

MONIKA GRABOWSKA

ORCID: 0000-0001-7828-0821

Uniwersytet Wrocławski

monika.grabowska@uwr.edu.pl

MAGDALENA KRZYŻOSTANIAK

ORCID: 0000-0002-9915-5680

Uniwersytet Wrocławski

magdalena.krzyzostaniak@uwr.edu.pl

El papel del aprendizaje informal de español lengua extranjera (ELE) en la competencia comunicativa de los estudiantes de Filología Hispánica: el ejemplo de películas y series hispanohablantes

Palabras clave: aprendizaje informal — aprendizaje extraescolar — ELE — películas y series hispanohablantes — Filología Hispánica.

Resumen

El estudio está relacionado con un entorno de aprendizaje específico, es decir, el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Wrocław, y pretende aportar respuestas a dos preguntas: 1. ¿Hasta qué punto los estudiantes de Filología Hispánica aprovechan las afordancias que les ofrecen herramientas digitales modernas, especialmente diferentes plataformas de vídeo bajo demanda, para el aprendizaje informal de ELE mediante las películas y series? 2. ¿De qué forma dicha actividad estimula su conciencia metacognitiva y autoconciencia en el área de aprendizaje de ELE? Con este objetivo, los estudiantes participaron en una encuesta que demostró que las películas y series constituyen una importante forma de recreo, incluso si los títulos hispanohablantes representan solo el 24% de todos los títulos que ven. De cualquier forma, estas películas y series están sujetas a una importante reflexión metacognitiva.

1. Marco teórico y objeto de investigación

El análisis del papel que las películas y series hispanohablantes (en adelante, PySH) desempeñan en la estimulación del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de Filología Hispánica (en adelante, FH) se inscribe en la corriente de estudios sobre el aprendizaje informal de idiomas. Estos cuentan con más que una década de investigaciones realizadas ante todo en el contexto del aprendizaje de inglés y en referencia a los recursos disponibles en línea (*Online Informal Learning of English*, OILE, consúltense, p. ej., los trabajos de Sockett, 2011, 2012, 2014, 2015; de Toffoli y Sockett, 2010; de Sockett y Kusyk, 2013 y 2015; o de Dressmann y Sandler, 2020), inspirándose en los enfoques ecológicos y las teorías emergentistas (consúltense, p. ej., Kramsch, 2002; Larsen-Freeman y Cameron, 2008; van Lier, 2004). El proceso de aprendizaje es conceptualizado como aprendizaje no lineal y emergente gracias a las afordancias del entorno en el que el aprendiente se desarrolla (consúltense el modelo de aprendizaje inspirado en la teoría de sistemas complejos y dinámicos en: Grabowska, 2023: 105–121). El término de afordancia, propuesto por Gibson (1979) en el marco de la psicología de la percepción, denomina una propiedad del entorno respecto al organismo ubicado en ese mismo entorno. Es un fenómeno intersubjetivo, lo que significa que las cosas percibidas por medio del concepto de afordancia no son “tales como son” sino “tales como son para mí”: esa misma serie de televisión a veces constituye un pasatiempo, otras veces, una oportunidad de perfeccionar una lengua extranjera (y, en ocasiones, los dos simultáneamente). El entorno proporciona afordancias para el aprendizaje, pero es el aprendiente quien determina si las aprovecha de tal forma.

Según Schugurensky (2000, 2007), el aprendizaje informal abarca tres categorías de actividades distinguidas según los criterios de intencionalidad y de conciencia. La primera de ellas es el aprendizaje autodirigido, de carácter intencional y consciente. Dicho término se refiere a un proyecto educativo personal, sin implicación de un docente profesional, pero que tampoco excluye apoyo por parte de otras personas habilitadas. La segunda categoría se refiere a un aprendizaje fortuito que, siendo *a priori* no intencional, requiere, no obstante, una toma de conciencia y una estructuración en términos de objetivos, tiempo o recursos empleados. La última categoría, la socialización, es inconsciente e involuntaria, aunque puede volverse consciente *a posteriori*.

