbum, todo eso.

Observamos que, teniendo muchos conocidos rusos, Joan prefiere investigar por su cuenta, ya que sus amigos no siempre comparten sus gustos musicales. Aldo, por su parte, descubre la música rusa por las recomendaciones de sus amigos; trata de memorizar nuevas palabras escuchando y leyendo los estribillos de las canciones:

I: Y cuando tú escuchas la música, ¿tú lees las letras?

A: Pues, a veces sí, a lo mejor el estribillo; por el estribillo suele ser más lo que me queda en la cabeza. El estribillo de la canción suele ser la parte que yo intento memorizar en ruso. Y a lo mejor si hay alguna palabra en el estribillo, pues a lo mejor busco esta palabra, no sé, para que me quede mejor, no sé.

Vemos que el interés por la música rusa produce diferentes prácticas, como buscar los grupos preferidos y leer sobre ellos; leer los textos de las canciones y buscar el significado de las letras en el diccionario; escuchar las canciones y tratar de entenderlas o repetir el estribillo y memorizarlo. Todas estas prácticas ocurren alrededor del interés por la música rusa. Además, los aprendices

incorporan estas prácticas a su rutina diaria, ya que bajan las canciones al móvil y las pueden escuchar en cualquier lugar.

Hablando de otros intereses, a Aldo le llama la atención la política rusa; dos o tres veces por semana lee periódicos rusos, aunque no le resulte fácil, porque hay mucho léxico elaborado que tiene que buscar en el diccionario. A Jazmín le gusta cocinar; busca recetas de cocina rusa, las lee y traduce las palabras que no entiende. Si hay ingredientes que no tengan equivalencia al español, Jazmín usa *Google Images* para entender qué producto tiene que añadir. Sin duda, con cada una de estas prácticas los participantes aprenden componentes particulares del ruso y de su uso real y contextualizado.

Por otro lado, ninguno de los participantes mira películas o series en ruso de manera continuada. A unos les parece difícil encontrarlas, a otros, entenderlas. Ver dibujos animados, al contrario, es la práctica más frecuente que hemos encontrado, sobre la cual hablaremos en el siguiente apartado con más detalle.

Dibujos animados

Hemos descubierto que ver dibujos animados (DA) en línea es la práctica que comparten tres de nuestros participantes. Aldo, Jazmín y Ester admiten que miran DA constantemente y así tratan de practicar el idioma.

Jazmín y Ester destacan estos DA rusos, *Masha y el Oso*⁶ (Figura 2) que tienen un canal muy popular en YouTube. Jazmín

⁶ *Masha y el Oso* (en ruso: Маша и Медведь, romanización: Masha i Medved') es una serie de televisión infantil animada en 3D. Está basada en un cuento folclórico ruso; consiste en 56 episodios, y todos están subidos a YouTube en ruso. Este canal de YouTube tiene más de 6 millones de seguidores y más de 8 mil millones de visualizaciones.

empezó a verlo trabajando de niñera con una familia rusa; las niñas miraban *Masha y el Oso* periódicamente. Desde entonces siguió mirándolos en casa en su ordenador, ya por su cuenta.



Figura 2. Masha y el Oso en YouTube

Fuente: YouTube

A Ester se los recomendó una amiga de los cursos de ruso y le gustaron tanto que los incorporó a su rutina de aprendizaje. Las dos participantes miran estos DA en ruso, frecuentemente sin subtítulos, y no usan diccionarios, aunque no siempre entiendan todas las palabras. Jazmín piensa que parar los DA para ir al diccionario no es conveniente, e intenta entenderlos por el contexto. Ester lo hace de forma parecida a Jazmín, aunque tiene una técnica no sólo para entender, sino para memorizar las palabras:

El ruso hablado es difícil de entender para mí, pero yo no busco las palabras en el diccionario. Yo trato de ver los capítulos más de una vez. Me parece que cuanto más lo veo, más palabras entiendo. Sí, vuelvo a mirar un capítulo, por ejemplo, después de dos semanas. Me parece que con la repetición es posible aprender, aunque aún no entiendo todas las palabras. [En ruso en el original; traducción nuestra]

La repetición del visionado de capítulos cada determinado tiempo es una estrategia clara para aprender léxico nuevo y entender mejor el contenido audiovisual. Cuando preguntamos a Ester si los dibujos le ayudan a entender las palabras de la historia con el contexto, respondió que sí, que es lo que le ayuda a entenderlos. Además, las dos participantes notan que en los DA los personajes hablan más lento y usan léxico básico, que se entiende más fácilmente. Jazmín comenta:

Miro más películas como... de dibujos animados, porque me parece que para empezar tienen un ruso más fácil, los personajes hablan claro, no hablan en voz baja, ni tienen una voz que es difícil de entender, o sea, me parece más fácil.

En cambio, Aldo mira DA norteamericanos que siempre le han gustado, como *Adventure Time* (AT) (Figura 3) y *Los Simpsons*.



