

El fenómeno emergente del vlogueo en L2 en *Bilibili*: características, participación y aprendizaje informal de lenguas

The emerging phenomenon of L2 vlogging on Bilibili: characteristics, engagement, and informal language learning

Leticia-Tian Zhang; Boris Vázquez-Calvo; Daniel Cassany

Note: This article can be read in its English original version on:
<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/87299>

Cómo citar este artículo.

Este artículo es una traducción. Por favor cite el original inglés:

Zhang, Leticia-Tian; Vázquez-Calvo, Boris; Cassany, Daniel (2023). "The emerging phenomenon of L2 vlogging on *Bilibili*: characteristics, engagement, and informal language learning". *Profesional de la información*, v. 32, n. 3, e320301.

<https://doi.org/10.3145/epi.2023.may.01>

Artículo recibido el 02-03-2023
Aceptación definitiva: 31-03-2023



Leticia-Tian Zhang ✉
<https://orcid.org/0000-0003-3905-5933>
Beijing Foreign Studies University
Department of Hispanic and Portuguese Studies
Xisanhuan 2
10089 Beijing, China
zhangtian.leticia@bfsu.edu.cn



Boris Vázquez-Calvo
<https://orcid.org/0000-0001-8574-7848>
Universidad de Málaga
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte
Avda. Cervantes, 2. 29071 Málaga, España
bvazquezcalvo@uma.es



Daniel Cassany
<https://orcid.org/0000-0003-3494-5531>
Universitat Pompeu Fabra
Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge
Roc Boronat, 138
08018 Barcelona, España
daniel.cassany@upf.edu

Resumen

El auge de la tecnología digital ha brindado nuevas oportunidades para el aprendizaje de lenguas, que van más allá de la enseñanza tradicional en el aula. Los proyectos de vídeo han surgido como una herramienta eficaz en la educación de lenguas extranjeras; sin embargo, la investigación sobre la producción de vídeos propios y regulados para el aprendizaje de lenguas es escasa. Este estudio investiga el fenómeno de los vlogs en español como segunda lengua (L2) en *Bilibili*, plataforma china donde se comparten vídeos, mediante el análisis de 134 vlogs en español producidos por sinohablantes. El estudio persigue comprender las características de los vlogs, el perfil de los vlogueros y las formas en que utilizan este género discursivo para aprender español. Con principios de la etnografía virtual cualitativa, el estudio revela la sorprendente aparición de estos vlogs en una red social particular de China con lengua vehicular china, y las maneras en que los usuarios interactúan con estos vlogs para aprender español L2. Los resultados revelan varios tipos o subgéneros de vlogs, que incluyen experiencias de la vida diaria y adaptaciones de tendencias populares de *YouTube*, producidos principalmente por estudiantes universitarios con habilidades de edición avanzadas. Los vlogueros incorporan conocimientos tanto de la educación formal (p. ej., contenidos de *Español Moderno*, el libro de texto de español más difundido en China) como de contextos informales. Además de practicar el español oral, los vlogueros que usan L2 emplean varias formas de escritura, como subtítulos en español y su contraparte en chino o recursos multimodales



como los comentarios *danmu* que ayudan a incluir correcciones a la producción verbal. Los vlogueros también adoptan estrategias discursivas para interactuar con la comunidad, como comentarios autocríticos, peticiones de feedback o reflexiones metalingüísticas. El estudio destaca el potencial de las plataformas para compartir vídeos como *Bilibili* como herramientas para el aprendizaje de idiomas, revela varios tipos de aprendizaje en contextos digitales (autosupervizado, interactivo) y da pistas sobre cómo integrar los vlogs y el subtítulo multilingüe en los programas de enseñanza de lenguas, enfatizando la agentividad del aprendiz, el aprendizaje autodirigido en contextos digitales y el desarrollo de alfabetismos transmediáticos.

Palabras clave

Español como lengua extranjera; Alfabetización digital; Plataforma para compartir vídeos; Composición multimodal; Vídeoblog; Cultura participativa; Alfabetización transmedia; *Danmu*; Análisis del discurso; Medios de comunicación social; Aprendizaje entre pares; *Bilibili*.

Abstract

The rise of digital technology has provided new opportunities for language learning, extending beyond traditional classroom instruction. Video projects have emerged as an effective tool in foreign language education, yet research on self-initiated and regulated video production for language learning is scarce. This study investigates the phenomenon of vlogging in Spanish as a second language on the Chinese video sharing platform *Bilibili*, by analyzing 134 Chinese-produced Spanish-language vlogs. The study aims to understand the vlogs' characteristics, the vloggers' profile, and the ways they utilize the genre for learning Spanish. Through qualitative virtual ethnography, the study uncovers the presence and learning engagement of Spanish L2 vlogs on *Bilibili*. The results reveal a diverse range of vlogs, including daily life experiences and adaptations of popular *YouTube* trends, primarily produced by university students with advanced editing skills. Vloggers incorporate knowledge from both formal education (e.g., the Spanish textbook widely used in China, *Español Moderno*) and informal contexts. In addition to practicing oral Spanish, L2 vloggers use various forms of writing, including Spanish subtitles and Chinese translation, and mobilize multimodal resources, such as *danmu* comments for overlaying corrections. Vloggers also adopt discursive strategies for community interaction, such as self-deprecating metalanguage, feedback solicitation, and metalinguistic reflections. The study highlights the potential of video-sharing platforms like *Bilibili* as tools for language learning, reveals different learning styles in digital environments (self-supervised and interaction-oriented learning), and indicates the direction of integrating daily vlogs and multilingual subtitles into language curricula, emphasizing students' agency, self-directed digital learning, and transmedia literacy development.

Keywords

Spanish as a foreign language; Digital literacy; Video-sharing platform; Multimodal composition; Vlogs; Videovlogs; Participatory culture; Transmedia literacy; *Danmu*; Discourse analysis; Social media; Peer learning; *Bilibili*.

Financiación

Esta investigación ha recibido el apoyo económico de:

- *Fundamental Research Funds for the Central Universities* (2020QD036, China).
- *Segue: Redes Sociales y Videojuegos en el Aprendizaje y Enseñanza de Idiomas de Estudiantes de Docencia* (B1-2021_33, Universidad de Málaga, España).
- *Definers: aprendizaje digital de lenguas de profesores de lenguas en formación y noveles* (TED2021-129984A-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación, España).
- *ForVid: El vídeo como formato de aprendizaje lingüístico dentro y fuera del aula* (RT2018-100790-B-100, Ministerio de Ciencia e Innovación, España).

1. Introducción

Los vlogs, también conocidos como videoblogs, se han convertido en un género visual muy popular en línea. Con el auge de plataformas como *YouTube* y la posibilidad generalizada de grabar con teléfonos inteligentes y cámaras portátiles, producir y compartir vídeos es más fácil que nunca. Como formato interactivo y atractivo de creación de contenido, el vloguero ha ganado una rápida popularidad durante la última década (**Burgess; Green, 2018**). Por lo general, un vlog se centra en la vida personal de un individuo y presenta al vloguero hablando directamente a la cámara o capturando actividades diarias mientras sujeta el dispositivo con el que graba. Los vlogs ofrecen un canal eficaz para que personajes famosos conecten con su audiencia y para que los usuarios corrientes se presenten y expresen su identidad (**Griffith; Papacharissi, 2010; Vizcaíno-Verdú; De-Casas-Moreno; Jaramillo-Dent, 2022**).

Además, los vlogs son cada vez más multilingües y multiculturales. Los youtubers a menudo autotraducen sus vlogs para llegar a una audiencia global (**Lee, 2021**). Los aprendices de L2 también producen intencionadamente vlogs en su segundo idioma (L2) para practicar sus habilidades lingüísticas, participar en interacciones interculturales y construir y negociar identidades alternativas en otra lengua (**Amgott, 2022; Chang; Chang, 2019; Codreanu; Combe, 2018; 2019**). A pesar de la creciente popularidad de los vlogs en las plataformas de redes sociales, se sabe poco sobre las prácticas de vlogs en L2 fuera del ámbito escolar u otras plataformas más allá de *YouTube*.

Este estudio busca llenar este vacío mediante el examen de vlogs en *Bilibili*, una destacada plataforma china para compartir vídeos y una comunidad reconocida por su cultura de anime, cómics y juegos. *Bilibili* sobresale por su característica única de superponer comentarios a los vídeos (*danmu*). Desde 2018, *Bilibili* ha organizado cam-

“ Vloguear en un segundo idioma (L2) ha ganado popularidad en *Bilibili*, una de las principales plataformas chinas para compartir vídeos ”

paññas centradas en vlogs para promover su cultura y para premiar a los mejores (Wang, 2022). A medida que el género vlog ha ganado popularidad en las redes sociales chinas, ha surgido un tipo nuevo de producción: el vlogueo en una L2, es decir, vlogs que vehiculan la comunicación en una lengua segunda del creador sinohablante como inglés, español, alemán o ruso. Aunque *Bilibili* incluye contenido multilingüe en diversos formatos (películas, series, canciones, remixes y vídeos creados por fans), predomina el chino en los contenidos y la interfaz no está traducida al inglés, lo que convierte la actividad de hacer vlogs en L2 en una empresa exótica e inesperada en la plataforma y entre la comunidad de usuarios.

Estos vlogs en L2, producidos con frecuencia por aprendices de lenguas, ejemplifican con nitidez el aprendizaje de lenguas en la selva digital o *digital wilds* (Sauro; Zourou, 2019) y las prácticas de literacidad o alfabetización digital (Lankshear; Knobel, 2015). Con la movilización de habilidades como la edición, la traducción o el uso de recursos semióticos, los vlogs en L2 proporcionan una oportunidad para investigar instancias de aprendizaje e interacción en línea fuera del ámbito formal y para explorar cómo los aprendices de L2 construyen y expresan sus identidades y prácticas (meta)lingüísticas en espacios mediados digitalmente. Centrada en el español, una L2 cada vez más popular entre el alumnado chino, esta investigación pretende explorar el fenómeno emergente del vlogueo en una segunda lengua en *Bilibili* e identificar las posibilidades de aprendizaje de esta práctica.