El aprendizaje informal comparte varios rasgos con el aprendizaje extraescolar, un concepto propuesto por Benson (2011, *Learning Beyond the Classroom*, LBC) y basado en cuatro criterios: la formalidad, la localización, la didactización y el control. De hecho, ambas situaciones, de aprendizaje informal y extraescolar suelen coincidir, p. ej., cuando un aprendiente ve una película en versión original en casa o en el cine. Dicho pasatiempo puede ser concebido por el aprendiente como una situación de aprendizaje informal de una lengua

extranjera, a veces autodirigida (intencional y consciente¹), a veces fortuita (no intencional, de la cual uno se da cuenta *a posteriori*) y que hasta puede llegar a compartir ciertas características con la socialización (no intencional e inconsciente), siempre que el aprendiente la entienda subjetivamente como tiempo pasado con los protagonistas de una película o de una serie. En cuanto al aprendizaje extraescolar, este puede ser interpretado ya situacionalmente, como fuera del entorno escolar, ya curricularmente, como fuera del programa oficial. De esta forma, la actividad de ver un largometraje en una clase de lengua extranjera también puede reconocerse como el aprendizaje extraescolar (LBC), sin embargo, este tipo de actividades no será objeto de nuestro análisis, puesto que este se centrará sola y exclusivamente en las películas y series (en adelante, PyS) vistas por los aprendientes en su tiempo libre.

Según un informe de la Comisión Europea, *Media Habits in the European Union* (European Commission, 2022: 9), el 94% de los europeos suele ver la televisión por lo menos una vez a la semana y el 81% lo hace a diario. Por supuesto, dichas estadísticas no se refieren exclusivamente a las PyS en lenguas extranjeras, no obstante, no cabe duda de que la televisión por satélite y por Internet ofrecen posibilidad de inmersión lingüística, sobre todo si se renuncia al doblaje o al lector que traduce diálogos de la película de la lengua original a la materna del televidente, solución alternativa difundida en algunos países, incluyendo Polonia. Dressman (2020:49) subraya que el carácter multimodal que las PyS ganaron gracias a los subtítulos ha llegado a ser “una herramienta muy potente en el aprendizaje de idiomas, puesto que aumenta considerablemente la cantidad y la calidad de datos disponibles a los aprendientes” (la traducción es nuestra). Las investigaciones en el campo de la didáctica de idiomas han confirmado numerosas ventajas provenientes de la exposición a la lengua inglesa, sin embargo, de momento no se han emprendido investigaciones de carácter semejante relacionadas con las producciones cinematográficas en lengua española en un contexto exolingüístico, p. ej., en Polonia.

El presente estudio realizado entre los estudiantes de FH tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué medida los estudiantes de FH aprovechan las posibilidades brindadas por los medios digitales modernos, incluyendo plataformas de vídeo bajo demanda y las que alojan vídeos (YouTube, Dailymotion, Vimeo etc.), para el aprendizaje informal de ELE mediante las PySH?

2. ¿De qué forma, en la conciencia de los estudiantes, dicho pasatiempo estimula el desarrollo de su competencia comunicativa en español?

La primera pregunta es un modesto intento de contribución a los estudios sobre el aprendizaje informal de ELE a través de los recursos disponibles en línea, mientras que la segunda se inscribe en el marco de investigaciones enfo-

¹ Sobre las dudas relacionadas con la aplicación de la conciencia en la definición del aprendizaje informal consúltese Oliveira Santos, 2023.

cadadas en el papel de la conciencia metacognitiva en el aprendizaje de idiomas por parte de los nativos digitales (Prensky, 2001a, 2001b).

El término inglés de *metacognition* fue propuesto por Flavell en la década de los 70. del siglo XX a fin de definir el proceso de planificar, gestionar y evaluar procesos cognitivos realizados por el individuo. La metacognición suele ser presentada como “uno de los principales factores que determinan el éxito en el aprendizaje y uno de los mejores predicadores de logros escolares y académicos” (Czerniawska, 2005: 56). En el presente estudio, como reflexión metacognitiva entendemos “el conjunto de actividades cognitivas que controlan y gestionan las estrategias de las reflexiones y acciones humanas” (Łompies, 2018: 138). En este trabajo nos interesa, en primer lugar, aquella reflexión metacognitiva gracias a la cual el estudiante es capaz de percibir afinidades al aprendizaje en las situaciones informales.

2. Metodología de investigación

Según Marc Prensky (2001a), una de las soluciones que permite evitar frustración ocasionada por el proceso de enseñar a los nativos digitales, es pedirles que aclaren a sus profesores, inmigrantes digitales, cómo funcionan dentro del mundo de nuevas tecnologías. Si los primeros años de la década de los 90 del siglo XX se consideran como aquel momento en el que Internet empezó a ser accesible a una gran parte de la sociedad, puede surgir la duda sobre si esta brecha entre ambas generaciones realmente es tan visible, puesto que los profesores de hoy también se reclutan de la generación nacida ya en la época de Internet. Sin embargo, la aparición de nuevas afinidades tales como herramientas y recursos digitales que lleva a la evolución continua de estilos de vida y de estilos de aprendizaje constituye un argumento a favor de mantener epistemológicamente la diferencia generacional entre los aprendientes frente a sus docentes.

