



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

PREPRINT

Recibido: 2018-05-31
Revisado: 2018-07-01
Aceptado: 2018-08-01



Código RECYT: 65684
Preprint: 2018-11-15
Publicación Final: 2019-01-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>

El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal

Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal

Dr. Sara Pereira

Profesora Titular en el Departamento de Ciencias de la Comunicación Sciences e Investigadora del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» en la Universidad de Miño en Braga (Portugal) (sarapereira@ics.uminho.pt) (<https://orcid.org/0000-0002-9978-3847>)

Joana Fillol

Periodista e Investigador Predoctoral del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» en la Universidad de Miño en Braga (Portugal) (joanafillol@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-8577-7809>)

Pedro Moura

Investigador Predoctoral del Centro de Investigación «Comunicación y Sociedad» en la Universidad de Miño en Braga (Portugal) (pedromourarsp@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1807-7447>)

Resumen

La disonancia entre lo que aprenden los jóvenes en clase y en su vida cotidiana no es un fenómeno reciente, pero es cada vez más relevante, ya que la escuela no es capaz, evidentemente, de acompañar la evolución. En nuestra sociedad, sigue prevaleciendo una visión demasiado escolarizada del aprendizaje, que parece marginalizar los conocimientos que los jóvenes desarrollan con y a través de los medios y de las plataformas digitales. Basado en cuestionarios, entrevistas y talleres realizados con jóvenes portugueses entre los 12 y los 16 años (N=78), de una escuela urbana y otra rural del norte del país, este artículo pretende comprender cómo están estos jóvenes aprendiendo a usar los medios, lo que les motiva y si lo que hacen con ellos contribuye a la adquisición de capacidades y competencias útiles para sus vidas dentro y fuera de la escuela. Los principales resultados de la investigación confirman la existencia de un foso entre la educación formal e informal. La educación informal es sobretodo motivada por sus necesidades y por la influencia de sus pares. Los compañeros y la familia, junto con Internet y con lo que descubren por ellos mismos, aparecen como importantes fuentes de conocimiento. También se concluyó que las estrategias informales de aprendizaje contribuyen al desarrollo de capacidades y competencias útiles desde un punto de vista escolar.

Abstract

The dissonance between what teenagers learn in classrooms and their everyday lives is not a recent phenomenon, but it is increasingly relevant as school systems are unable to follow society and media evolution beyond traditional concerns regarding the protection of young people. An overly scholarly view of learning continues to prevail in our society, which seems to marginalize the knowledge that young people develop with and through media and digital platforms. Based on questionnaires, workshops, and interviews conducted with



Portuguese teenagers, aged 12 to 16 years old (N=78), attending an urban and a rural school in the North of the country, this paper aims to understand how these teens are learning to use the media, what motivates them, and if their media practices contribute to the acquisition of skills and competencies useful to their lives inside and outside school. The research main results confirm the existence of a gap between formal and informal education. Informal education is mainly motivated by their needs and peer influence. Colleagues and family, alongside the Internet and self-discovery, appear as important sources of knowledge. Another important conclusion is that informal learning strategies contribute to the development of skills and competencies that are useful from a school viewpoint.

Palabras clave / Keywords

Jóvenes, medios digitales, transmedia, aprendizaje informal, competencias, escuela, educación en medios, investigación cualitativa.

Young people, digital media, transmedia, informal learning, skills, school, media literacy, qualitative research.

1. Introducción y marco teórico

Este artículo se centra en los usos y la percepción de los medios por parte de los jóvenes, en particular los relacionados con el aprendizaje. En el ámbito del proyecto internacional «Transliteracy», 78 jóvenes portugueses participaron en una investigación etnográfica sobre sus estrategias y prácticas de aprendizaje informal a través de los medios. Estos jóvenes, con edades entre los 12 y los 16 años, forman parte de una generación que mantiene un gran contacto con los diferentes medios, antiguos y nuevos (Delicado & Alves, 2010; Pereira, Pinto, & Moura, 2015b), y que están sujetos a diversas expectativas sobre cómo y para qué los usan. Por otro lado, también se aborda la forma en la que las escuelas intentan acompañar esta realidad y la relevancia que tiene en la vida cotidiana de los jóvenes, en particular según la perspectiva de los alumnos sobre la relación entre los espacios de aprendizaje formal e informal. Antes de presentar la investigación y sus resultados, trataremos brevemente la relación entre la escuela y los medios, entre el aprendizaje formal e informal.

Las escuelas son instituciones socioculturales: su organización y la acreditación de su papel «dependen cultural e históricamente de la visión de las sociedades sobre el propósito educativo» (Livingstone & Sefton-Green, 2016: 30). Por ello, en la definición de qué es la escuela, en cuanto ejemplo más importante de la educación formal, intervienen varios agentes. Entre estos agentes también se encuentran los alumnos, cuya voz se escucha, casi siempre, por último. Según Gonnet (2007: 70), «las dudas de los niños se mantienen fuera de las escuelas». Livingstone y Sefton-Green (2016: 3) defienden este mismo argumento, basado en una investigación realizada con alumnos de 13 y 14 años. A los investigadores «les impresionó la falta de atención prestada a las opiniones y experiencias de los jóvenes» (Livingstone & Sefton-Green, 2016: 31-32). Como señala Sarmiento, las escuelas no tratan con niños y adolescentes, sino con alumnos: «En cierto modo, para la institución el niño «desaparece» como un ser concreto, con conocimientos, emociones, aspiraciones, sentimientos y voluntad propios, y se sustituye por el alumno o el destinatario de las acciones del adulto, como un agente con comportamientos impuestos que son evaluados, recompensados o sancionados» (Sarmiento, 2011: 588).