Figura 3. Adventure Time

Fuente: Bagogames: <https://www.flickr.com/photos/bagogames/15043760691>

Para reforzar el ruso trata de verlos con varios recursos pluri-lingües: doblados al ruso sin subtítulos; doblados y subtitulados (transcritos) al ruso, o en versión inglesa original con subtítulos en ruso. En la primera entrevista, Aldo regularmente veía AT, doblado y subtulado en ruso, y cuando no entendía alguna palabra buscaba en el diccionario la traducción al inglés. Lo hacía desde la *web* rusa Adultmult.tv, que permite encontrar varios DA doblados al ruso con subtítulos. Pero en la segunda entrevista, explicó que había cambiado su rutina, de manera que empezó a ver *Los Simpsons* en inglés con subtítulos en ruso, consumiendo un capítulo al día, usando el recurso Ororo.tv, que permite ver películas y DA con subtítulos en todos los idiomas:

I: ¿Pero los subtítulos en ruso te ayudan con el audio en inglés?

A: Sí, porque inglés yo entiendo muy bien, y entonces, cuando veo los subtítulos en ruso, entonces estoy traduciendo inglés al ruso y se me quedan las palabras. Es cierto que no es lo mismo con la *Hora de Aventuras*, pero parecido, sí.

El audio en inglés ayuda a Aldo a entender y traducir mentalmente los subtítulos en ruso. Así, nos preguntamos con qué objetivo lee los subtítulos en ruso, si lo entiende todo con el audio en inglés:

I: ¿Con AT tú estabas escuchando más en ruso o leyendo los subtítulos en ruso?

A: Ambas cosas, pero más leyendo subtítulos, sí.

I: Y con *Los Simpsons*, ¿escuchando en inglés y leyendo en ruso?

A: Más leyendo en ruso. Siempre, cuando he visto las películas o series, he leído en ruso más que escuchado. El hecho de ver los subtítulos me hace querer leer los subtítulos.

Observamos otro argumento a favor de que, en este caso, el inglés complementa al ruso y viceversa: cómo Aldo usa los diccionarios, mirando DA. A diferencia de Ester y Jazmín, Aldo prefiere usar Wordreference, mientras mira *Los Simpsons*. Además, lo traduce de ruso a inglés:

A: Ah, sí, exactamente. Sí, claro, directamente lo traducía de ruso a inglés y ya está. No lo traducía a español. Lo que pasa [con el] el inglés, yo, leerlo, lo leo perfectamente, pero cuando escucho, a veces no entiendo una palabra porque hablan muy rápido, y si ves unos capítulos de *Los Simpsons*, donde las cosas pasan muy rápido, escucho la palabra en inglés y no la entiendo, lo leo en ruso, tampoco lo entiendo. Pues... tengo [que] ir a buscarla en ruso, o sea.

De este modo, vemos que Aldo tiene dos estrategias para entender lo que está pasando en los DA. La primera consiste en leer los subtítulos en ruso y traducir lo que no entiende con el audio en inglés; la segunda es escuchar el audio y reforzar lo que no entiende del audio con los subtítulos en ruso. Cuando las dos estrategias fallan, Aldo no puede entender el argumento por el “contexto”, como mencionaba Jazmín que ocurría en el caso de *Masha y el Oso*, ya que *Los Simpsons* son otro tipo de DA, en el que “las cosas pasan muy rápido”. Entonces, Aldo abre Wordreference en la otra pestaña del ordenador y traduce la palabra del ruso al inglés. Además, el hecho de que Aldo pare el video de DA, abra una pestaña nueva y busque una palabra, nos lleva al concepto de multitarea (*multitasking*), que le permite hacer varias actividades de modo casi simultáneo. En definitiva, Aldo trata de incorporar el ruso en las cosas que le gusta hacer y que practica cada día. Aunque *Los Simpsons* no sean tan fáciles de entender para él, prefiere

mirarlos con subtítulos en ruso, no en inglés, para mejorar su nivel en aquel idioma.

Comparando las dos prácticas, para Ester y Jazmín es fácil entender *Masha y el Oso*: los personajes hablan con lentitud, el léxico es simple y las imágenes ayudan a la comprensión. Prefieren verlo sin subtítulos y sin usar diccionario, interpretando el significado de las palabras que no entienden por el contexto. En cambio, Aldo menciona que *Los Simpsons* son difíciles de comprender: los temas cambian frecuentemente, los personajes hablan mucho y rápido, por lo cual prefiere verlos en inglés con subtítulos en ruso. De este modo, constantemente traduce diferentes palabras de ruso a inglés y viceversa, averiguando los significados que no pudo hallar en el diccionario.