Conforme el postulado de Prensky que acabamos de evocar se pidió a los estudiantes de FH que contestasen una serie de preguntas redactadas desde una perspectiva émica². Esas se referían a:

- el lugar que las PySH ocupaban entre sus pasatiempos;
- sus PyS preferidas;
- los criterios de selección de PySH que veían;
- sus hábitos relacionados con ver PySH;
- la autoevaluación de la influencia que las PySH vistas ejercían en su competencia comunicativa;

² La perspectiva émica (*emic* en inglés) se basa en las definiciones, los términos y la interpretación de fenómenos de los miembros de un grupo sometido a análisis o a observación, a diferencia de la categorización y del aparato conceptual adoptados por investigadores u observadores externos, denominados por Pike (1967) como perspectiva ética (*etic* en inglés).

— la articulación pedagógica de la enseñanza institucional de ELE con su aprendizaje informal a través de PySH vistas.

Entre los objetivos del cuestionario se encontraban, pues, por una parte, la evaluación de la medida en la cual se aprovechaban las afordancias al aprendizaje autónomo en un entorno exolingüístico, o sea, en este caso, entre los estudiantes de FH en Polonia, proporcionándonos, al mismo tiempo, la imagen de su aprendizaje informal a través de las PySH; y, por otra parte, la evaluación de la impresión que les daba sobre la influencia que dicho pasatiempo ejercía sobre el desarrollo de su competencia comunicativa en español. Merece la pena subrayar, no obstante, que la exploración didáctica de la reflexión metacognitiva al ser verbalizada puede estar sujeta a falsificación como resultado de factores psicológicos concomitantes tales como autoengaño, interpretación incorrecta, falsas esperanzas o despistes (Zajac, 2009: 178–179). Como resulta imposible eliminar dichos factores como integrantes de las respuestas concedidas, habría que tratarlas como un reflejo de la conciencia de los estudiantes más que una representación de una realidad objetiva y medible (es decir, el aumento de competencia).

3. Presentación de los resultados

3.1. El lugar de las PyS entre los pasatiempos de los estudiantes

En el estudio participaron 86 estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Wrocław (74 mujeres y 12 hombres de nacionalidad polaca, con edades comprendidas entre 18 y 28 años): 20 personas del primer curso, 25 del segundo, 8 del tercer curso de licenciatura, así como 9 del primer curso y 24 del segundo curso de estudios de máster.

Más que la mitad (56%) de los encuestados declara que las PyS se encuentran entre sus pasatiempos favoritos, confesándose el 20% verdaderos aficionados al cine. Para el 34% las PyS constituyen una forma de pasar tiempo libre moderadamente importante y dependiente del tiempo libre del que dispone, mientras que el 8% ve PyS ocasionalmente y sólo uno de los 86 participantes de la encuesta declara que esta forma de pasar tiempo libre no le atrae.

En cuanto a la cantidad de tiempo dedicado al séptimo arte, el 35% pasa entre 1 y 2 horas diarias viendo PyS, el 26% se reserva días libres para sesiones más extensas mientras que entre semana apenas les encuentra un hueco, el 20% ajusta el tiempo en función de la duración de la producción, el 14% no sobrepasa el límite de 1 hora por día, todo lo contrario del 8% de los encuestados que cada día se pasan varias horas viendo PyS. Además, algunos de los informantes afirman que si una producción les engancha, están dispuestos a renunciar a otras actividades para seguirla.

Es interesante observar que las PySH ocupan un lugar bastante importante entre las producciones cinematográficas escogidas por los estudiantes: si bien es cierto que solo 6 de ellos declaran que la producción hispanohablante constituye un 76–100% de todas las PyS que ven y para otros 10 el índice se sitúa entre 51–75%, el grupo más numeroso de los encuestados (38 personas) está formado por estudiantes para quienes el 26–50% de las producciones que ven es en español y el 37% de los estudiantes considera que las producciones en español no sobrepasan el 25% de sus elecciones.