2. Revisión de la bibliografía

2.1. Vlogs, expresión de identidad y trabajo afectivo

El vlogueo se ha investigado ampliamente en los campos de la comunicación y los estudios de medios. El trabajo pionero de Griffith y Papacharissi (2010) utiliza la noción de “escenario” de Goffman para teorizar los vlogs como un medio de autopresentación, destacando sus funciones como diarios, vehículos para la expresión de la identidad y vías para el comportamiento (cuasi-)narcisista. Estudios posteriores han investigado más a fondo el potencial de los vlogs en la construcción de múltiples identidades transformadoras. Por ejemplo, García-Rapp (2016) atribuyó el éxito comercial de los gurús de belleza de *YouTube* a dos géneros de vídeo:

- tutoriales que fortalecen el perfil profesional del gurú, y
- vlogs que articulan la comunidad y establecen lazos afectivos entre sus miembros.

Raun (2015) demostró cómo los vlogueros transgénero de *YouTube* usan la plataforma para compartir vídeos para motivar a otros y afirmar su identidad ‘trans’. Lovelock (2017) deconstruyó los vlogs de presentación en sociedad de los vlogueros famosos de *YouTube*, que refuerzan la identidad heterosexual normativa alineada con los valores del neoliberalismo.

Otra área importante de estudio investiga el vlogueo como una forma de trabajo afectivo, que las plataformas impulsadas por intereses mercantilizan y capitalizan. Por ejemplo, las microcelebridades parecen depender en gran medida de establecer conexiones con su audiencia a través de una comunicación transparente, abierta y auténtica (Abidin, 2015; Duffy, 2017). Esto contrasta con las celebridades principales, de quienes se espera que mantengan una identidad pública y profesional mientras salvaguardan su privacidad en las redes sociales (Marwick, 2013).

Las microcelebridades se involucran en diversas formas de trabajo afectivo, como la accesibilidad, la disponibilidad, la presencia, la autenticidad, la conexión y la intimidad, mercantilizándose eficazmente y generando beneficios para la plataforma en lugar de para ellos mismos (Raun, 2018). Como resultado, los creadores individuales se ven influenciados por las potencialidades de la plataforma, que moldean e impactan en el comportamiento y las interacciones de los usuarios. Los creadores también se enfrentan a desafíos debido a la inestabilidad, la intensificación y la desigualdad que surgen dentro de la economía creativa dependiente de la plataforma (Duffy et al., 2021). Por ejemplo, aunque los trabajadores de las redes sociales juegan un papel vital en el mantenimiento de la visibilidad de una marca, sus contribuciones a menudo se pasan por alto y se subestiman (Duffy; Sawey, 2022). Sin embargo, si bien las plataformas se han convertido en nodos centrales en prácticamente todas las industrias culturales, su poder se basa en la dependencia mutua y las oportunidades brindadas para la negociación, la contestación e incluso los actos de resistencia (Duffy; Poell; Nieborg, 2019).

Si bien hasta ahora la atención se ha centrado en *YouTube* y las redes sociales occidentales, existe un interés creciente por explorar las prácticas de vlogueo en *Bilibili*. En cuanto a la construcción de la identidad de los vlogueros, Wang y Picone (2021) revelaron que los vlogueros chinos *toubu* (*influencers top*) desarrollan estrategias sofisticadas para atraer tráfico y atención. Sus identidades contrarrestan la estandarizada e institucionalizada industria *wanghong*, que se basa en una autopresentación perfecta y una mercantilización borrosa. En cambio, los vlogueros *toubu* chinos adoptan personajes originales de nicho y promulgan abiertamente la auto-mercantilización. Wang y Picone cambian el enfoque a los vlogueros menos conocidos que hacen vlogs de ámbito académico o *school vloggers*, quienes son conscientes de su precaria posición en *Bilibili* debido al algoritmo de la plataforma y a sus reglas poco claras. Aun así, los *school vloggers*

“tienen autonomía en la selección de contenidos accesibles, ajuste de horarios flexibles e interacción independiente con las audiencias” (Wang; Picone, 2022, p. 14).

Más allá de las tensiones entre las plataformas y los creadores de contenido, estudios recientes han comenzado a resaltar la creciente presencia de vlogueros extranjeros y transnacionales en *Bilibili*. Xu y Zhao (2021) ofrecen información sobre los estudiantes internacionales chinos que ejercen la ciudadanía digital para hacer frente a la prueba de doble ciego durante la pandemia de COVID-19. Su vlogueo refleja un fuerte sentido de compromiso cívico, conectividad y empoderamiento, lo que contribuye a la autoresiliencia del grupo, así como a la construcción de su identidad y solidaridad durante la crisis. En otros estudios, Ma (2022), Pérez-González (2022) y Shi, Chang y Gao (2022) ilustran cómo los vlogueros occidentales transnacionales en *Bilibili* navegan cuidadosamente a través del escrutinio vernáculo para mantener sus imágenes positivas y obtener una membresía legítima como microcelebridades en el tercer espacio digitalizado chino. A pesar del progreso de la investigación actual sobre vlogueo y *Bilibili*, la aparición de vlogs en L2 producidos por hablantes de chino todavía no se ha estudiado.

Los vlogs en L2 permiten a los estudiantes practicar habilidades lingüísticas, participar en interacciones interculturales y construir identidades alternativas

2.2. Proyectos de vídeo y aprendizaje de idiomas

Las ventajas y la eficacia del uso de proyectos de videograbación en la enseñanza de lenguas extranjeras se han reconocido ampliamente. Un método útil es la integración de la narración digital como herramienta educativa en las aulas de EFL (*English as a foreign language*), que combina la narración tradicional con nuevas tecnologías como imágenes, vídeos y música. Las historias digitales pueden ser personales o narrativas, informativas o instructivas e historias que recuentan acontecimientos históricos (Robin, 2008). Los estudiantes que participaron en un proyecto de narración digital mostraron una mejora significativa en el dominio del inglés, particularmente en las habilidades de comprensión auditiva, lectura y escritura, pensamiento crítico y motivación para el aprendizaje (Yang; Wu, 2012). Los proyectos de vídeo colaborativo también parecen proporcionar un entorno autónomo para que los estudiantes digitales exploren, reflexionen y participen en la enseñanza entre pares y el trabajo en equipo (Hafner; Miller, 2011). Con el incremento de uso de smartphones, Gromik (2012) implementó un proyecto de vídeo basado en teléfonos móviles con estudiantes japoneses de EFL. Produjeron semanalmente un monólogo de 30 segundos, que tuvo efectos positivos en la mejora del vocabulario y las habilidades orales, y el proyecto mereció comentarios positivos de los estudiantes, lo que indica un futuro prometedor para el aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles.

El auge de la cultura de *YouTube* ha despertado interés en el potencial de los vlogs para el aprendizaje de L2. Huang (2021) realizó un proyecto de vlog colaborativo con smartphones, de 3 minutos, con estudiantes de EFL de nivel universitario en China, cuyos resultados de aprendizaje implicaron mejoras en la producción oral del alumnado y sus habilidades digitales. Amgott (2021) recopiló composiciones multimodales (vlogs, blogs) de estudiantes franceses de L2 en programas de intercambio: los vídeos mostraron una mayor conciencia metalingüística e identidades en evolución como “compositores multimodales multilingües”, al tiempo que imaginaban posibles audiencias y adoptaban el rol de maestros para ellas.

Con respecto a las percepciones de alumnos y docentes sobre los vlogs, el estudio de Hung (2011) con estudiantes universitarios de ESP (*English for specific purposes*) en Taiwán indicó beneficios (representación visual, menos limitaciones de tiempo, capacidad de automonitorización, y la posibilidad de encontrar nuevas oportunidades) y desafíos (dificultades técnicas, comunicación en tiempo real) del uso de vlogs. Encontramos comentarios similares en Aldukhayel (2021b), pero tanto los estudiantes como los profesores de este estudio apreciaron la amplia accesibilidad, los temas interesantes y la duración adecuada de los recursos de vlogs en *YouTube*. En esta línea, el contenido pictórico, los subtítulos y el dominio del idioma desempeñan un papel clave en la comprensión de los vlogs en L2 (Aldukhayel, 2021a).

En la práctica, el consumo de vídeos en L2 sigue siendo una actividad predominante en clase, mientras que un número limitado de docentes asigna tareas de producción de vídeos (Cassany; Shafirova, 2021). Por el contrario, en entornos extraescolares, los aprendices de lenguas encuentran múltiples oportunidades para participar en, ver y producir vídeos en L2.

2.3. Aprendizaje de idiomas, *digital wilds* y alfabetización transmedia

La metáfora *digital wilds* se refiere a la coexistencia de dos características en el aprendizaje de lenguas en contextos informales de aprendizaje y socialización:

- ausencia de un currículo o de la intervención del maestro, y
- aprendizaje vinculado con prácticas letradas o alfabetismos en línea y uso de tecnologías digitales (Reinhardt, 2022).

Las prácticas letradas digitales o en línea, también conocidas como nuevas literacias o alfabetizaciones, se vinculan con el vlogueo. El vínculo estriba en que existen

“procesos evolutivos de las prácticas de creación de significado conforme a parámetros contemporáneos, entre otros, sin ser excluyentes, los cambios tecnológicos asociados con el auge y la proliferación de dispositivos electrónicos” (Knobel; Lankshear, 2014, p. 97).

Los académicos han explorado situaciones de aprendizaje de idiomas en los *digital wilds* que surgen en *fandom* y *fan translation* (Sauro, 2017; 2019; Vázquez-Calvo et al., 2019) y juegos en línea (Chik, 2014). Estos entornos digitales brindan muchas oportunidades para que los aprendices usen tanto de manera comprensiva como productiva la lengua más allá de los entornos tradicionales del aula, lo que les permite desarrollar su dominio lingüístico en contextos auténticos y de inmersión.

Otro concepto crucial para comprender las prácticas y habilidades digitales de los jóvenes es la *alfabetización transmedia*, que abarca competencias relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios digitales interactivos. Estas actividades incluyen desde procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales (Scolari et al., 2018; Guerrero-Pico; Establés; Costa-Sánchez, 2022). Esta alfabetización abarca no solo las competencias técnicas, sino también el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de colaboración que permiten a los usuarios interactuar de manera efectiva con diversos contenidos de medios y participar en comunidades digitales.