Por ello, son los adultos, y los valores culturales y sociales globales, quienes definen las finalidades de la educación formal y, al mismo tiempo, los conceptos de niño y adolescente. En el modelo tradicional de escuela, basado en planes de estudios, una comunicación unidireccional y una evaluación individual (Jonnaert & al., 2006; Erstad & Sefton-Green, 2013; Livingstone & Sefton-Green, 2016), los jóvenes suelen verse «desde la perspectiva de la persona que pueden o deben ser» (Livingstone & Sefton-Green, 2016: 33). Según Pereira (2013: 175), a pesar de más de tres décadas de reconocimiento de la importancia de la opinión de los jóvenes, estos son enmarcados repetidamente «como los adultos que un día serán» y conceptualizados por los propios adultos, según sus valores y su visión del mundo, descuidando muchas veces los de los jóvenes. Los profesores y los



padres tienen un papel fundamental. Los primeros, cuando cumplen, a regañadientes o voluntariamente, el sistema educativo general; los segundos, debido a sus expectativas sobre lo que tiene que ser la escuela, en gran medida basadas en su propia experiencia, y en lo que creen que se debe hacer para preparar a sus hijos para el futuro. Gonnet (2007: 81) escribió que «dentro de la clase, el niño o el adolescente, lo quiera o no, tiene a sus padres en mente». El sistema definido externamente puede también ser aceptado por aquellos cuya opinión se deja de lado (los jóvenes). Por ejemplo, Livingstone y Sefton-Green (2016: 242) «observaron la internalización que existe entre los jóvenes de [escuelas organizadas hacia] los estándares y métricas en sus conversaciones e interacciones diarias y en la conciencia de sí mismos», a pesar de que sus preocupaciones raramente forman parte de la evaluación. Aun así, son recurrentes los problemas relacionados con la inadecuación del sistema escolar tradicional. El poco atractivo de la escuela entre los alumnos, la pérdida de su posición hegemónica como espacio de aprendizaje, o su estructura desactualizada (inflexible y unidireccional), que no responde a las necesidades de una modernidad tardía, ni está sincronizada con la práctica de los jóvenes, son argumentos frecuentes (Perrenoud, 1999; Jonnaert & al., 2006; Pérez-Tornero, 2007; Jenkins & al., 2009; Livingstone & Sefton-Green, 2016). Según Erstad y Sefton-Green (2013: 89), las ideologías sobre los efectos de los medios digitales y en línea (supuestamente capaces de crear una nueva generación, que nace dentro de esta cultura y que incluye a sus principales usuarios) dan fuerza a las perspectivas sobre la brecha entre «lo esperado en términos de orientación y educación de los jóvenes y lo que estos encuentran diariamente».

Los medios, analógicos y digitales, son «el nuevo soporte del conocimiento público» (Pérez-Tornero, 2007: 33). Como señala Buckingham (2003: 189), «existe un reconocimiento creciente de que la escuela no es la única reserva de educación; y que el aprendizaje puede ocurrir, y de hecho ocurre, en el lugar de trabajo, en casa y en el contexto de las actividades recreativas». Según Gee (2004: 77), «las personas aprenden mejor cuando el aprendizaje forma parte de una participación altamente motivada en prácticas sociales valoradas por estas» y los medios digitales permiten esta situación. Es posible reunir fácilmente personas con los mismos intereses y objetivos, creando espacios de afinidad, y sus potencialidades también permiten una situación de aprendizaje más relacional y realista (Gee, 2004; Costa, Cuzzocrea, & Nuzzaci, 2014; Aaen & Dalsgaard, 2016). Como señala Barrett (1992: 2), cuya publicación es anterior a la disponibilidad generalizada de las TIC, «el trabajo que hacemos dentro y fuera del aula incluye a personas que leen, hablan y escriben entre sí, para sintetizar sus pensamientos sobre diversos temas, a través de la abundante información disponible». Los medios digitales han acentuado esta situación, ya que se supone que facilitan el surgimiento de una cultura participativa, caracterizada por asociaciones a espacios de afinidad en línea, creación de redes y participación, elaboración y circulación de contenidos, de y entre sus miembros, así como por la colaboración para resolver problemas (Jenkins & al., 2009). Los jóvenes son elementos clave de esta cultura, que participan en una gran diversidad de situaciones de aprendizaje informal (Scolari, 2018), y que muchas veces han sido, según Buckingham (2005) o Erstad y Sefton-Green (2013), presentadas como la competencia o la oposición al aprendizaje formal y como un elixir para sus problemas. Sin embargo, como recuerda Buckingham (2005), debe existir prudencia con los discursos utópicos sobre el aprendizaje informal, ignorando los usos y dudas de los propios jóvenes por el bien de las aspiraciones y convicciones de los adultos. Las características formales del aprendizaje también deben estar presentes en los medios digitales y los riesgos de hacer caso omiso de la opinión de los alumnos son reales, a pesar de las potencialidades de los medios (Greenhow & Lewin, 2016).