La experiencia de COVID-19 afectó muchas áreas de la vida estudiantil, sin embargo, en caso de los hábitos relacionados con PySH parece que no tuvo tanto efecto: más de la mitad de los estudiantes afirma que tras la declaración de la pandemia mantuvo sus costumbres. Sin embargo, el 21% empezó a tratar las PySH como un remedio a un menor (o menos intenso) contacto con la lengua que estudiaba y por eso intentó paliar la situación resultante de la pandemia intensificando sus sesiones de cine; el 3% afirmó que durante la pandemia mejoraron sus competencias digitales lo que le permitió explotar la producción cinematográfica en español más a fondo a fin de perfeccionar sus competencias comunicativas. Es interesante que para el 16% de los informantes esa misma causa produjo efectos contrarios: como durante la pandemia los estudiantes pasaban muchas horas delante de la pantalla durante sus clases a distancia, en el tiempo libre ya estaban hartos de tal forma de descansar, además, algunos (1%) añadían que el aprendizaje a distancia ocupaba tantas horas que ya no les quedaba tiempo para ver nada. Por otra parte, otros entrevistados observaron también que, al ahorrar tiempo en los transportes, podían poner su serie preferida nada más terminar las clases; otros observaron que el aumento del tiempo dedicado a las PySH era ante todo consecuencia de un menor número de diversiones alternativas.

3.2. ¿A solas o en grupo?

Para la mayoría de los estudiantes la opción de ver PySH a solas es predominante (77 de los 86 encuestados) aunque muchas veces la combinan con otras alternativas. El 20% de los estudiantes ve PySH acompañados de sus amigos o familiares que no conocen la lengua española: gracias a los subtítulos pueden compartir con sus próximos producciones que consideran especialmente atractivas y valiosas. Al 12% de los estudiantes les gusta compartir observaciones con otras personas que conocen el español y de los comentarios se perfila que realmente explotan material lingüístico proporcionado por el séptimo arte: comentan el acento o el vocabulario empleado por los protagonistas y confrontan diferentes puntos de vista. Para el 10% también ver PySH en clases prácticas de la lengua es una solución atractiva: aprecian la posibilidad de ver producciones que a lo mejor nunca habrían escogido ellos mismos e incluso si nunca lo han practicado, lo consideran una actividad interesante.

3.3 Criterios de elección de PySH

Las respuestas concedidas demuestran que hay cuatro factores que lideran el *ranking*: la disponibilidad de la producción, el tema que trata, el género cinematográfico que representa y la opinión de la que goza entre los familiares, amigos o internautas (primera opción para el 41%, 19%, 17% y 13% de los estudiantes, respectivamente). Estos factores van seguidos del elenco o del director (5%), la recomendación de un docente (2%), tiempo de duración y el nivel de competencia lingüística que requiere (ambos 1,2%). A la lista propuesta los estudiantes añadieron: el tráiler y los carteles publicitarios, los premios y galardones recibidos, la calidad técnica y las sugerencias por parte de Netflix.

Si una producción despierta interés de los estudiantes, el 40% seguirá viéndola a pesar de posibles incomodidades que puedan surgir. No obstante, el 34% declara que los problemas de tipo técnico (p. ej., banda sonora que impide escuchar diálogos) pueden desanimarlos, y para el 28% el mismo efecto puede deberse a los problemas lingüísticos (lenguaje especializado, variedades dialectales, pronunciación rápida y descuidada).

3.4. Las series preferidas

En el momento de la encuesta hasta 14 estudiantes (16%) confesaron no seguir ninguna serie, alegando como motivo principal de tal situación falta de tiempo o exceso de compromisos. Las elecciones de los demás informantes son de lo más variopintas, entre los 104 títulos podemos encontrar series chinas, surcoreanas (*A Korean Odyssey*), alemanas (*Dark*), francesas (*Lupin*, *Bazar de la Charité*, *Dix pour cent*) y polacas (*Wiedźmin*, *Ranczo*), aunque con un claro predominio de producciones anglófonas e hispanófonas. Merece la pena observar que a los encuestados les interesan tanto producciones recientes como los clásicos del género tales como *Friends* o *Twin Peaks*.

Entre las producciones hispanohablantes (24% del total de los títulos citados) el podio lo ocupa *La casa de papel* (que aparece en 12 de las 86 respuestas concedidas) seguida de *Élite* (10) y *¿Quién mató a Sara?* (7). Otros títulos que gozan de cierta popularidad son: *Sky rojo*, *Vis a vis*, *Las chicas del cable*, *Narcos*, *Valeria* y *El desorden que dejas* (5, 5, 4, 3, 2 y 2 respuestas, respectivamente). En cuanto a las producciones en inglés, las más populares son *The Crown* (con 4 respuestas), *Friends* (3) y *Shadow and Bone* (3); entre los demás 54 títulos anglófonos citados se pueden encontrar representantes de diferentes géneros rodados en distintas épocas lo que parece reflejar el amplio abanico de gustos de los encuestados. Es interesante observar que uno de los estudiantes confesó seguir las peripecias de *Friends* pero no en VO sino dobladas al español.