Los fans proactivos adquieren y utilizan el *capital fan* —que comprende habilidades, conocimiento, influencia social y dedicación a la profesión—, acumulado a través del *fan play* (Pun, 2021). Como resultado, pasan del dominio amateur de las culturas participativas al profesional de las industrias culturales, particularmente en los juegos competitivos y profesionales, la escritura digital y las redes sociales (Establés; Guerrero-Pico; Contreras-Espinosa, 2018). Sin embargo, estos nuevos entornos aun están evolucionando a nivel legislativo y laboral, y la falta de comprensión sobre las relaciones económicas y de poder puede llevar a la frustración de los fanáticos que aspiran a convertirse en profesionales. Un ejemplo de ello es la comunidad *Viki*, una red global de voluntarios que colaboran en traducciones de programas de televisión. Esta plataforma presenta una oportunidad para expandir y normalizar prácticas que profesionalicen el tiempo libre a una escala más amplia. Además, este modelo se ve reforzado por los miembros de la comunidad que utilizan sus experiencias para dar forma a las expectativas laborales de una comunidad global (Henthorn, 2019).

Si bien los sitios para compartir vídeos parecen tener un gran potencial para el aprendizaje informal de idiomas, hay relativamente pocos estudios que investiguen esta área. Estudios previos arrojan resultados dispares. Por ejemplo, la investigación de Benson (2015) sobre los comentarios de *YouTube* muestra que pueden ser una fuente de significado interactivo y evidencia de lenguaje y aprendizaje intercultural. Sin embargo, Wang y Chen (2020) afirman que participar socialmente en *YouTube* es una experiencia limitada. La mayoría de los usuarios se limitan a ser “mirones”, dar “me gusta” o clicar en “compartir”. Aunque algunos aprendices de inglés, comentan los autores, acceden a vídeos que les enseñan lengua con varios fines, como encontrar recursos o incentivar la atracción por el aprendizaje de la lengua y las otras culturas, pocos adoptan un rol más allá del consumo o la interacción básica con “me gusta”. Los creadores de contenido de *YouTube* son casos excepcionales. Zhang y Vázquez-Calvo (2022) han demostrado cómo, con la traducción, el canto y la edición de vídeo de canciones coreanas y japonesas al catalán y al castellano, algunos youtubers encuentran en el vlogueo y la producción de vídeo un verdadero camino profesional impulsado por sus afinidades y gustos.

Otro ejemplo son las prácticas de vlogueo de un estudiante francés de L2, que aumentaron sus habilidades digitales y su conciencia multilingüe e intercultural, pero también destacaron desafíos como la validación de contenido, y tensiones interpersonales locales (Codreanu; Combe, 2018). Si bien no están directamente relacionados con el vlogueo, los estudios con participantes más jóvenes y adolescentes revelan que las prácticas de producción y uso compartido de *YouTube* y vídeos a menudo se ven como una extensión de la actividad de ocio dentro de períodos específicos de la adolescencia, donde dejar rastros de lo que uno hace socialmente es importante para la aceptación dentro del grupo (Vázquez-Calvo; Elf; Gewerc, 2020). *TikTok* está ganando atención como plataforma para el aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles, que ofrece oportunidades para la comunicación multimodal y la participación inmediata (Lee, 2022). Hash-tags como #learncinese, #learnitalian y #learnrussian demuestran el potencial de la plataforma como un medio activo para compartir contenido relacionado con características lingüísticas, prácticas culturales y experiencias de aprendizaje. Los estudiantes de idiomas pueden participar en el aprendizaje informal, la negociación de identidad intercultural y el apoyo emocional a través de esta plataforma (Vázquez-Calvo; Shafirova; Zhang, 2022).

A pesar de las actividades dinámicas y novedosas de las comunidades y los individuos, las prácticas letradas y digitales de los aprendices de lengua en plataformas de vídeo y redes sociales propias de China han recibido poca atención. Por ejemplo, en *Bilibili*, los aprendices de español participan con *danmu* viendo y comentando la aclamada serie de televisión española *El Ministerio del Tiempo* (Zhang; Cassany, 2019a). Además, los aprendices avanzados participan en grupos de *fansub* autoorganizados para traducir y subtítular series y películas en español, utilizando diversos recursos digitales en español y chino (Zhang; Cassany, 2019b). Además, los entusiastas de la lengua y la cultura alojan canales de vídeo en *RED* (similar a *Instagram*) y *Bilibili*, comparten contenido de aprendizaje de idiomas y reclaman una nueva identidad como “influenciadores del idioma” (Han; Reinhardt, 2022). Si bien un estudio de caso podría proporcionar observaciones detalladas de las prácticas de los alumnos, se necesita un análisis de contenido en línea a mayor escala para obtener información sobre los fenómenos emergentes, como la exótica práctica de vlogueo en español L2 presente en redes sociales y plataformas de vídeo propias de China.

Este estudio cualitativo basado en etnografía virtual investiga las características y las maneras de participación para aprender español en los vlogs en español L2 en *Bilibili*

3. Métodos

Este estudio exploratorio tiene como objetivo abordar la brecha de investigación en las prácticas de alfabetización digital de los aprendices de español en las plataformas chinas para compartir vídeos y las redes sociales con las siguientes preguntas de investigación:

PI1. ¿Cuáles son los diferentes tipos de vlogs en español en *Bilibili*, quién los produce y cuáles son sus propósitos?

PI2. ¿Cómo interactúan los usuarios de *Bilibili* con el género vlog para aprender español?

El presente estudio emplea un diseño de investigación cualitativo basado en la etnografía digital (Hine, 2015) para investigar el vlogueo en español L2 en *Bilibili*. La etnografía digital es un enfoque de investigación que reconoce el ciberespacio como un espacio social distinto y se centra en los aspectos sociales y culturales de las comunidades digitales. Este enfoque permite explorar las maneras en que los vlogueros de *Bilibili* influyen y son influenciados por variables socioculturales más amplias, como la globalización, la interculturalidad y las tendencias de aprendizaje de lenguas. Se eligió la observación no participante como método de recopilación de datos porque permite el análisis del comportamiento natural sin perturbar a los participantes o al entorno. Al recopilar y analizar rastros digitales e interacciones virtuales, como vlogs generados por usuarios y contenido relacionado, pudimos observar el comportamiento en línea de los vlogueros de *Bilibili* y sus espectadores de manera no intrusiva y obtener información sobre las maneras en las que se despliega el uso de la lengua o el intercambio cultural en este espacio en línea y vernáculo ajeno a la escuela.

3.1. Contexto, observación y recopilación de datos

Este estudio se centra en *Bilibili*, una de las principales plataformas chinas para compartir vídeos, que es particularmente frecuentada por los individuos de la Generación Z (nacidos entre mediados y finales de la década de 1990 y principios de la de 2010). *Bilibili* es conocida por su comunidad creativa de fans, apasionada por el anime, los cómics y los juegos, y se distingue por un sistema único de comentarios en tiempo real llamado *danmu* o *danmaku*, que crea una “cortina de balas” de comentarios superpuestos en la pantalla de vídeo. Los creadores de vídeos en *Bilibili* se conocen como cargadores, up’s o up-lords [UP主]. En 2022, *Bilibili* tenía un promedio de usuarios activos mensuales de 332,6 millones: <https://www.statista.com/statistics/1109108/bilibili-average-monthly-active-users>

En el transcurso de un año, de marzo de 2021 a marzo de 2022, los autores realizamos un estudio etnográfico del vlogueo en L2 en *Bilibili*. Para recopilar datos, accedimos a la plataforma al menos tres veces por semana para: (1) verificar las recomendaciones de la plataforma para vlogs en español L2, (2) ver los vídeos recomendados y (3) guardarlos (57 vídeos de 34 vlogueros) con descripciones iniciales del contenido. La investigadora etnógrafa es una usuaria ducha en *Bilibili* con más de diez años de experiencia en la plataforma, con amplia experiencia en la investigación de las funciones y prácticas de esta comunidad. Una vez que se obtuvo una mirada general sobre los vlogs en español L2 presentes en *Bilibili*, se recopiló una muestra para su análisis.

Para delimitar la selección de vídeos, se realizaron búsquedas con palabras clave como ‘vlog’, ‘all Spanish [全西语]’ y ‘Spa/Spanish [西语/西班牙语]’. Se excluyeron los vídeos importados de *YouTube* o producidos por hablantes nativos de español y aquellos que solo mostraban una competencia mínima en español. Además, solo se incluyó un vídeo por vloguero para evitar una representación desigual de los casos (Snelson, 2015). Esta selección obtuvo 134 vlogs de 134 vlogueros, que constituyeron el conjunto de datos para el análisis.

3.2. Análisis de los datos

Se adoptó el análisis de contenido para examinar la presencia y las características del vlogueo en español L2 en *Bilibili*. Para realizar este análisis, la investigadora de campo vio cada vlog al menos dos veces y anotó datos sobre el tema específico y el género del vlog, así como detalles sobre técnicas de edición y captura, la decisión de vloguear en español y datos numéricos como duración, número de likes, comentarios y *danmu* (comentarios generados por los usuarios que se desplazan por la pantalla de vídeo). Además, se registró la fecha de publicación, lo que permitió analizar tendencias a lo largo del tiempo. Para contextualizar aun más los vlogs, la investigadora revisó la página de inicio del usuario para recopilar datos sobre su profesión y ubicación, si estaba disponible. Esta información ayuda a enmarcar los intereses y motivaciones de los vlogueros para crear contenido en español L2.

Para proteger la privacidad de los vloggers, se eliminó cualquier información identificable en las figuras de este artículo. Nuestros principios se adhieren a la *Asociación Internacional de Investigadores de Internet* (Markham; Buchanan, 2012).

Para investigar cómo los estudiantes hacen uso del género vlog para aprender español L2 en *Bilibili*, se realizó un análisis cualitativo del discurso. A través de una tercera sesión de visualización, la investigadora de campo marcó géneros, instancias o discursos relacionados con el aprendizaje presentes en los vlogs, como vlogs diarios accesibles y vlogs de estudio ‘silencioso’, transcribió la introducción textual o verbal y la justificación del vlog en español L2. La transcripción proporcionó información sobre la participación en el discurso de los vlogueros con la comu-

Los vlogs en español sobre *Bilibili* son variados y creados principalmente por estudiantes universitarios en China y España, con una popularidad creciente

nidad de *Bilibili* para maximizar el propósito de aprendizaje. También destacó errores léxicos y morfosintácticos en español, que se han mantenido en las explicaciones proporcionadas en este artículo.