Warschauer y Ware (2008) han organizado las tres principales tendencias entre los discursos sobre las TIC, el aprendizaje y la alfabetización. La tendencia mayoritaria está relacionada con el conservadurismo de las escuelas y la brecha entre los aprendizajes formal e informal; otra se refiere al empoderamiento de los jóvenes a través de las TIC; y la última se refiere al uso de estas como una herramienta educativa más, «interpretada según su adaptación al sistema de normalización que regula las prácticas educativas» (Erstad & Sefton-Green, 2013: 95). Según Buckingham (2005), la forma cómo los medios se usan dentro y fuera de la escuela es tan diferente que constituye una



nueva división digital. Livingstone y Sefton-Green (2016) y Snyder (2009) han encontrado una brecha entre la cultura popular y los medios mencionados por los profesores en la escuela y los medios preferidos de los alumnos. Así, y a pesar de la presencia omnipresente de los medios en su vida diaria, las dudas y los métodos de los jóvenes siguen quedando fuera del aula. Además, Pereira, Pereira y Melro (2015a), que estudiaron el programa portugués de un portátil por niño, encontraron un enfoque simplista sobre el acceso, en vez de sobre los usos pedagógicos o importantes. Los ordenadores presentaban una escasa presencia en las rutinas del aula. De acuerdo con el Media Education Guidance (Marco de Referencia para la Educación para los Medios), «los niños y los jóvenes se identifican cada vez más como consumidores y productores de medios» (Pereira, Pinto, & Madureira, 2014: 5) y las escuelas no deben ignorar los resultados del aprendizaje de estas prácticas, ni las cuestiones suscitadas por estas.

2. Material y métodos

El enfoque seguido por el proyecto europeo «Transliteracy» fue la etnografía a corto plazo, en el que se aplicaron los métodos cuantitativo y cualitativo¹. Para este artículo, se usaron datos aportados por cuestionarios, talleres y entrevistas que ofrecen «diferentes perspectivas sobre el mismo fenómeno» (Jensen, 2002: 272). Esta triangulación de métodos permite un análisis más rico y estratificado, que refleja las prácticas y da cuenta de las percepciones y motivaciones de los alumnos, que son el centro del análisis.

La muestra consistió en 78 jóvenes, con edades entre los 12 y 16 años (el promedio de edades es de 14 años; 46 chicas y 32 chicos), de dos escuelas públicas del norte de Portugal, una de ellas de un área urbana (Braga, con 43 alumnos) y la otra de un área más rural (Montalegre, con 35 alumnos)². Participaron dos cursos de cada escuela: uno del 7º y otro del 10º nivel de escolaridad.

77 de los alumnos completaron un cuestionario cuyo principal objetivo era recopilar información general sobre sus antecedentes socio-culturales y el acceso a los medios, su uso y percepciones. En los talleres participó el total de la muestra (78) y consistieron en ocho sesiones (dos sesiones por taller y por curso). Cada curso se dividió en dos grupos según las preferencias de los alumnos, videojuegos o culturas participativas, y cada uno de los grupos realizó una actividad relacionada con estos temas. Los talleres permitieron investigar de forma inmersiva las prácticas transmedia y sus estrategias de aprendizaje informal, a través de su participación en juegos y producción de medios. Para las entrevistas se seleccionaron cinco alumnos de cada grupo de los talleres, con un total de 40 entrevistas. El objetivo fue profundizar la comprensión de los adolescentes sobre las prácticas transmedia, con especial hincapié en las habilidades creativas y las estrategias de aprendizaje informal que estos usan en los videojuegos, en la producción de contenidos y en las redes sociales.

Los métodos de estudio se representan en la Figura 1.

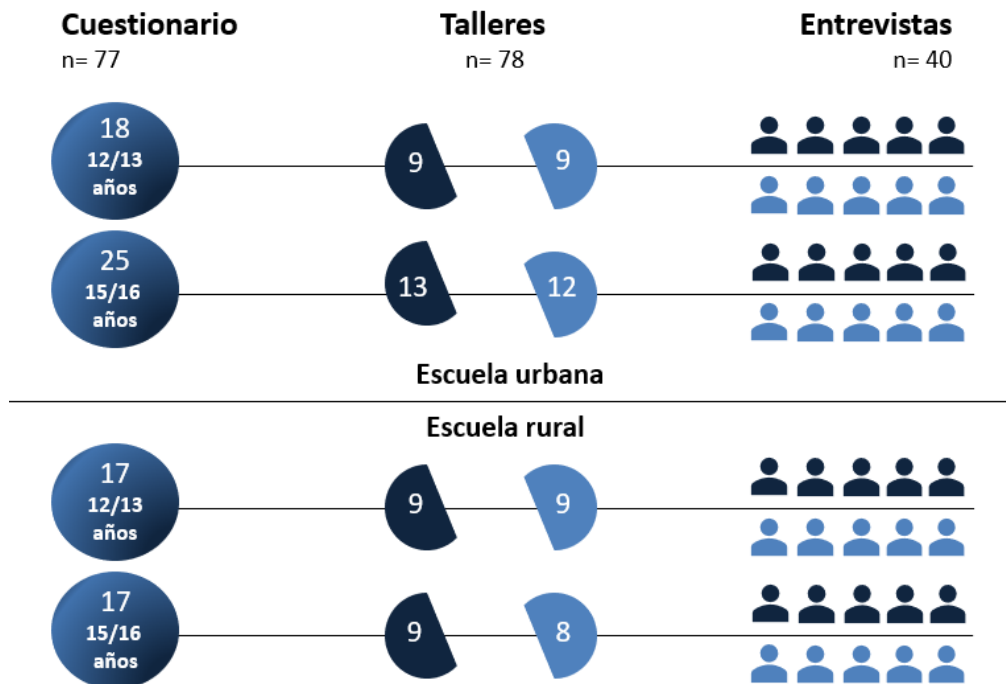


Figura 1. Metodología de investigación portuguesa dentro del Proyecto Transliteracy.