Cuando la selección se limita a las PySH, excluyendo las demás producciones, los títulos que más repiten son: *La casa de papel* (54 indicaciones), *Contratiempo* (29), *Las chicas del cable* (23), *Élite* (16), *Narcos* (15) y *Vis a vis* (12).

3.5. Las PySH aconsejadas por los estudiantes a otros aprendientes de ELE

En uno de los puntos del cuestionario se les pidió a los estudiantes de FH que indicasen un título que pudiera servir de ayuda a los aprendientes de ELE. De esa manera se pretendió apelar a la autoconciencia metacognitiva de los informantes, haciéndoles reflexionar sobre aquellas PyS que les habían ayudado durante su propio proceso de aprendizaje de ELE y que, según ellos, podían resultar útiles a los demás.

Entre las producciones recomendadas a los aprendientes de ELE predomina *La casa de papel* (32 recomendaciones). El mayor atractivo de esa serie consiste en su popularidad y fácil acceso. Por otra parte, buenas opiniones de las que goza parecen asegurar que será óptima elección para un público relativamente amplio. Los estudiantes aprecian la trama de la serie gracias a la cual uno se engancha y le resulta más fácil continuar sesiones de *La casa de papel* con regularidad. Los encuestados llaman la atención también sobre la lengua usada por los protagonistas de la serie, con una pronunciación relativamente clara, el empleo de varias expresiones de uso cotidiano —coloquialismos y vulgarismos incluidos— y de estructuras gramaticales útiles. Muchas personas recomendarían también *Las chicas del cable* (16) destacando en esa producción un español claro y comprensible, con acentos neutrales, con un vocabulario fácil y no especializado acompañado de un contexto histórico interesante. En cuanto a la lengua, los estudiantes aconsejan también la serie *Élite* (5) ya que permite no sólo observar la realidad de los jóvenes españoles sino también familiarizarse con el lenguaje que usan, lleno de coloquialismos y de “vocabulario que no se conocerá en clases de español pero que resultará útil en la vida”.

Muchas producciones se merecen recomendación por transmitir información cultural de importancia: *Ocho apellidos vascos* (distintos tipos de españoles y diferentes tópicos con una pizca de humor), *Gran Hotel* (las costumbres en la España de los primeros años del s. XX), *Toc toc* (el sentido del humor de los españoles), *La niña de tus ojos* (un amplio contexto cultural), las películas de Almodóvar (consideradas “muy españolas” y de gran influencia en la cultura española) y de Saura (numerosas referencias a la historia y cultura de España).

Generalmente, se puede decir que los estudiantes apuntan ante todo a esas producciones que pueden despertar interés de los aprendientes, que no les van a desmotivar con su historia demasiado complicada ni con diálogos difíciles de comprender, que proporcionan un vocabulario de uso frecuente y que incorporan componente cultural hispano.

3.6. Las versiones lingüísticas de las PySH

Los encuestados pudieron indicar más de una opción de proyección de PySH, eligiendo hasta 57 de ellos VO con subtítulos en español, otros 40: VO

con subtítulos en polaco, 32: VO sin subtítulos, 2: versión con lector polaco con subtítulos en español y otros 2: versión con lector polaco sin subtítulos.

Además, 11 personas añadieron opciones no incluidas en las respuestas: VO con subtítulos en polaco y en español (*Language Learning with Netflix*); VO con subtítulos en inglés (4) o portugués (1); VO con o sin subtítulos en español en función del grado de dificultad de la lengua utilizada en la serie; VO con o sin subtítulos en español dependiendo de si la película interesa mucho (con subtítulos) o un poco menos (sin subtítulos); VO con o sin subtítulos en español dependiendo de la compañía en la que se ve la serie (con lector polaco con subtítulos en español cuando se la ve con familiares que no conocen español).