En este estudio, se examinaron cuidadosamente 134 vlogs, lo que resultó en una colección de notas y observaciones en documentos en *Word* y *Excel* que consta de 1.258 caracteres chinos. Luego, los coautores participaron en una discusión exhaustiva para identificar los hallazgos más innovadores y convincentes. Se hicieron varios ajustes durante este proceso.

Nuestra aproximación inicial para organizar el género discursivo fue temática: rutinas diarias, comidas, viajes, etc. Sin embargo, luego se reorganizaron según las características de los géneros de vlog, específicamente las categorías “conmigo”. También se incorporó información pertinente para el aprendizaje de lenguas o la literacidad digital de los aprendices. Por ejemplo, se incluyeron datos sobre la posesición, ya que numerosos vídeos presentaban traducciones al chino o transcripciones al español, así como recursos multimodales como emojis, memes, música y otras anotaciones (créditos, títulos). Estos elementos indican la sofisticación de los vídeos.

Hubo varias rondas de escrutinio y análisis de los momentos clave de los vlogs para garantizar consenso sobre las actividades de aprendizaje de los vlogueros. Para ilustrar este análisis, nos centramos en el ejemplo de *VideoEle*, porque explicita la relación entre los recursos utilizados por los vlogueros y el contenido de las primeras lecciones presentes en los libros de texto oficiales.

En última instancia surgió una categoría integral de análisis que abarca: 1) elementos de audio (público objetivo, presentación, contexto comunicativo, conocimiento previo aparente, referencias explícitas como deícticos, menciones y nombres de lugares, y posesición); 2) componentes visuales (función, ya sea de acompañamiento o escenario natural o acción intencional y gestos); y 3) otros textos o recursos escritos insertados. Al llegar a un consenso, se derivaron los hallazgos del estudio, aclarando la naturaleza y el alcance de los vlogs en español L2 en *Bilibili* y las formas en que los aprendices emplean el género vlog para aprender español L2 en la plataforma.

4. Hallazgos

4.1. Producción de vlogs y perfil de usuario

La producción de vlogs en español en *Bilibili* es diversa, como se muestra en la tabla 1. El tipo de vídeo más común fue el subgénero ‘conmigo’, donde el vloguero invita a la audiencia a ‘participar’ en su vida personal. Los vlogueros realizaron diversas actividades mientras hablaban español, como ‘un día conmigo (58)’, ‘chatea conmigo (20)’, ‘viaja conmigo (23)’, ‘cocina conmigo (13)’, ‘camina conmigo (2)’, ‘planifica conmigo (1)’, ‘estudia conmigo (1)’ y ‘preparate conmigo (1)’. Los vlogueros utilizaron principalmente dos tipos de técnicas de captura: (1) exhibición, en la que el creador sostenía la cámara y explicaba el entorno o las actividades a los espectadores, como en “un día conmigo”; y (2) monólogo, donde el vloguero se sentaba frente a la cámara y discutía un tema específico, como en ‘chatea conmigo’. Además, algunos vlogueros adaptaron tendencias populares de *YouTube*, como ‘desafío’ (2) y ‘haul’ (1), mientras que otros exploraron géneros menos convencionales como ‘juego de roles’ y ‘cortometraje’, que incluían narraciones con guion con doblaje artístico y edición. Estos hallazgos sugieren que *Bilibili* y sus usuarios han adoptado una definición amplia de ‘vlog’, que cubre una gran gama de temas y subgéneros en los que el vloguero a menudo asume el papel dual de videógrafo y narrador.

Tabla 1. Géneros de vlogs

Géneros		Nº de vlogs
'Conmigo'	Un día conmigo	58
	Viaja conmigo	23
	Actualízate/chatea conmigo	20
	Come/cocina conmigo	13
	Estudia conmigo	3
	Camina conmigo	2
	Planea conmigo	1
	Prepárate conmigo	1
Otros	Pareja/familia	3
	Desafío	2
	Auto-presentación	2
	Lectura	2
	Cortometraje	2
	Haul	1
	Juego de roles	1
Total	134	

A pesar de ser producidos por aficionados, los vlogs mostraron una edición notablemente sofisticada (tabla 2). Los subtítulos eran una característica común en la mayoría de los vídeos, sirviendo como una herramienta de doble propósito para el aprendizaje: (1) incorporar la transcripción escrita en español a la práctica oral y (2) usar el chino o el inglés como apoyo y traducción para el aprendizaje del español L2. Esta combinación de recursos multimodales avanzados con prácticas académicas tradicionales destaca el ingenio de los vlogueros. Como sugirieron los comentarios, el uso deliberado de subtítulos también atendió a una audiencia específica, incluidos los usuarios habituales y los aprendices de español, y la audiencia lo valoró como una ayuda para el aprendizaje.

Tabla 2. Posproducción

	Grado de posproducción	Nº de vlogs	%
Subtítulos	Traducción al chino	90	67
	Transcripción en español	98	73
	Traducción al inglés	2	1
Multimedia insertada	Emojis, memes, clips/gráficos	67	50
	Créditos, intros, outros	88	66
	Música de fondo	122	91

En los vlogs, también prevalece la incorporación de elementos multimedia, como se evidencia en el uso de música de fondo, emojis y gráficos (figura 1), así como clips de películas, letras de canciones en movimiento e imágenes de citas famosas en español. Aunque no fue frecuente encontrar créditos en los vídeos, muchos vlogueros incluyeron intros (principios) y outros (finales) de vídeo para presentar el título o el contenido, agradecer a los espectadores por mirar y para pedir likes, comentarios y comparticiones. Algunos vídeos también incluían tomas descartadas o *bloopers*, mostrando instancias en las que los vlogueros tropezaron o cometieron errores cómicos mientras hablaban español.



Figura 1. Emojis y gráficos insertados

En cuanto a los creadores, tal como se presenta en la tabla 3, el perfil típico de un vloguero es un estudiante universitario ubicado en China o en un país de habla hispana, principalmente España. Esto se alinea con el grupo de usuarios objetivo de la plataforma. Según el contenido de los vlogs, muchos creadores eran estudiantes universitarios de español, ya que filología española se ofrece en más de cien universidades de China. Otros eran estudiantes de intercambio o de una maestría o doctorado en el extranjero, y algunos profesionales empleados en sectores en que se requiere conocimiento del español, como educación, interpretación o turismo. A partir de los comentarios de los espectadores, se hizo evidente que tres vlogueros extranjeros eran ciudadanos españoles de segunda generación descendientes de chinos.

Tabla 3. Perfil de los vlogueros

Ubicación	Empleo	Afiliación	Nº de vloggers
China	Alumno	Universidad	69
		Escuela secundaria	2
	Maestro	Universidad / escuela de idiomas	3
	Otras profesiones		2
	Desempleados		1
Fuera de China	Alumno	Universidad	25
	Maestro	Universidad / Instituto Confucio / otros	4
	Otras profesiones		2
Poco claro/no revelado			26
Total			134

En general, hubo tres razones principales por las que se realizaron vlogs en L2 en *Bilibili* (como se muestra en la tabla 4): (1) interés personal en practicar español y compartir sus vidas; (2) crear contenido para una tarea del curso (que luego el vloguero subió a *Bilibili*); y (3) participar en una actividad especial como el *Primer concurso de vlogs en español*, organizado por *Eshelper*, un servicio de diccionario digital chino-español muy utilizado. Además de los tipos de vlogs mencionados anteriormente, hubo un vlog producido en colaboración con un diario local (con la marca de agua de la editorial).

Desde una perspectiva holística, la cantidad de vlogs en español L2 en *Bilibili* ha aumentado significativamente de un total de 20 en 2018-2019 a 94 en 2020-2021, probablemente incentivado por las restricciones pandémicas, y la tendencia parece continuar en 2022 con 20 vlogs ya cargados en el momento de cerrar esta investigación. Esto demuestra el

Tabla 4. Tipos de vlogs

Tipos	Nº de vlogs
Practicar y compartir	96
Tarea del curso	35
Presentación a un concurso	2
Profesional	1
Total	134

creciente interés por este género y la popularización de la cultura del vlogueo en *Bilibili*. En la siguiente sección exploraremos los subgéneros de vlog seleccionados y sus beneficios potenciales para aprender español como L2.

4.2. 'Un día conmigo'

Los vlogs diarios surgieron como el género más popular de vlogs en español en *Bilibili* debido a su accesibilidad lingüística, las oportunidades para la autopresentación y su versatilidad. Los aprendices de español como L2 los prefieren porque plantean barreras lingüísticas relativamente bajas. Muchos vlogueros describieron sus vídeos como su *primera experiencia*, 初尝试 *primer intento* o 初投稿 *primer envío* de vlogueo en español L2. El lenguaje que se usa en los vlogs diarios suele ser simple y consiste en léxico básico y construcciones sintácticas con gramática fundamental. Los vlogueros suelen usar la conjugación de la primera persona del singular o plural o verbos no conjugados en tiempo presente o futuro cercano para describir sus rutinas diarias. Describir la vida cotidiana es un tema tratado en la tercera lección de *Español Moderno*, el libro de texto de español más utilizado en China para estudiantes universitarios. Esta lección incluye verbos reflexivos (*cepillarse*), adverbios y locuciones adverbiales temporales (*por la mañana*) y la conjugación del verbo irregular *ir*. Estas características lingüísticas permiten la comunicación básica sobre las rutinas diarias.

Los vlogs diarios se centran en hechos de la vida real, que van desde las actividades de rutina de un vloguero hasta momentos notables que ocurren en un período corto de tiempo. Para los estudiantes universitarios (el perfil más común), un vlog diario típico podría implicar levantarse en los dormitorios (ya que la mayoría de los estudiantes universitarios chinos viven en el campus), caminar al comedor, asistir a clases y estudiar en la biblioteca. Como resultado, la creación de vlogs diarios en español crea una sensación de familiaridad y novedad: las actividades del campus son identificables para los espectadores con antecedentes similares en *Bilibili*, mientras que el uso del español es original e intrigante para una audiencia general.