Con los datos aportados a través de estos tres métodos, este artículo pretende contribuir a una mejor comprensión del uso, por parte de los adolescentes, de los medios en su vida diaria, y de su percepción sobre el uso de los medios en el aula, para entender la relación entre el aprendizaje informal y formal. También pretende descubrir cómo aprenden con los medios y en qué medida las estrategias de aprendizaje informal influyen en la educación formal.

Este análisis forma parte del Proyecto Transliteracy, cuyos principales objetivos son identificar las prácticas transmedia de los adolescentes de ocho países dentro y fuera de Europa, y utilizar sus competencias transmedia y sus estrategias de aprendizaje informal para mejorar la educación formal. La investigación no pretende ser representativa porque su carácter es eminentemente cualitativo.

3. Análisis y resultados

3.1. Acceso y uso de los medios por los jóvenes

Los cuestionarios confirmaron que los más jóvenes forman parte de una generación conectada: todos los encuestados afirmaron tener televisión en casa, un móvil y un ordenador. Estos también son los tres dispositivos más usados, con los móviles en primer lugar. La gran mayoría (74) señaló tener conexión wi-fi y, en una escala de cinco valores, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), la frase «Me gusta estar siempre conectado» recibió una puntuación media de 4,19. Para la mayoría, esta conexión es sinónimo de estar conectado a las redes sociales. Un considerable número de los alumnos (68) afirmó usar las redes sociales todos los días. Esta frecuencia de uso solo es comparable a la de la televisión, que 64 encuestados apuntaron ver diariamente. Este papel destacado de las redes sociales se confirma a través de las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios. Las redes sociales se mencionaron 38 veces en la respuesta para completar la frase «Lo que más me interesa en Internet es...».



De las redes sociales, YouTube (música y vídeos de YouTubers/jugadores) y Facebook son las favoritas. Solo dos de los encuestados afirmaron no usar YouTube regularmente y seis no usan Facebook. Menos usadas, pero aun así populares, son Instagram (56 usuarios), Snapchat (52) y WhatsApp (48).

Teniendo en cuenta variables como el área geográfica (urbana/rural), la edad y el género, no se encontraron diferencias significativas. Las excepciones son los videojuegos (jugados en su mayoría por chicos) y la creación de contenido para publicar en línea (realizado con más frecuencia por chicas). Los servicios y plataformas digitales han quebrantado de alguna manera las disparidades del acceso a los medios por parte de los jóvenes de las áreas urbanas y rurales, aunque no han eliminado las desigualdades en términos de usos, prácticas y oportunidades (Pereira & al., 2015a). Esta breve descripción del acceso a los medios y sus usos por parte de la muestra permite encuadrar el siguiente análisis, centrado en el lugar que los medios ocupan en la escuela y en el proceso de aprendizaje de estos adolescentes.

3.2. Presencia de los medios en la escuela: percepciones de los adolescentes

A pesar de ser usuarios habituales de los medios, estos se encuentran casi limitados al tiempo libre de los jóvenes, cuando están fuera de la escuela, o mejor, fuera del aula, porque su uso se mantiene durante las pausas. Durante las entrevistas, apenas dos alumnos señalaron haber aprendido algo sobre los medios con sus profesores en el aula. Un chico de 15 años recuerda el día en el que su profesor le enseñó cómo crear un perfil en una red social. Una chica de la misma edad consideró que la clase de TIC le ayudó «a trabajar con los ordenadores y los softwares». Pero luego indicó que «después, si queremos ir un poco más lejos, las clases de TIC ya no son suficientes». Así, y según estos alumnos, la presencia de los medios en la escuela se limita al tiempo de descanso, y casi nunca es tema de valoración, conversación o análisis con los profesores. Los propios alumnos no esperan mucho de sus profesores en este sentido, trazando una línea entre estas dos realidades: «Son dos mundos diferentes. La escuela es trabajo, los videojuegos son placer», como afirmó un joven de 16 años. Los más jóvenes notan que existe una brecha entre la realidad dentro y fuera del aula, pero consideran que es normal. Tan normal que parece que nunca han pensado que sus mensajes y métodos en los medios podrían discutirse y analizarse en la escuela.

El único punto de contacto entre la escuela y los medios se limita a los asuntos de la seguridad en línea. Este enfoque en la escuela influye en la forma cómo los alumnos se comportan en Internet, mostrando preocupación y cuidado con la publicación de contenidos y en el contacto con extraños. Un adolescente de 13 años recordó una charla en su escuela sobre los cuidados al usar Internet, en la que se aconsejaba a los alumnos a «no hablar con extraños y a no encontrarse con personas que no conocen». Una chica de 12 años contestó a la pregunta «¿Has escuchado alguna vez hablar de redes sociales en la escuela?» con la siguiente respuesta: «Solo sobre los peligros».