Resulta evidente que los estudiantes de FH suelen ver las PySH en versión original aunque la mayoría de ellos prefiere complementar la comprensión auditiva con subtítulos en español, polaco u otra lengua que conocen. Además, podemos observar la flexibilidad de los estudiantes que adaptan sus hábitos tanto al nivel de exigencia de una producción, como también a la compañía en la que disfrutan de una sesión de cine y al tipo de comprensión que les interesa (global vs. específica). Lo que llama la atención es que la solución más fácil, o sea, ver las PySH con lector polaco y sin subtítulos, atrae muy poco: sólo 2 informantes incluyeron dicha modalidad entre sus respuestas.

3.7. La autoevaluación del impacto de las PySH en la competencia comunicativa

Hasta el 87% de los encuestados considera que viendo PySH mejoran su competencia comunicativa. En cuanto a los campos de competencia lingüística donde mayores avances se registran, predominan: una mayor facilidad para comprender comunicados orales (72 respuestas), el enriquecimiento lexical (67), una mejor pronunciación y entonación (48) y la familiarización con estructuras gramaticales (39). Los encuestados subrayan también la influencia que las PySH ejercen sobre las competencias pragmática y sociolingüística, permitiendo conocer formas de expresar funciones lingüísticas deseadas (50), diferenciar variantes diafásicas (44) y diatópicas (35), observar conductas que complementan la comunicación verbal (39) y familiarizarse con los guiones comunicativos tradicionales (29).

3.8. Agencia del estudiante

La mayoría de los encuestados no hace nada en particular a fin de prepararse para ver PySH. El 37%, en cambio, suele leer un resumen o ver un tráiler para saber de qué tratará la producción o para evaluar el nivel de competencia comunicativa que requiere. Dos de los 86 encuestados reúnen materiales de apoyo, p. ej., diccionarios u hojas donde hacer apuntes.

Durante la proyección, no obstante, la mayoría confiesa emprender diferentes acciones a fin de explotar mejor las PyS vistas: el 40% escucha detenidamente diálogos o lee subtítulos, el 28% para o repite escenas para comprenderlas mejor, el 19% apunta palabras o expresiones que le han llamado atención, unos pocos consultan palabras desconocidas en un diccionario en línea o compaginan la sesión de cine con otras actividades: hacen punto o tocan la guitarra. Solo el 24% no hace nada en particular viendo PySH.

Después de la sesión el 44% de los encuestados tampoco siente necesidad de trabajar de forma autónoma en su competencia comunicativa. Todo lo contrario que el 34% que pretende recordar expresiones y estructuras que acaba de escuchar, el 27% que busca palabras y expresiones desconocidas en diccionarios y unos pocos que hojean sus apuntes o escriben resúmenes o reseñas en polaco o en español. Ver una película o una serie para muchos de los encuestados aporta un fuerte valor social: al 31% le gusta compartir sus impresiones sobre la producción vista con otras personas en la lengua materna y al 15%, en español.

3.9. La evaluación del papel del docente en la articulación del aprendizaje formal con el informal a través de las PySH

El 84% de los encuestados reconoce haber sido animados por sus profesores a incluir las PySH como actividades realizadas en tiempo libre: el 49% mediante sugerencias de títulos y formas de trabajo recomendadas y el 46% a través de debates llevados a cabo en clase y dedicados a PySH vistas por los estudiantes fuera de clase. Los informantes subrayan que los profesores no se limitan a sugerirles listas de PySH de interés, sino que les invitan a intercambiar recomendaciones o hasta crean espacios virtuales comunes donde esas se pueden subir (en total, 21% de las respuestas).

Bastantes estudiantes afirman haber sido animados a ver PySH a fin de mejorar su competencia comunicativa (28%), pero parece que una buena parte de ellos no recibió indicaciones que les ayudaran a hacerlo de forma eficiente. La mayoría de los docentes se limitó a subrayar la importancia del contacto regular con la lengua estudiada, recomendando, aparte de las PySH, escuchar la radio, canciones, podcast o leer libros. Algunos (13%), sin embargo, compartieron con los aprendientes ciertas estrategias de valor, llamando su atención a la utilidad pedagógica de subtítulos, explicando cómo actuar con palabras o expresiones desconocidas, sugiriendo repetir palabras pronunciadas por el lector a fin de mejorar la pronunciación, hacer apuntes, o parar y repetir escenas más difíciles, explicando también cómo inferir el significado de algunas expresiones a partir del contexto.