Conclusiones

Hemos observado que los contextos de uso de los recursos en línea y los propósitos comunicativos con que se utilizan están conectados con las prácticas de ocio de nuestros informantes, aprendices de ruso. El contexto del aprendizaje es casi siempre “situado”, es decir, conectado con otra práctica. Esta práctica tiene que interesar mucho, para que de una u otra manera puedan mantener la motivación en el aprendizaje de ruso en la rutina diaria. Los intereses de los participantes dependen de sus motivaciones, de sus estrategias personales y de la facilidad del acceso al contenido. Desde la perspectiva de las nuevas literacidades vemos que con cada práctica se desarrolla un léxico y unas habilidades diferentes. Además, dependiendo de la práctica, los aprendices pueden desarrollar varias competencias:

- ✦ de lectura y búsqueda en Internet en ruso, como Aldo al leer las noticias o Joan al buscar información sobre hip-hop ruso;

- + comunicativas, de escritura y uso de recursos de transliteración, como Joan y Roberto hablando por *chat*;
- + de comprensión auditiva y manejo de la red social rusa vk, como Aldo y Joan escuchando las letras de canciones;
- + de comprensión auditiva y lectura, junto con la búsqueda y traducción de palabras con diccionarios digitales, en el caso de Aldo que escucha las canciones y al mismo tiempo lee los estribillos;
- + de comprensión audiovisual, como Ester y Jazmín cuando miran *Masha y el Oso* en ruso sin subtítulos;
- + de lectura junto con comprensión audiovisual, traducción continua del ruso al inglés con diccionario digital y *multi-tasking*, en el caso de Aldo mirando *Los Simpsons*.

Sin duda estos participantes no sólo aprenden ruso, sino también a manejar la red en ruso, lo cual, según el planteamiento de las nuevas literacidades, se convierte en una manera distinta de aprender, más natural, contextualizada y mixta, como en casos de lectura y comprensión audiovisual simultánea (Knobel & Lankshear, 2015).

En cuanto a los recursos lingüísticos, son las herramientas que más usan los aprendices, ya que las necesitan durante muchas de sus prácticas. El hecho de que la lengua meta sea el ruso, añade complejidad a estas prácticas, por ser un idioma lejano y tener otro alfabeto. Sin embargo, todos los informantes pudieron nombrar los recursos lingüísticos que utilizan, y cuatro de ellos tienen estrategias específicas de uso de estos recursos dependiendo del contexto y del objetivo.

En cuanto al aprendizaje con DA, Ester, Jazmín y Aldo tienen estrategias distintas para incorporar el ruso a través de ellos en su rutina diaria y para entender el contenido audiovisual. Aldo mira *Los Simpsons* con subtítulos, combinando dos lenguas y practicando *translanguaging* en su día a día. Suponemos que esta

práctica puede ser beneficiosa, ya que ayuda a Aldo a ver las diferencias lingüísticas entre los idiomas, reforzando los dos al mismo tiempo en sus contextos comunicativos. Por otro lado, Ester y Jazmín miran los DA sin subtítulos y entienden el dibujo por su contexto, que también es valioso, ya que es más cercano a la situación en la vida real.

Finalmente, en este estudio exploratorio hemos mostrado distintas prácticas autónomas en línea que realizan los aprendices de ruso para usar el contenido en la lengua-meta de carácter multimodal y multilingüe. Suponemos que las prácticas informales tienen su complejidad e interés científico, así que deben realizarse más estudios, con mayor longitud de tiempo, para poder evaluar cómo dichas prácticas ayudan a los participantes a aprender el idioma.

Lista de referencias

- Androutsopoulos, J. (2013). Online Data Collection. En C. Malinson, B. Childs & G. Van Herk, *Data Collection in Sociolinguistic* (pp. 236-250). Nueva York y Londres: Routledge Taylor & Francis Group.
- Androutsopoulos, J. (2014). Language when contexts collapse: Audience design in social networking. *Discourse, Context & Media*, 4, 62-73.
- Berg, B. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences* (4ª ed.). California: California State University.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(2), 118-128.
- Fukunaga, N. (2006). "Those anime students": Foreign language

- literacy development through Japanese popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 206-222.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Psychology Press.
- Heath, S., & Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research. Language & Literacy (NCRL)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Inglaterra: Open University Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Junio, 2015). *Researching and understanding new literacies from a social languages perspective*. Trabajo presentado en la Futuuri! Language Summer School and the Language Centre Conference, Finlandia. Recuperado de [http://www.academia.edu/12829531/Researching and Understanding New Literacies from a Social Languages Perspective](http://www.academia.edu/12829531/Researching_and_Understanding_New_Literacies_from_a_Social_Languages_Perspective)
- Shafirova, L. (2016). *Aprender ruso en línea: perspectiva de los estudiantes*. (Trabajo Final de Máster). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/27814>
- Thorne, S. L. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. *Handbook of Research on New Literacies*, 417-449
- Thorne, S. L., Black, R. W., & 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.

Valero-Porras, M. J., & Cassany, D. (2015). Multimodality and Language Learning in a Scanlation Community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 212, 9-15.

World Internet Statistics. (s.f.). Internet world users by language. Top 10 Internet Languages. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

Zhang, L. T., & Cassany, D. (2016). Fansubbing de l'espanyol al xinès: organització, rols i normes en l'escriptura col·laborativa. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 37 Recuperado de <http://bid.ub.edu/37/tian.htm>

Impreso por Editorial Brujas • marzo de 2018 • Córdoba–Argentina

@hablamedetic