Estas charlas reflejan la visión proteccionista de la escuela sobre los medios, visión que no corresponde exactamente a las preocupaciones de los jóvenes con respecto a los peligros en línea (Giménez-Gualdo & al., 2018). Los adolescentes no mencionaron ninguna actividad o conversación con los profesores con el objetivo de prepararlos para enfrentar de forma crítica los medios, o sea, un trabajo basado en una perspectiva de empoderamiento.

3.3. Estrategias de aprendizaje informal de los jóvenes con los medios

A pesar de las pocas o ningunas oportunidades de aprender en el aula sobre y con los medios, estos forman parte de sus vidas todo el día y todos los días, y los jóvenes aprenden con estos a través de las estrategias informales. En las entrevistas y los talleres se mencionaron frecuentemente tres estrategias principales de aprendizaje informal: ensayo y error, imitación/inspiración de alguien y búsqueda de información, como se muestra en la Tabla 1 y se explica más abajo.



Tabla 1. Estrategias de aprendizaje informal de los jóvenes

| Estrategias | Ejemplos |
|--|---|
| Ensayo y error | Aprender cómo crear contenidos audiovisuales usándolos |
| | Aprender cómo trabajar con aplicaciones usándolas |
| | Aprender cómo jugar un juego jugándolo |
| | Aprender cómo usar una red social usándola |
| Imitación/Inspiración | Observar las acciones de familiares y amigos e inspirarse en ellas |
| | Observar a un profesional trabajando e intentar imitarlo (ver un artista de maquillaje e intentar imitarlo, etc.) |
| | Observar a un youtuber haciendo algo y quedar con curiosidad de intentarlo también (jugar un juego, etc.) |
| | Buscar ayuda (junto a amigos o familia) cuando hay dudas o problemas |
| Búsqueda de Información | Usar aplicaciones para buscar información |
| | Usar páginas de fans y contenidos para saber más sobre algo |
| | Usar foros para saber más sobre algo (programación, etc.) |
| | Investigar en los medios para obtener información |
| | Buscar información en sitios oficiales (sitios de maquillaje, etc.) |
| | Buscar información en redes sociales |
| | Leer críticas de usuarios como fuente de información |
| Buscar información en Google, Wikipedia, YouTube, etc. | |

En los talleres sobre videojuegos, los participantes fueron unánimes sobre la mejor forma de aprender: ensayo y error, es decir, jugando. Todos aseguraron que la experiencia es la mejor forma de aprender, como se muestra a través de estas afirmaciones: «Para saber más sobre videojuegos, simplemente juego» (chico de 16 años); «Compro el juego y empiezo a jugar, y a jugar, y a jugar. Muchas veces pierdo, pero al poco tiempo, lo consigo» (adolescente de 14 años); «[Aprendí] a través de probar y fallar» (joven de 12 años). La estrategia de ensayo y error también fue popular para tratar con otros productos multimedia (Tabla 1).

La imitación también es una estrategia recurrente. Para varios jóvenes, seguir a YouTubers, en particular a jugadores, es un medio útil para aprender a jugar o para avanzar en los videojuegos. Como en el caso del chico (14 años) que dijo: «Ahora, todo lo que he aprendido, por decirlo así... en YouTube fue gracias a él [Tiagovski, YouTuber portugués]». Otro joven de 15 años también afirmó haber aprendido a través de la observación de otros jugadores: «Cuando empecé no conocía a nadie que jugase. Empecé a ver vídeos, a ver transmisiones en vivo de gente jugando, después empecé a realizar búsquedas para intentar aprender». Otro joven de 16 años fue más lejoso: «Es dónde empieza la magia de YouTube. Busco siempre en YouTube, hay siempre YouTubers que dan consejos sobre cómo jugar».

Los alumnos también usan Internet con otras finalidades: por ejemplo, para buscar cómo resolver problemas con móviles, apps o producción de vídeo. En este contexto, Internet (sobre todo YouTube) les permite aprender más sobre videojuegos y otras actividades recreativas, pero también sobre temas de la escuela o sobre cómo realizar una tarea asignada por un profesor.

Esta conclusión se refuerza con los cuestionarios. Teniendo en cuenta las respuestas a la pregunta abierta «Lo que aprendo en Internet es...», se destaca que Internet tiene un papel importante como fuente de conocimiento, tanto teórico (aprender cosas), como práctico (aprender cómo hacer algo). La web surge como un recurso que los alumnos usan para aclarar un asunto, para satisfacer su curiosidad, ampliar sus conocimientos y aprender cómo hacer algo, revisar y analizar con más detalle los temas escolares. Dentro de la categoría «aprender cosas», encontramos diez referencias específicas a Internet como fuente de aprendizaje de temas escolares (sobre asuntos específicos o para aclarar conceptos que no han entendido en el aula).



Aparte del autoaprendizaje, las relaciones sociales también son una estrategia de aprendizaje informal muy importante. Los adolescentes acuden a sus compañeros/amigos y familiares (principalmente los que tienen una edad más cercana: hermanos, hermanas, primos) para pedir ayuda sobre diversos asuntos. Cuando están conectados, los alumnos han mostrado preferir mantenerse en contacto con las personas de su día a día. Por ello, la familia y los amigos influyen en el interés de los jóvenes por saber más sobre un tema/aplicación/videojuego específicos. Esta idea se respalda con muchos ejemplos de las entrevistas: «Cuando me di cuenta de que mis amigos, y mucha otra gente, jugaban, empezó a interesarme más» (chico de 15 años); «En ese momento, todo el mundo tenía una [cuenta de Facebook]. De mis amigos, creo que fui el último» (joven de 16 años); «Mis amigos también tenían un perfil y yo quise tener uno para poder publicar mis cosas y eso» (adolescente de 12 años); «Porque aquí en la escuela todos empezaron a jugar [8 Ball Pool]. Después ya no podía dejarlo» (chica de 15 años).