Como estudiantes de español de nivel universitario, los vlogueros se inspiraron en sus materiales de clase y libros de texto. V133 imitó creativamente el formato de *VideoEle*, una popular serie de vídeos para la enseñanza del español como lengua extranjera. Aunque faltaba la calidad de producción de *VideoEle* (con movimientos de cámara y transiciones de escenas inestables), los vídeos estaban disponibles en línea y los usaban algunos profesores de español en China. La figura 2a/b muestra la tipografía, el estilo y el diseño similares entre el título del vlog ([Un día en...]) y *VideoEle* ([Esto es Barcelona]). La música de fondo utilizada también fue tomada de *VideoEle*. El discurso del vlog era interactivo y conversacional (*¿Cómo lo pasaré?*), similar al registro utilizado en *VideoEle*. Luego de un día ajeteado, el vloguero concluyó citando una oración del *Español Moderno* (figura 2b/c): *¿Estamos contentos con nuestra vida estudiantil? Aunque terminamos la jornada muy cansados, yo digo que sí.*



Figura 2. Vlogs diarios

Finalmente, los vlogs diarios ofrecen un género flexible y versátil. Según el contexto, como el confinamiento, los festivales o las vacaciones, los vlogs diarios pueden transformarse en varios subgéneros, como 'cuarentena conmigo', 'viaja conmigo' o 'cocina conmigo', que requieren más desarrollo o vocabulario especializado, habilidades orales y conciencia intercultural. Por ejemplo, los vlogs de "cuarentena conmigo" documentan las actividades diarias en el hogar durante el encierro, detallan las estrategias de superación de la vida confinada y alientan a los espectadores a mantenerse seguros y optimistas. Los vlogueros universitarios han explicado en español los procedimientos adicionales para ingresar al campus durante la pandemia (como tomar la temperatura, desinfectar, usar máscaras faciales), o han mostrado un panorama de "nueva normalidad" (como carteles relacionados con Covid en el campus o solicitar un cita para entrar en la biblioteca).

Los vlogs 'viaja conmigo' registraron la experiencia del vloguero como turista, tanto dentro de China como en países de habla hispana en América del Sur. Los vlogs 'come/cocina conmigo' demostraron cómo cocinar platos de China o países de habla hispana, o mostraron cenas, brindando oportunidades para comparaciones interculturales. Por ejemplo, al presentar *callos* (el guiso tradicional español hecho con tripa de res), el vloguero se refirió a *lu zhu* (un guiso tradicional de Beijing hecho con entrañas de cerdo). Estas referencias interculturales permiten a los vlogueros actuar como intermediarios interculturales, ayudando a la audiencia a comprender las diferencias y similitudes entre las realidades socioculturales española y china (V70).

Los géneros más populares de vlogs en español en *Bilibili* son "un día conmigo", "chatea conmigo" y "viaja conmigo"

4.3. 'Chatea conmigo'

Los vlogs 'Actualízate/chatea conmigo' se caracterizan por la interactividad, ya que los vlogueros compartieron hechos recientes o discutieron un tema determinado con la audiencia. En comparación con otros géneros, los vlogs de "chatea conmigo" son más espontáneos; a menudo implican conversaciones ininterrumpidas y requieren un cierto nivel de dominio del idioma. Los vlogueros en esta categoría adoptaron dos roles:

- un aprendiz esforzado pero perseverante que celebra las hazañas de aprendizaje del español y crea un vínculo afectivo con los espectadores al compartir momentos emotivos, como la eventual pronunciación de la /r/ rodada después de dos años de práctica (V92; figura 3a), y por compartir momentos de ansiedad y derrumbes mentales (V110, 128).
- un experto o docente, quien comparte y reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje de idiomas, tales como motivos para aprender español y relata períodos de estudio en el extranjero (V27, 35; figura 3b), herramientas y recursos recomendados (series, libros) para mejorar su español (V36, 110), o análisis de perspectivas laborales para titulados en español (V61).



Figura 3. Videoblogs de chat

4.4. 'Estudia conmigo', 'lectura' y 'desafío'

Los géneros con temas de aprendizaje como 'estudia conmigo' y los géneros para practicar y mostrar el español hablado, como 'lectura' y 'desafío', también estuvieron presentes pero en menor medida. A diferencia de los vlogs diarios u otros géneros 'conmigo', los géneros con temas de aprendizaje son menos interactivos y sirven principalmente para la automotivación y la autosupervisión. En los vlogs *estudia conmigo*, el alumno se sienta durante horas a estudiar español, hace ejercicios en el libro de texto *Español Moderno*, toma notas, consulta el diccionario chino-español *Eshelper* o practica español (incluyendo momentos de tartamudeo y repetición). Por lo general, se agrega música de fondo estimulante a la grabación. Aunque no hay interacción con la audiencia, los vlogueros pueden agregar explicaciones en la descripción del vídeo. En la figura 4, el vloguero primero indica el tipo de vlog (en inglés), luego acentúa la urgencia de la tarea (en español) y brinda información general (en chino).

La lectura en voz alta es un método eficaz de Sugestopedia² para practicar una segunda lengua. Los creadores de vlogs compartieron poemas leídos en diferentes idiomas, incluido el español (de poetas como Pablo Neruda), con subtítulos bilingües sincrónicos sobre un fondo editado. Leer poesía en voz alta se considera una forma de 'lectura atenta' en la que los lectores construyen un significado interlingüístico e intercultural a través de una cuidadosa consideración (Hanauer, 2001). En el género de 'lectura' de los vlogs, la presencia del vloguero era central y el entorno estaba más cuidado, con elementos como velas, ropa de lana y música ambiental (figura 5a), creando un espacio que servía tanto para el aprendizaje como para la actuación.

El género 'desafío' proporcionó una forma divertida de practicar español. Un desafío popular en *Bilibili* consiste en que los crea-

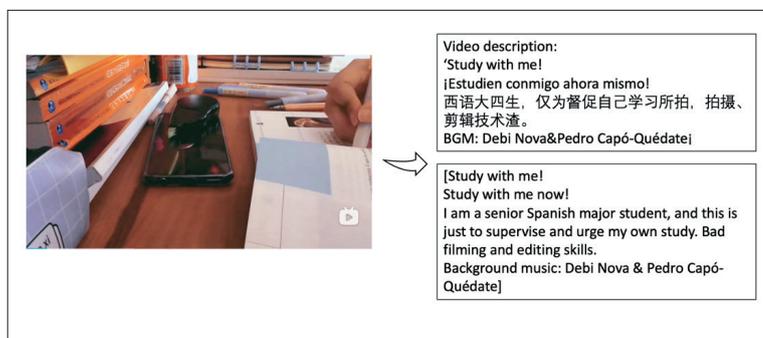


Figura 4. 'Estudia conmigo'

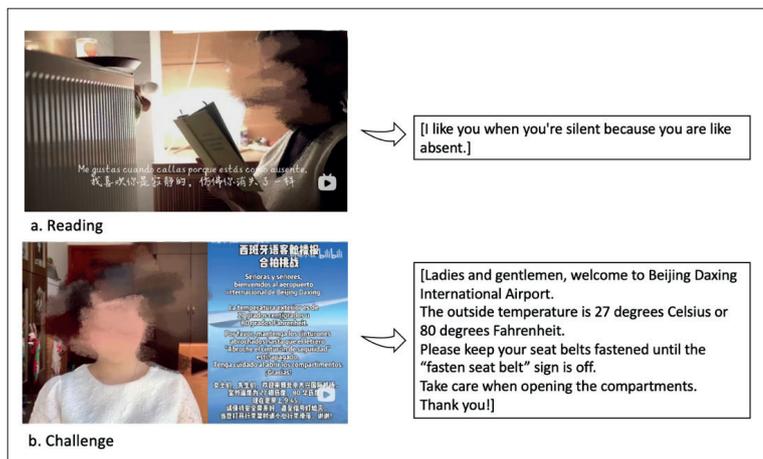


Figura 5. 'Lectura' y 'desafío'

dores imiten los anuncios de vuelos en chino y L2, lo que puede ser una tarea difícil debido a la velocidad y la pronunciación requeridas. V94 (figura 5b) es una de las dos versiones en español de este tipo de desafío que se encuentran en el conjunto de datos. Sin embargo, una búsqueda reciente de “desafío de anuncio de vuelo en español” reveló más de 30 desafíos similares disponibles en *Bilibili*. En su vídeo, la creadora yuxtapuso su imagen con una diapositiva editada que mostraba los anuncios en español y chino. Pronunció el discurso mientras reproducía el tono, la prosodia y la entonación de una azafata. Al hacerlo, la aprendiz mostró su competencia lingüística y afirmó su identidad como aprendiz exitosa.

4.5. Estrategias discursivas para el aprendizaje de L2

El análisis reveló varias estrategias discursivas empleadas por los vlogueros para el aprendizaje de L2, incluido el metalinguaje autocrítico, la solicitud de retroalimentación y los discursos de superación personal y autocorrección. Los discursos metalingüísticos, que involucran la autorreflexión y los comentarios de los usuarios de las redes sociales sobre su propio uso del idioma, pueden ser esenciales para la participación en línea (Lee, 2013). Inicialmente, vloguear en español se percibía como una tarea desafiante:

“Era mucho más difícil que lo que pensaba. No podía dejar de reírme al hablar y, mientras tanto, los peatones me miraron con extrañeza. Me parece muy embarazoso hablarme ante la cámara, sobre todo hablando español” (V103).

Además, una estrategia discursiva común observada entre los vlogueros fue la subestimación personal de su dominio del español. Muchos expresaron inseguridad y esperaban cometer errores, a menudo disculpándose por adelantado o restando importancia a sus habilidades lingüísticas. Algunos incluso pidieron explícitamente a su audiencia tolerancia y perdón por cualquier mala pronunciación, errores gramaticales o vocabulario limitado, enfatizando que todavía eran principiantes o ‘novatos’ en el aprendizaje del español (V71). Sin embargo, algunos vlogueros también solicitaron comentarios de los espectadores que dominan más el español, invitándolos a participar en discusiones o brindar comentarios correctivos, con el objetivo de mejorar juntos sus habilidades en español (V101):

“Estoy segura de que habrá muchos errores cuando hablo español, porque no soy una hispanohablante. Entonces, si también sabes hablar español y si encuentras alguno errores, puedes decírmelo y puedes enviarme mensajes y darme consejos. Y en el futuro voy a hacerlo mejor poco a poco” (V29).