4. Conclusiones

El análisis de los resultados de las encuestas permite sacar ciertas conclusiones y contestar, aunque con prudencia, a las dos preguntas planteadas al principio. En cuanto a la primera de ellas, se ve claramente que los estudiantes de FH saben aprovechar las afordancias ofrecidas por herramientas digitales modernas que manejan con bastante habilidad, explorando diferentes funciones que proporcionan (p. ej. *Language Learning with Netflix*). Les gusta ver PyS en su tiempo libre para entretenerse, para poder intercambiar opiniones con otra gente, para seguir las peripecias de los protagonistas, pero, al mismo tiempo, también para complementar el contacto con la lengua que se les ofrece dentro del programa de estudios y para conocer diferentes aspectos culturales. Para la mayoría de los estudiantes de FH el español es la segunda, tercera o cuarta lengua extranjera que aprenden y el hecho de ser plurilingües les dota de experiencias de las que saben beneficiarse. De hecho, perfeccionando la competencia comunicativa en español, algunos de los entrevistados confiesan trabajar al mismo tiempo la competencia comunicativa en otros idiomas que conocen, p. ej., viendo PySH con subtítulos en inglés o portugués. Aunque poniendo las PySH los estudiantes esperan relajarse, entretenerse y pasar el tiempo de forma agradable, parece que son conscientes de que es un entretenimiento exigente: nueve de cada diez estudiantes suele practicarlo sin compañía, declarando que así pueden concentrarse mejor y ajustar el ritmo de la proyección a sus posibilidades y necesidades.

Respecto a la segunda de las preguntas que nos han impulsado a realizar esta investigación, el análisis de los resultados parece confirmar el buen efecto que las PySH ejercen sobre la conciencia metacognitiva y la autoconciencia en el área de aprendizaje de ELE de los estudiantes. Nueve de cada diez estudiantes consideran que las PySH les ayudan a mejorar la competencia comunicativa y para que este desarrollo sea armónico, ya a la hora de elegir el título por proyectar, toman en consideración —aunque no como el factor más importante— la compatibilidad de la producción con el nivel de competencia que ellos mismos representan. De las PySH los estudiantes esperan una serie de beneficios bien definidos: quieren que mejore su capacidad de comprender textos orales, pretenden ampliar su léxico (ante todo, les interesa el lenguaje que utilizan sus coetáneos) y desean conocer diferentes variantes lingüísticas y formas de expresar determinadas funciones lingüísticas. Si una producción no favorece el cumplimiento de dichas expectativas (p. ej., por la pronunciación demasiado rápida y descuidada o por banda sonora que ensordece los diálogos), los estudiantes pueden terminar desmotivándose, incluso si les interesa la historia. Los encuestados manejan bien las facilidades que les ofrecen nuevas tecnologías, por eso en muchos casos se valen de subtítulos u otras soluciones que los ayudan en la tarea. Aunque la mayoría de los estudiantes no se prepara de forma especial antes de una sesión de cine, durante la proyección muchos de ellos emprenden acciones que fomentan la explotación didáctica de PySH (es-

cuchan detenidamente diálogos o leen subtítulos, apuntan palabras y expresiones que les parecen importantes, consultan su significado en diccionarios, vuelven a ver fragmentos de mayor complejidad, etc.). También después de la proyección casi dos tercios de los encuestados aseguran continuar su trabajo con la película o serie recién vista, evocando en la memoria expresiones o estructuras, consultando su significado en diccionarios y tratando el tema de la producción como punto de partida de debates en español (15%) o polaco (31%). Merece la pena subrayar que los estudiantes de FH prestan especial atención al componente cultural de las producciones y, confeccionando una lista de recomendaciones para los que quieran perfeccionar su español, trataron justamente el contenido cultural como uno de los mayores argumentos a favor (además de un buen guion y un vocabulario útil en situaciones cotidianas).

El papel de los docentes en la articulación pedagógica de la enseñanza institucional de ELE con su aprendizaje informal a través de PySH no es crucial: aunque uno de cada 3 estudiantes reconoce haber sido animado a ver PySH por su profesor a fin de complementar el aprendizaje formal, pocos recibieron indicaciones más precisas de cómo hacerlo. Sin embargo, a los instructores evidentemente les interesa lo que sus alumnos ven en su tiempo libre, lo tratan como estímulo, ante todo a diversas formas de expresión oral, y los aprendices aprecian esa situación de intercambio mutuo de opiniones, recomendaciones y sugerencias. Parece que una buena parte de docentes considera que los nativos digitales, ante todo los que ya dominan otras lenguas extranjeras, no necesitan tanto apoyo porque o ya lo han recibido en etapas anteriores (como dice una de las personas encuestadas: “cuando me preparaba para el examen de bachillerato de español, mi profesora del instituto me sugería cómo trabajar con las películas”), o ellos mismos han encontrado soluciones satisfactorias y adaptadas a sus necesidades. Lo importante es que los estudiantes saben que en cualquier momento pueden contar con la ayuda necesaria (uno de los encuestados explica: “si hubiera preguntado, me habrían informado de todo lo que hay que saber”) y, en algunas ocasiones, pueden compartir sus experiencias con los inmigrantes digitales para salvar la brecha generacional (como comenta un estudiante: “una de las profesoras nos pidió recomendaciones gracias a lo cual fue posible crear una base común [de PyS] por ver”). De esa forma se realiza también el postulado de educación permanente (*Lifelong Learning*) de la que se benefician ambas partes del proceso.