Los jóvenes entienden las posibilidades de los medios digitales para socializar, pero también su potencial contribución para aprender. Las redes sociales surgen en las entrevistas como una herramienta importante para comunicar sobre asuntos de la escuela: «El 90% de las conversaciones [que tiene en Messenger] son sobre la escuela» (joven de 16 años); «antes de los exámenes sacamos fotos de los resúmenes y las compartimos [por Messenger]» (chico de 15 años). Una chica de 15 años señala que las redes sociales son útiles para la escuela: «Algunos tenemos profesores particulares y compartimos fotos de los apuntes que hacemos o de los exámenes que hacemos para practicar. Está muy bien. [¿Y es útil?] Sí, mucho. A veces, antes de los exámenes, envío mensajes a los profesores para pedir ayuda... ¡y me ayudan!».

3.4. De lo informal a lo formal: utilizar las capacidades adquiridas fuera de la escuela

Considerando el aprendizaje formal como sinónimo del aprendizaje en la escuela, en el aula, y asociando el término informal al conocimiento y a las competencias adquiridas fuera de la escuela, es interesante comprobar que muchos de los encuestados consideran que aprenden con los videojuegos y que lo que aprenden es útil para ellos en un contexto escolar.

A este respecto, existe una diferencia entre la muestra según su contexto geográfico. A los alumnos del área rural les cuesta más darse cuenta de lo que aprenden con los videojuegos, en consonancia con la percepción de que la escuela y los medios son dos mundos distintos. Sin embargo, la contribución de los videojuegos en la mejora del inglés es una percepción común entre la muestra:

- «He aprendido más inglés con los videojuegos que en las clases de inglés. Como tengo que mantenerme en contacto con las personas de mi equipo, siento la necesidad de mejorar mi inglés. Incluso antes de League of Legends (LOL), en otros juegos, ya hablaba mucho en inglés (...). Para estudiar para los exámenes de inglés, juego LOL» (joven de 16 años).

- «La mayoría de los juegos están en inglés y no hay traducción en portugués» (adolescente de 12 años).

Los alumnos de la escuela urbana (principalmente del 10^o nivel) identificaron otras habilidades de aprendizaje desarrolladas con los videojuegos, además del inglés:

- «Yo creo que ayudan en la escuela... En ciencias hablamos de minerales y en Minecraft existen muchas grutas con minerales: diamantes, esmeraldas, oro, hierro, carbón... Antes de jugar Minecraft ni siquiera sabía que el carbón existía. Después, cuando hablamos sobre este asunto en física o química, me acordé inmediatamente de Minecraft, porque ya sabía que el carbón viene de la madera» (chica de 12 años).

- «Creo que siempre aprendemos algo con los videojuegos. Por ejemplo, con LOL tal vez sea la velocidad de raciocinio y cosas así, porque tenemos que tomar decisiones rápidas. Con FIFA el aprendizaje es más sobre fútbol. Cada videojuego nos enseña algo según su contexto» (joven de 16 años).

- «Como te obligan a pensar sobre varias cosas al mismo tiempo, los videojuegos mejoran los reflejos» (chico de 15 años).



Para un joven de 16 años, los videojuegos son un trampolín para descubrir más sobre los temas que tratan. Shogun 2 despertó su curiosidad sobre la historia de Japón y otros juegos han hecho lo mismo con la Segunda Guerra Mundial. Por ello, ha investigado los tipos de armas usadas durante este periodo, sus nombres y los generales más importantes de este conflicto. Sin embargo, esto no coincidió con el plan de estudios de la escuela. «Es siempre la historia de Portugal», se lamentó, y añadió: «Si alguien me pregunta los nombres de los generales y eso, me lo sé casi todo. Lo que he estado buscando más recientemente son los tanques alemanes, debido al juego».

Para algunos alumnos, los juegos son también una forma de desarrollar competencias como la resiliencia, la curiosidad y la capacidad de superarse, que pueden ser útiles en sus estudios y en otros aspectos de sus vidas. Algunos de los encuestados refirieron la ya mencionada estrategia de autoaprendizaje no solo como una estrategia de aprendizaje informal, sino también como un reto:

- «No me siento bien cuando lo hago [buscar la solución en Internet]... después siento que el reconocimiento por haber llegado al final del juego no es solo mío» (adolescente de 15 años).

- «No creo que sea realmente aceptable usar códigos, porque el objetivo de un juego es descubrirlo, encontrar una estrategia, nos cabe a nosotros solucionar el juego» (chica de 15 años).

- «Antes era divertido [usar trucos] porque no sabía hacer nada. Pero ahora ya sé. Sigo perdiendo, pero como he mejorado mi capacidad de pensar, ahora me apetece intentarlo un poco más» (joven de 16 años).

Aunque los alumnos han considerado que pueden aprender mientras juegan videojuegos, ninguno ha mencionado el aprendizaje como motivación para jugar. Juegan porque les permite divertirse, relajarse, socializar y asumir diferentes papeles.