Durante la cuarentena, los vlogueros frecuentemente tomaron decisiones relacionadas con el aprendizaje. Con muchos estudiantes en China y en el extranjero obligados a permanecer confinados, las oportunidades de comunicación con compañeros de clase o locales se volvieron escasas. Temiendo una disminución en sus habilidades de lenguaje oral, los vlogueros recurrieron al vlogueo en español como una forma válida de mantener y eventualmente mejorar su dominio:

“Si no hablar y practicar español durante muchos meses, olvidaré muchos palabras y mi español aprendo empeorará, y creo que hablar español enfrente de una cámara es una buena forma para practicar mi español” (V33).

En V36, el vloguero estaba estudiando en México y estaba preocupado por los riesgos para la salud de las interacciones orales cara a cara con los vecinos. Al sugerir “practica conmigo”, tomó el control y demostró la agencia y la autoeficacia de un estudiante digital de L2.

“La mejor manera para que no se me olvide el español es practicar conmigo, con mí mismo” (V36).

Una vez que se publica el vídeo, los creadores tienen dos opciones para realizar cambios: (1) comentarios tradicionales del foro y (2) comentarios *danmu*. Los comentarios del foro generalmente se encuentran en la sección de comentarios,

donde los creadores pueden publicar autocorrecciones después de publicar el vídeo. El comentario se puede fijar en la parte superior, haciéndolo visible para futuros espectadores. Por ejemplo, en V111, un vlog de comida en el que la vloguera probó comida callejera en Beijing, incluido el *tanghulu*, un refrigerio del norte de China de bayas de espino confitadas, el vlog tiene subtítulos en chino y español. Sin embargo, la creadora tradujo erróneamente *espino cocido* [bayas de espino cocidas] a 生山楂 [bayas de espino crudas] en chino, y dejó un comentario al darse cuenta de su error (figura 6).

En los comentarios *danmu*, que son textos en movimiento superpuestos, los creadores pueden marcar su comentario como subido, indicado por un símbolo azul de-



Figura 6. Autocorrección a través de comentarios anclados en el foro

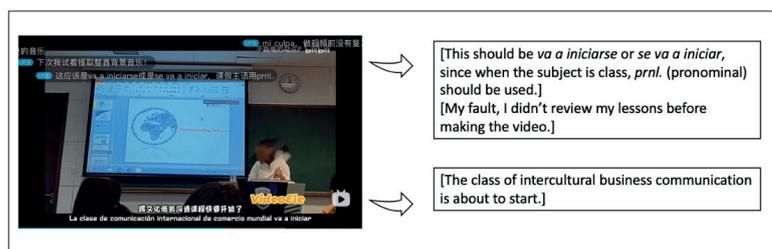


Figura 7. Autocorrección a través de danmu

lante del texto, para revelar la autoría y ganar visibilidad. Los comentarios *danmu* se pueden usar para reparar cualquier contenido potencial o inexactitudes lingüísticas en el vídeo. La figura 7 muestra un ejemplo en el que el vloguero usó *danmu* para corregirse a sí mismo y disculparse por un error en el monólogo original. Sin embargo, el usuario no se dio cuenta de que *va a iniciar* también es aceptable en esta construcción sintáctica si se considera que el maestro es el sujeto, aunque puede que no sea la opción más común. A pesar de esto, el comentario *danmu* de autocorrección demuestra la conciencia metalingüística de los alumnos a través de vlogs en L2. Sin embargo, es fundamental mantener una mirada crítica sobre la calidad de tales reflexiones en las producciones vernáculas.

5. Discusión

Con respecto a los tipos de vlogs, vlogueros y sus propósitos (PI1), el análisis reveló una variedad de géneros ‘conmigo’ y adaptaciones de tendencias populares de *YouTube*. Sus creadores son principalmente estudiantes universitarios que utilizan habilidades de edición sofisticadas, demostrando su competencia y aspiración para usar el español en diversas situaciones comunicativas, con diferentes registros lingüísticos y estilos interactivos. Sin embargo, como se muestra en los ejemplos, los vlogueros todavía están en proceso de aprendizaje y cometen errores en varios dominios lingüísticos. La asimilación de los géneros y tendencias de los vlogs de *YouTube* (introducciones y finales) sugiere que, para algunos usuarios, los vlogs en una segunda lengua son una oportunidad para atraer la atención y crear una personalidad en línea, como un influencer del idioma. Las motivaciones de los vlogueros van desde fines personales y de entretenimiento (grabar aspectos de la vida, aprender L2, participar en campañas de vlogs) hasta contextos formales e incluso comerciales (compartir asignaciones de cursos, colaborar con la prensa). Si bien puede haber otras razones no identificadas, estos hallazgos ofrecen información sobre la intersección del vloguero en L2 en *Bilibili* –donde los límites entre el aprendizaje formal e informal se desdibujan–, y varios otros contextos (entretenimiento, aprendizaje, trabajo). Se interconectan o “colapsan” en una plataforma de redes sociales (Marwick; Boyd, 2011).

Con respecto a cómo los usuarios se apropian del género vlog (PI2), el análisis identificó tanto el contenido como las estrategias discursivas empleadas por los estudiantes de L2 para el aprendizaje de idiomas. En términos de contenido, los alumnos se basan en el conocimiento y las habilidades de L2 adquiridos en contextos formales e informales. La educación formal influye en los vlogs cotidianos y de estudio, donde los vlogueros discuten temas relacionados con la vida del campus, se graban mientras realizan tareas, emplean el repertorio lingüístico adquirido durante los primeros meses de aprendizaje e incluso la estética y el estilo discursivo de los materiales didácticos. Géneros como los poemas y los anuncios de vuelos también están estrechamente relacionados con la enseñanza de L2. Por otro lado, los vlogs de viajes o cocina se basan en las experiencias y pasatiempos personales de los vlogueros. Como proveedores de *Bilibili*, los vlogueros tienen la habilidad de aprovechar las potencialidades de la plataforma, como *danmu*, para autocorregirse y seleccionar música de fondo para sus vlogs.

En términos de estrategias discursivas, observamos un espacio abierto para el aprendizaje entre pares basado en la comunidad, respaldado por un metalenguaje autocrítico, un discurso de superación personal, solicitud de retroalimentación y reflexión metalingüística crítica. Los vlogueros también usan la escritura para facilitar el aprendizaje de habilidades orales más desafiantes. Con subtítulos en español, traducción al chino y otras formas de escritura (foros y comentarios *danmu*), las prácticas de aprendizaje de los vlogueros comparten características tanto tradicionales (académicas) como recreativas (multimodales).

Este estudio se centró específicamente en las estrategias de aprendizaje informal que fueron identificadas por *Scolari et al.* (2018). Estas estrategias incluyen aprender haciendo, lo que implica que el aprendiz participe en una serie de actividades (vloguero, interacción con otros espectadores) que están relacionadas con la habilidad que desea adquirir o mejorar (español oral o escrito). Otra estrategia es la de imitar o simular, que requiere que el alumno autogestione sus recursos multimodales y su tiempo, así como sus propias emociones e identidad (como aprendiz novato). Por último, la estrategia de evaluación implica que el aprendiz analice su propio trabajo o el de otros para adquirir o perfeccionar una habilidad (pedir retroalimentación).

Los vlogs examinados en este estudio demuestran la complejidad de los estilos de aprendizaje en entornos digitales, incluido el aprendizaje orientado a la interacción (búsqueda de retroalimentación) y autosupervisado. Los vlogs diarios muestran que los vlogueros comparten sus experiencias como estudiantes de español, se conectan con sus compañeros, presentan elementos de la cultura española y amplían su vocabulario y sus habilidades orales. Los vlogs de chat permiten a los vlogueros aprovechar la intersubjetividad para desempeñar varios roles de L2, como alumnos con dificultades pero perseverantes o como alumnos expertos y exitosos que enseñan a una audiencia novata imaginaria. Si bien la interacción con la comunidad es una actividad común, no todos los vlogueros están interesados en ella. Algunos alumnos ‘silenciosos’ graban sus prácticas (p. ej., leer, estudiar) y suben los vídeos a *Bilibili*, usándolos como una forma de aprendizaje autosupervisado en la era digital. Aunque los vlogueros de estudio pueden parecer desinteresados o imperturbables, hay una gran audiencia que busca un ambiente de aprendizaje efectivo a bajo coste viendo vídeos de “estudio conmigo” (Lee et al., 2021).

Los vlogueros L2 movilizan recursos discursivos y multimodales para el aprendizaje de idiomas. Los comentarios de *danmu* se superponen en el vídeo para proporcionar correcciones.

6. Conclusiones

Podemos interpretar el vlogueo en L2 como una práctica letrada en línea con varios niveles de sofisticación. En primer lugar, los vlogueros en L2 participan en discursos de autotraducción de varios géneros y términos específicos de la cultura. En segundo lugar, agregan subtítulos y usan textos visuales como emojis, memes, efectos de sonido y música. En tercer lugar, integran diferentes recursos multimodales en la ejecución audiovisual final, incluida la reapropiación de materiales didácticos como *VideoEle*. Por último, se apropian de las posibilidades de la plataforma, como *danmu* y comentarios del foro, para editar el vídeo e interactuar con los espectadores. Los vlogueros aprendices de lengua exhiben una combinación de agentividad, autonomía y autoeficacia, lo que puede conducir a ciclos acumulativos de aprendizaje y logros, y crear una experiencia de aprendizaje significativa en un entorno inmersivo (Sánchez-López; Roig-Vila; Pérez-Rodríguez, 2022). Al igual que las prácticas letradas en los *digital wilds* (*fanfic*, *fansub* y *fandub*) y las plataformas de vídeos cortos, la creación de vlogs permite que los aprendices de lenguas desplieguen varias identidades en L2 y que creen comunidades de prácticas L2 en torno al vlogueo.