Referencias bibliográficas

- Benson, Phil (2011): “Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field”, en Phil Benson y Hayo Reinders (eds.), *Beyond the Language Classroom*, London, Palgrave Macmillan, pp. 7–17.

- Czerniawska, Ewa (2005): "O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem", en Wiesława Limont y Joanna Cieślakowska (eds.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, vol. 1, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", pp. 53–73.
- Dressman, Mark (2020): "Multimodality and language learning", en Mark Dressman y Randall William Sadler (eds.), *The Handbook of Informal Language Learning*, Hoboken, Wiley-Blackwell, pp. 39–55.
- Dressman, Mark y Randall William Sadler (eds.) (2020): *The Handbook of Informal Language Learning*, Hoboken, Wiley-Blackwell.
- Gibson, James J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- Grabowska, Monika (2023): *L'apprentissage informel des langues étrangères*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- Kramsch, Claire (2002): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, London, Continuum.
- Larsen-Freeman, Diane y Lynne Cameron (2008): *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Lier van, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Łompięś, Jan Bolesław (2018): "Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim", *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal*, 3, pp. 138–161.
- Pike, Kenneth Lee (1967): *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*, La Haye, Mouton.
- Premsky, Marc (2001a): "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*, 9, 5, <<https://www.marcprensky.com>>.
- Premsky, Marc (2001b): "Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently?", *On the Horizon*, 9, 6, <<https://www.marcprensky.com>>.
- Schugurensky, Daniel (2000): "The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field", *WALL Working Papers*, 19, pp. 1–7.
- Schugurensky, Daniel (2007): "«Vingt mille lieux sous les mers»: les quatre défis de l'apprentissage informel", *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, pp. 13–27.
- Sockett, Geoffrey (2015): "La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères", *Mélanges CRAPEL*, 36, pp. 127–136.
- Sockett, Geoffrey (2011): "Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédia: Apprentissage informel et réseaux sociaux", *Les Cahiers de l'Acedle*, 8, 1, pp. 1–11.
- Sockett, Geoffrey (2012): "Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais", *Alsic*, 15, 2, <<https://journals.openedition.org/alsic/2505>>.
- Sockett, Geoffrey (2014): *The Online Informal Learning of English*, Houndmills-Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Sockett, Geoffrey y Meryl Kusyk (2013): "L'apprentissage informel en ligne: nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais", *Cahiers de l'Aplut*, 32, 1, pp. 75–91.
- Sockett, Geoffrey y Meryl Kusyk (2015): "Online informal learning of English: Frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities" en Teresa Cadierino y Soren Wind Eskildsen (eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*, Berlin et al., De Gruyter Mouton, pp. 153–178.
- Toffoli, Denyze y Geoffrey Sockett (2010): "How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools", *ASp*, 58, pp. 125–144.
- Zajac, Jolanta (2009): "Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego", *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 10, pp. 175–184.

The role of informal learning of Spanish as a foreign language in communicative competence of Spanish philology students: Example of Spanish-language films and series

Keywords: informal learning — learning beyond the classroom — Spanish as a foreign language — Spanish language films and series — Spanish philology.

Abstract

The research concerns a specific learning environment, namely the Institute of Romance Studies at the University of Wrocław, and attempts to address two questions: 1. To what extent do students of Spanish philology currently benefit from the affordances offered to them by modern digital tools, in particular the various video-on-demand platforms, for informal learning of Spanish via Spanish-language films and series? 2. How does this activity stimulate their metacognitive awareness and self-awareness in the area of learning Spanish as a foreign language? To this end, students of Spanish philology took part in a survey which demonstrated that films and series are an important leisure activity, even if Spanish-language titles represent only 24% of what they are watching. However, these films and series are subjected to important metacognitive reflection.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 19 de noviembre de 2023