4. Discusión y conclusiones

Más de 40 años después de que Porcher (1974) considerara los medios como una verdadera escuela paralela y de que Jacquinet (2002) hablara sobre una escuela perpendicular, los medios siguen estando, en muchas escuelas, fuera del aula. Los datos de este estudio muestran una gran brecha entre las prácticas del aprendizaje formal e informal. Tal y como sucedía antes, estos dos mundos siguen estando separados. La excepción parecen ser los asuntos relacionados con la protección de los jóvenes ante «contenidos impropios y depredadores» (Hartley, 2009: 130). Como señaló Boyd (2014), la mayoría de los sistemas educativos formales no ven la alfabetización digital como una prioridad, porque, erróneamente, asumen que los adolescentes ya lo saben todo, como si nacieran enseñados.

El aprendizaje, la experiencia, las prácticas y los usos de los medios entran en la escuela con los alumnos, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula. Esta brecha tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula no es un fenómeno reciente, pero en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos de los alumnos.

En nuestra sociedad, existe una perspectiva demasiado académica del aprendizaje, que margina el conocimiento adquirido por los jóvenes en su tiempo libre, en plataformas digitales y en la comunicación entre pares. El aprendizaje escolar no se cruza con lo que aprenden fuera del aula. Por ello, para dar respuesta a las muchas y constantes solicitudes del universo digital, los jóvenes desarrollan, por sí mismos y en grupos afines, estrategias de aprendizaje. Los medios siguen siendo un asunto de los tiempos de descanso y raramente se reconocen como una fuente de aprendizaje; normalmente, están asociados a una fuente de entretenimiento y de ocio, incluso por parte de los alumnos.

Uno de los aspectos más sorprendentes de este proyecto, fue descubrir que los propios alumnos consideran normal esta brecha entre los dos mundos. Ellos también identifican la escuela como un mundo de trabajo, aprendizaje y esfuerzo, y los medios como un mundo de entretenimiento, diversión y placer. No consideran los medios, de forma natural e inmediata, como fuentes de información



y aprendizaje. Sin embargo, al discutir estos temas, se dan cuenta del importante papel de los medios en sus vidas como fuente de información y reconocen las capacidades que desarrollan con y a través de estos medios.

Debido a su importancia en la vida de los jóvenes, los videojuegos merecen una referencia particular. Los adolescentes perciben los videojuegos como algo positivo, que les permite desarrollar muchas capacidades, en particular el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero también otros aspectos: física o química, historia o geometría. También existen algunos adolescentes que destacan la importancia de los videojuegos en la conducta comportamental y cognitiva, como, por ejemplo, la mejora personal, la resiliencia y el raciocinio, la curiosidad o el trabajo en equipo.

Cabe destacar que los métodos y las preferencias de las personas más cercanas influyen mucho en los intereses desarrollados por los adolescentes. Así, la familia y los amigos son importantes fuentes de motivación para el aprendizaje informal de los jóvenes.

A pesar de que estos datos solo se relacionan con esta muestra y no se pueden extrapolar, confirman y ayudan a explicar los datos de otros estudios (Pereira & al., 2015a; 2015b) que no reflejan solo la realidad portuguesa. Por supuesto que existen proyectos de alfabetización mediática muy interesantes en algunas escuelas, pero normalmente son puntuales y episódicos, y carecen de una política de apoyo. Del análisis de los datos resultan algunas hipótesis explicativas para esta situación, que también se pueden definir como recomendaciones para una aplicación efectiva de la alfabetización mediática en las escuelas:

- En el caso de los medios y de la tecnología, las preocupaciones de las políticas educativas (al menos en Portugal) han sido sobre todo sobre el acceso (Pereira & al., 2015a) y las capacidades técnicas. Es decir, se ha destacado la alfabetización funcional a expensas de la alfabetización crítica que valora aspectos como el pensamiento crítico, la comunicación y la cultura, como recomienda el consejo de educación de los medios portugués (Pereira & al., 2014) y promovidos por el propio Ministerio de Educación. Por consiguiente, las políticas educativas deben ser más claras y eficaces en la implementación de la alfabetización mediática en las escuelas. Si la escuela tiene que preparar a los alumnos para la vida, para un entorno cada vez más digital y para las exigencias del mercado de trabajo del siglo XXI, será necesaria una capacitación no solo del punto de vista técnico, sino también desde una perspectiva humanista, fomentando su pensamiento crítico y su empoderamiento, para permitirles entender el mundo en el que viven (intensamente mediado por los medios), llevando a la práctica, pero también superando, el «European digital competence framework for citizens» (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017).

- En este campo, es esencial una fuerte política educativa que debe acompañarse de un plan de formación de los profesores, con formación inicial o continua. Los profesores enseñan lo que saben, los asuntos en los que han tenido formación y aquellos para los que están sensibilizados o motivados (Pinto & Pereira, 2018). Cada año se elabora un gran número de documentos para llamar la atención sobre la importancia de realizar programas y proyectos de alfabetización mediática, algunos de los cuales se dirigen al público más joven y otros a otras generaciones, según una base de aprendizaje permanente. Es el caso del fenómeno de la desinformación, que representa un riesgo para la democracia. Los profesores tienen un papel importante en el empoderamiento de los alumnos ante los problemas de la era de la información digital, pero, para ello, los profesores deben tener formación y la alfabetización mediática ha de ser integrada en el aprendizaje de todas las asignaturas, y esto puede suponer una reforma del plan de estudios de las escuelas. Este estudio muestra cómo los medios siguen estando fuera del aula y cómo siguen restringidos a las pausas.