Para la educación formal, el vlogueo en L2 en *Bilibili* proporciona un contexto auténtico y atractivo para el aprendizaje de lenguas, en el que desarrollar habilidades de literacidad digital, obtener oportunidades de evaluación auténticas, promover la competencia cultural o exponer a los aprendices a diversos usos de la lengua. En particular, la integración de vlogs diarios, subtítulos multilingües y competencia discursiva en los planes de estudios de lenguas y el fomento de la agencia de los aprendices y los estilos de aprendizaje autodirigido son algunas de las direcciones que indica este estudio. Plataformas emergentes como *TikTok* facilitan prácticas de alfabetización como *BookTok*, una subcultura dentro de *TikTok* dedicada a leer y debatir literatura para adultos jóvenes (Jerasa; Boffone, 2021). Al reconocer y apreciar estas prácticas de alfabetización mediadas por *TikTok*, los educadores pueden cerrar la brecha entre las prácticas de lectura formales e informales y, en última instancia, promover una mayor agencia, comunidad y experiencias transformadoras para los estudiantes (Espejel; Concheiro; Pujolà, 2022).

Este estudio arroja luz sobre las complejidades de la enseñanza de “lenguas minoritarias” en China. Si bien la enseñanza del español como L2 ha experimentado un crecimiento exponencial en el país en la última década (Yu, 2021), algunas investigaciones anteriores vienen representando a los estudiantes chinos de español como poco creativos, obedientes y dependientes (Castaño-Arques, 2019, pp. 50-51); además, los métodos de enseñanza del español en China son en su mayoría tradicionales, centrándose en los libros de texto y el lenguaje escrito con interacciones limitadas entre profesores y alumnos que siguen el modelo de iniciar-respuesta-evaluar (Li, 2018). Sin embargo, los vlogueros en segunda lengua en *Bilibili* mostraron un gran interés en practicar sus habilidades orales, mientras que la escritura pareció pasar a un segundo plano, con aproximadamente un tercio de los vlogs sin transcripciones en español. Los educadores podrían considerar incorporar el vlogueo en L2 en su enseñanza para inspirar la innovación, aprovechando las experiencias de prácticas establecidas como *fanfiction* (Sauro; Sundmark, 2018). Los vlogs de “Un día conmigo” podrían ser un punto de partida para que los principiantes practiquen un diálogo oral subrepresentado, mientras que los vlogs de “chatea conmigo” podrían ayudar a los estudiantes avanzados a mejorar sus habilidades de interacción escrita o chat.

Este estudio tiene limitaciones debido a su naturaleza exploratoria. Los datos analizados se recopilaron principalmente en línea, y no se entrevistó a los vlogueros ni se analizaron datos desde una perspectiva cuantitativa o estadística. Sin embargo, al recopilar sistemáticamente todos estos vlogs, este estudio aporta una perspectiva más amplia sobre el vlogueo en L2 en *Bilibili*, lo que podría brindar información sobre prácticas similares en plataformas internacionales como *YouTube*. El análisis de los comentarios de los aprendices y la información anunciada de sus perfiles destaca el potencial del vlogueo en L2 para aprender lengua. Aunque no se analizaron todos los géneros de vlogs, el estudio proporciona información sobre los géneros más destacados y sus características más relevantes. No se analizaron los comentarios de la audiencia, pero el estudio identificó varias estrategias discursivas utilizadas por los creadores para interactuar con los espectadores, lo que incita a pensar que en *Bilibili* se ha originado una comunidad temática de aprendizaje del español.

En los últimos años, el aumento de vlogs en español L2 en *Bilibili* es francamente perceptible, y con el incremento de usuarios activos, también aumentará el número de vlogs en L2. Animamos a que, en el futuro, se realicen estudios longitudinales con estos vlogueros o que el análisis tome un cariz estadístico para perfilar nuestra comprensión sobre los vlogueros en L2 en tanto que aprendices de lenguas. Otra vía de análisis es considerar los vlogs como punto de acceso a la L2 y examinar sus beneficios potenciales para el aprendizaje de vocabulario (Arndt; Woore, 2018). Además, el análisis de comentarios en vlogs en lenguas extranjeras en *Bilibili* podría ser un área fructífera para futuras investigaciones, dada la creciente importancia de los comentarios en línea para el aprendizaje informal. En conclusión, este estudio ofrece información valiosa sobre el fenómeno emergente del vlogueo en L2 en redes sociales no anglófonas y sugiere que se necesita más investigación para conocer más a fondo cómo y cuánto ayudan los medios digitales al aprendizaje de lenguas.

7. Notas

1. Término chino que se refiere a las celebridades o personas influyentes de Internet que ganaron fama y popularidad a través de las plataformas de redes sociales, particularmente en China. A menudo crean y comparten su propio contenido, incluidos vlogs, en varias plataformas de redes sociales como *Douyin*, *Weibo* y *Xiaohongshu* (RED).
2. Método de enseñanza que utiliza técnicas de relajación y música para crear un ambiente de aprendizaje cómodo donde los estudiantes puedan absorber la información de manera más efectiva. Véase Lozanov y Gateva (1988).

8. Referencias

- Abidin, Cystal** (2015). "Communicative intimacies: Influencers and perceived interconnectedness". *Ada: A journal of gender, new media, and technology*, n. 8.
<https://doi.org/10.7264/N3MW2FFG>
- Aldukhayel, Dukhayel** (2021a). "The effects of captions on L2 learners' comprehension of vlogs". *Language learning and technology*, v. 25 n. 2, pp. 178-191.
<http://hdl.handle.net/10125/73439>
- Aldukhayel, Dukhayel** (2021b). "Vlogs in L2 listening: EFL learners' and teachers' perceptions". *Computer assisted language learning*, v. 34, n. 8, pp. 1085-1104.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1658608>
- Amgott, Natalie** (2022). "Je suis youtubeur': Multilingual multimodal composing abroad". *Journal of language, identity & education*.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2057992>
- Arndt, Henriette L.; Woore, Robert** (2018). "Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts". *Language learning and technology*, v. 22, n. 3, pp. 124-142.
<https://doi.org/10.125/44660>
- Benson, Phil** (2015). "Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos". *Language learning & technology*, v. 19, n. 193, pp. 88-105.
<http://lt.msu.edu/issues/october2015/benson.pdf>
- Bilibili** (2022). *Bilibili Inc. announces 2021 fourth quarter and fiscal year financial results*.
<https://ir.bilibili.com/news-releases/news-release-details/bilibili-inc-announces-2021-fourth-quarter-and-fiscal-year>
- Burgess, Jean; Green, Joshua** (2018). *YouTube: online video and participatory culture* (2nd ed.). Cambridge: Polity.
- Cassany, Daniel; Shafirova, Liudmila** (2021). "¡Ya está! Me pongo a filmar: Aprender grabando vídeos en clase". *Revista signos*, v. 54, n. 107, pp. 893-918.
<https://doi.org/10.4067/s0718-09342021000300893>
- Castaño-Arques, Ana** (2019). *Literacidad crítica en ELE: Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes* [Doctoral dissertation, Pompeu Fabra University].
<http://hdl.handle.net/10803/668779>
- Chang, Yueh-ching; Chang, Yu-jung** (2019). "Identity negotiation in the third space: An analysis of YouTube channels hosted by expatriates in Taiwan". *Language and intercultural communication*, v. 19, n. 1, pp. 77-92.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1450878>
- Chik, Alice** (2014). "Digital gaming and language learning: Autonomy and community". *Language learning and technology*, v. 18, n. 2, pp. 85-100.
<https://doi.org/10.125/44658>
- Codreanu, Tatiana; Combe, Christelle** (2018). "Glocal tensions: Exploring the dynamics of intercultural communication through a language learner's vlog". In: Kern, Richard; Develotte, Chirstine. *Screens and scenes: Multimodal communication in online intercultural encounters*, pp. 40-61. New York: Routledge. ISBN: 978 0 367589271
- Codreanu, Tatiana; Combe, Christelle** (2019). "Vlogs, video publishing, and informal language learning". In: Dressman, Mark; Sadler, Randall William. *The handbook of informal language learning*, pp. 153-168. Hoboken, NJ: Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch10>
- Duffy, Brooke Erin; Pinch, Annika; Sannon, Shruti; Sawey, Megan** (2021). "The nested precarities of creative labor on social media". *Social media + society*, v. 7, n. 2.
<https://doi.org/10.1177/205630512111021368>
- Duffy, Brooke Erin; Poell, Thomas; Nieborg, David B.** (2019). "Platform practices in the cultural industries: Creativity, labor, and citizenship". *Social media + society*, v. 5, n. 4.
<https://doi.org/10.1177/2056305119879672>
- Duffy, Brooke Erin; Sawey, Megan** (2022). "In/visibility in social media work: The hidden labor behind the brands". *Media and communication*, v. 10, n. 1, pp. 77-87.
<https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4460>
- Espejel, Olivia; Concheiro, Pilar; Pujolà, Joan-Tomàs** (2022). "TikTok en la enseñanza de español LE/L2: telecolaboración y competencia digital". *Journal of Spanish language teaching*, v. 9, n. 1, pp. 19-35.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>