- El tercer y último punto está relacionado con los anteriores. Aquí se defiende la necesidad de producir y difundir recursos que apoyen y motiven el desarrollo de las competencias de la alfabetización mediática. En los últimos años, ha existido un aumento significativo de los recursos de alfabetización mediática dirigidos a los profesores, como es el caso de los resultados del proyecto europeo eMEL (e-Media Education Lab), que promueve un centro de recursos innovador y en línea para los formadores de profesores en educación mediática (<https://e-mediaeducationlab.eu/en/>), así como un Kit para profesores, producido dentro del Proyecto europeo de Transmedia Literacy, que



pretende desarrollar las competencias transmedia en el aula (<http://transmedialiteracy.upf.edu/en>). Los recursos son, sin duda, fundamentales para realizar proyectos e iniciativas, pero estos no funcionarán si no tienen el soporte de un marco político que fomente y apoye la alfabetización mediática.

Notas

¹ Para información más detallada sobre la metodología del proyecto, consultar: <https://bit.ly/2BgqMzX>

² Según la clasificación del instituto de estadística portugués (Relatório Tipologia de Áreas Urbanas, 2014), relacionado con la organización de las localidades portuguesas como mayormente urbanas, medianamente urbanas y mayormente rurales.

Referencias

- Aaen, J., & Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: Between social life and schoolwork. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 160-186. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1111241>
- Barret, E. (1992). Sociomedia: An introduction. In E. Barret (Ed.), *Sociomedia – Multimedia, Hypermedia, and the Social Construction of Knowledge* (pp. 1-10). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. London & New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *Schooling the digital generation. Popular culture, new media and the future of education*. London: Institute of Education.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/2pGtGII>
- Costa, S., Cuzzocrea, F. & Nuzzaci, A. (2014). Use of the Internet in educative informal contexts. Implication for formal education. *Comunicar*, XXII(43), 163-171. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>
- Delicado, A., & Alves, N. A. (2010). Children, Internet cultures and online social networks. In S. Octobre, & R. Sirota (Dir.), *Actes du colloque enfance et cultures: Regards des sciences humaines et sociales* (pp. 1-12). <https://bit.ly/2PbvKkt>
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2013). Digital disconnect? The 'digital learner' and the school. In O. Erstad, & J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 87-104). New York: Cambridge University Press.
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York & London: Routledge.
- Giménez-Gualdo, A.M., Arnaz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F. & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention and coping strategies in primary and secondary Education. *Comunicar*, XXVI(56), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os media: As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hartley, J. (2009). Uses of YouTube. Digital literacy and the growth of knowledge. In J. Burgess, & J. Green, *YouTube. Online video and participatory culture* (pp. 126-143). Cambridge, UK & Malden, MA: Polity.
- Jacquinot, G. (2002). Les relations des jeunes avec les medias... Qu'en savons nous? In G. Jacquinot (Ed.), *Les jeunes et les medias* (pp. 13-35). Paris: L'Harmattan. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton,



- K., & Robison, A.J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press. <https://goo.gl/MXE4EX>
- Jensen, K. B. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. In K. B. Jensen (Ed.), *A Handbook of Media and Communication Research* (pp. 254-272). London & New York: Routledge.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: From competence to competent action. Montréal: ORÉ/UQAM. <https://bit.ly/2PbqM7o>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York: New York University Press. <https://bit.ly/2o2ubZK>
- Pereira, S. (2013). More Technology, Better Childhoods? The Case of the Portuguese 'One Laptop per Child' Programme. *CM: Communication Management Quarterly*, 29, 171-198. <https://doi.org/10.5937/comman1329171P>
- Pereira, S., Pereira, L., & Melro, A. (2015a). The Portuguese programme one laptop per child: Political, educational and social impact. In S. Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion. Making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 29-100). V.N. Famalicão: Húmus. <https://bit.ly/2o2OZAo>
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015b). Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano. Braga: CECS. <https://bit.ly/2o1ML4r>
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E.J. (2014). Media education guidance for preschool education, basic education and secondary education. Lisboa: DGE/ME. <https://bit.ly/2MsFf0m>
- Pérez-Tornero, J.M. (2007). As escolas e o ensino na sociedade da informação. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Comunicação e educação na sociedade da informação* (pp. 29-45). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17. <https://bit.ly/2Peeqv8>
- Pinto, M., & Pereira, S. (2018). Experiências, percepções e expectativas da formação de professores em educação para os media em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32-1), 83-103. <https://bit.ly/2MNMz6>
- Porcher, L. (1974). *A escola paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. <https://goo.gl/qfqqte>
- Scolari, C.A. (2018). Informal learning strategies. In C.A. Scolari (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures – Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (pp. 78-85). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/2vMXPGX>
- Snyder, I. (2009). Shuffling towards the future: The enduring dominance of book culture in literacy education. In M. Baynham, & M. Prinsloo (Eds.), *The future of literacy studies* (pp. 141-159). Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2008). Learning, change, and power: Competing frames of technology and literacy. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). New York: Lawrence Erlbaum Associates.