- Establés, María-José; Guerrero-Pico, Mar; Contreras-Espinosa, Ruth S.** (2018). "Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes". *Revista latina de comunicación social*, n. 74, pp. 214-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- García-Rapp, Florencia** (2016). "The digital media phenomenon of YouTube beauty gurus: The case of Bubzbeauty". *International journal of web based communities*, v. 12, n. 4, pp. 360-375. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2016.080810>
- Godwin-Jones, Robert** (2019). "Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning". *Language learning & technology*, v. 23, n. 1, pp. 8-25. <https://doi.org/10.125/44667>
- Griffith, Margaret; Papacharissi, Zizi** (2010). "Looking for you: An analysis of video blogs". *First Monday*, v. 15, n. 1. <https://doi.org/10.5210/fm.v15i1.2769>
- Gromik, Nicolas A.** (2012). "Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study". *Computers and education*, v. 58, n. 1, pp. 223-230. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.013>
- Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José; Costa-Sánchez, Carmen** (2022). "Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes". *El profesional de la información*, v. 31, n. 2, e310212. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Hafner, Christoph A.; Miller, Lindsay** (2011). "Fostering learner autonomy in English for science". *Language learning & technology*, v. 15, n. 3, pp. 68-86. <http://lt.msu.edu/issues/october2011/hafnermiller.pdf>
- Han, Yiting; Reinhardt, Jonathon** (2022). "Autonomy in the digital wilds: Agency, competence, and self-efficacy in the development of L2 digital identities". *Tesol quarterly*, v. 56, n. 3, pp. 985-1015. <https://doi.org/10.1002/tesq.3142>
- Hanauer, David-Ian** (2001). "The task of poetry reading and second language learning". *Applied linguistics*, v. 22, n. 3, pp. 295-323. <https://doi.org/10.1093/applin/22.3.295>
- Hine, Christine** (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003085348>
- Huang, Hui-Wen** (2021). "Effects of smartphone-based collaborative vlog projects on EFL learners' speaking performance and learning engagement". *Australasian journal of educational technology*, v. 37, n. 6, pp. 18-40. <https://doi.org/10.14742/ajet.6623>
- Hung, Shao-Ting** (2011). "Pedagogical applications of vlogs: An investigation into ESP learners perceptions". *British journal of educational technology*, v. 42, n. 5, pp. 736-746. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01086.x>
- Jerasa, Sarah; Boffone, Trevor** (2021). "BookTok 101: TikTok, digital literacies, and out-of-school reading practices". *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 65, n. 3, pp. 219-226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>
- Knobel, Michele; Lankshear, Colin** (2014). "Studying new literacies". *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 58, n. 2, pp. 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele** (2015). "Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education". *Nordic journal of digital literacy*, v. 10, n. Jubileumsnummer, pp. 8-20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-02>
- Lee, Carmen** (2013). "'My English is so poor... so I take photos': metalinguistic discourses about English on Flickr". In: Deborah, Tannen; Trester; Anna Marie. *Discourse 2.0 Language and new media*, pp. 73-84. Washington: Georgetown University Press.
- Lee, Yeong-Ju** (2022). "Language learning affordances of Instagram and TikTok". *Innovation in language learning and teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>
- Lee, Yoonjoo; Chung, John-Joon-Young; Song, Jean Y.; Chang, Minsuk; Kim, Juho** (2021). "Personalizing ambience and illusionary presence: How people use study with me videos to create effective studying environments". En: *Conference on human factors in computing systems – Proceedings*. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445222>
- Lee, Seryun** (2021). "Translating YouTube vlogs for a global audience: Innovative subtitling and community-building". *International journal of cultural studies*, v. 24, n. 5, pp. 767-790. <https://doi.org/10.1177/1367877920979717>

- Li, Zhiying** (2018). *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China*. [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].
<http://hdl.handle.net/10803/664232>
- Lovelock, Michael** (2017). “Is every YouTuber going to make a coming out video eventually?: YouTube celebrity video bloggers and lesbian and gay identity”. *Celebrity studies*, v. 8, n. 1, pp. 87-103.
<https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1214608>
- Lozanov, Georgi; Gateva, Evalina** (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual*, ERIC. ISBN: 0677216602
<https://eric.ed.gov/?id=ED363092>
- Ma, Ke** (2022). “Transnational white masculinity on Chinese social media: Western male vloggers' self-representations during the covid-19 pandemic”. *Asian anthropology*, v. 21, n. 3, pp. 211-223.
<https://doi.org/10.1080/1683478X.2022.2090054>
- Markham, Annette; Buchanan, Elizabeth** (2012). *Ethical decision-making and Internet research: recommendations from the AoIR ethics working committee (version 2.0)*.
<http://aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Marwick, Alice E.** (2013). *Status update: celebrity, publicity, and branding in the social media age*. New Haven: Yale University Press. ISBN: 978 0 300209389
- Marwick, Alice E.; Boyd, Danah** (2011). “I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience”. *New media & society*, v. 13, n. 1, pp. 114-133.
<https://doi.org/10.1177/1461444810365313>
- Henthorn, Jamie** (2019). “International fan professionalization on Viki”. *Television & new media*, v. 20, n. 5, pp. 525-538.
<https://doi.org/10.1177/1527476418770742>
- Pérez-González, Luis** (2022). “Subtitling disinformation narratives around COVID-19: ‘Foreign’ vlogging in the construction of digital nationalism in Chinese social media”. En: Baker, Mona. *Unsettling translation*, pp. 232-247. New York: Routledge.
- Pun, Lok-Fai** (2021). *Fans in play and professional in the making: The fan professionalization of comic Doujin in China*. [Tesis doctoral, The Chinese University of Hong Kong].
<https://repository.lib.cuhk.edu.hk/en/item/cuhk-2876340>
- Raun, Tobias** (2015). “Video blogging as a vehicle of transformation: Exploring the intersection between trans identity and information technology”. *International journal of cultural studies*, v. 18, n. 3, pp. 365-378.
<https://doi.org/10.1177/1367877913513696>
- Raun, Tobias** (2018). “Capitalizing intimacy: New subcultural forms of micro-celebrity strategies and affective labour on YouTube”. *Convergence*, v. 24, n. 1, pp. 99-113.
<https://doi.org/10.1177/1354856517736983>
- Reinhardt, Jonathon** (2022). “The history of language learning and teaching beyond the classroom”. En: Reinders, Hayo; Lai, Chun; Sundqvist, Pia. *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*, pp. 9-23. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003048169-3>
- Robin, Bernard R.** (2008). “Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom”. *Theory into practice*, v. 47, n. 3, pp. 220-228.
<https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Sauro, Shannon** (2017). “Online fan practices and call”. *Calico journal*, v. 34, n. 2, pp. 131-146.
<https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Sauro, Shannon** (2019). “Fan fiction and informal language learning”. En: Dressman, Mark; Sadler, Randall William. *The handbook of informal language learning*, pp. 139-151. Hoboken, NJ: Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch9>
- Sauro, Shannon; Zourou, Katerina** (2019). “What are the digital wilds?”. *Language learning & technology*, v. 23, n. 1.
<https://doi.org/10.125/44666>
- Sauro, Shannon; Sundmark, Björn** (2018). “Critically examining the use of blog-based fanfiction in the advanced language classroom”. *Recall*, v. 31, n. 1, pp. 40-55.
<https://doi.org/10.1017/S0958344018000071>
- Sánchez-López, Iván; Roig-Vila, Rosabel; Pérez-Rodríguez, Amor** (2022). “Metaverse and education: The pioneering case of *Minecraft* in immersive digital learning”. *Profesional de la información*, v. 31, n. 6, e310610.
<https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.10>

- Scolari, Carlos A.; Masanet, Maria-José; Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José** (2018). "Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies". *El profesional de la información*, v. 27, n. 4, pp. 801-812.
<https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Shi, Xingsong; Chang, Yujie; Gao, Jiawei** (2022). "Investment in transnational identity to become microcelebrities in China: On American uploaders' success in a Chinese video-sharing website". *Language and intercultural communication*, v. 22, n. 6, pp. 642-661.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2078343>
- Snelson, Chareen** (2015). "Vlogging about school on YouTube: An exploratory study". *New media and society*, v. 17, n. 3, pp. 321-339.
<https://doi.org/10.1177/1461444813504271>
- Vázquez-Calvo, Boris; Elf, Nikolaj; Gewerc, Adriana** (2020). "Catalan Teenagers' identity, literacy and language practices on YouTube". En: Freiermuth, Mark R.; Zarrinabadi, Nourollah. *Technology and the psychology of second language learners and users*, pp. 251-278. Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-34212-8_10
- Vázquez-Calvo, Boris; Zhang, Leticia-Tian; Pascual, Mariona; Cassany, Daniel** (2019). "Fan translation of games, anime, and fanfiction". *Language learning and technology*, v. 23, n. 1, pp. 49-71.
<https://doi.org/10.125/44672>
- Vázquez-Calvo, Boris; Shafirova, Liudmila; Zhang, Leticia-Tian** (2022). "Language learning hashtags on TikTok in Chinese, Italian, and Russian". En: Klimanova, Liudmila. *Identity, multilingualism & call*, pp. 104-134. Sheffield: Equinox.
<https://doi.org/10.1558/equinox.43411>
- Vizcaíno-Verdú, Arantxa; De-Casas-Moreno, Patricia; Jaramillo-Dent, Daniela** (2022). "Thanks for joining our life: Intimacy as performativity on YouTube parenting vlogs". *Profesional de la información*, v. 31, n. 4, e310407.
<https://doi.org/10.3145/epi.2022.jul.07>
- Wang, Hung-Chun; Chen, Cheryl-Wei-Yu** (2020). "Learning English from youtubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube". *Innovation in language learning and teaching*, v. 14, n. 4, pp. 333-346.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356>
- Wang, Xiaoxian** (2022). "Popularising vlogging in China: Bilibili's institutional promotion of vlogging culture". *Global media and China*, v. 7, n. 4, pp. 441-462.
<https://doi.org/10.1177/20594364221133536>
- Wang, Xiaoxian; Picone, Ike** (2021). "The art of attracting attention: A process model of chinese toubu vloggers' strategies to create online identities and self-brands". *Celebrity studies*.
<https://doi.org/10.1080/19392397.2021.1991408>
- Wang, Xiaoxian; Picone, Ike** (2022). "Mobilized, negotiated and balanced: Chinese school vloggers' platform engagements and layered identity construction on Bilibili". *Journal of youth studies*.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2098705>
- Xu, Jian; Zhao, Xinyu** (2022). "Coping with the 'double bind' through vlogging: Pandemic digital citizenship of Chinese international students". *Continuum*, v. 36, n. 2, pp. 260-273.
<https://doi.org/10.1080/10304312.2021.2008319>
- Yang, Ya-Ting C.; Wu, Wan-Chi I.** (2012). "Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking.; Learning motivation: A year-long experimental study". *Computers and education*, v. 59, n. 2, pp. 339-352.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yu, Man** (2021). El español en China. In: *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm
- Zhang, Leticia-Tian; Cassany, Daniel** (2019a). "The 'danmu' phenomenon and media participation: Intercultural understanding and language learning through 'The Ministry of Time'". *Comunicar*, v. 27, n. 58, pp. 19-29.
<https://doi.org/10.3916/C58-2019-02>
- Zhang, Leticia-Tian; Cassany, Daniel** (2019b). "Practices on audiovisual comprehension and Spanish to Chinese translation in a fansub community". *Revista española de lingüística aplicada/Spanish journal of applied linguistics*, v. 32, n. 2, pp. 620-649.
<https://doi.org/10.1075/resla.17013.zha>
- Zhang, Leticia-Tian; Vázquez-Calvo, Boris** (2022). "'¿Triste estás? I don't know nan molla': Multilingual pop song fandubs by @miree_music, ITL" - *International journal of applied linguistics*, v. 173, n. 2, pp. 210-211.
<https://doi.org/10.1075/itl.21007.zha>