

## Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay<sup>1</sup>

*Informal learning strategies for transmedia skills in adolescents in Uruguay*

SOLEDAD MORALES<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-7410-7236>

MAGELA CABRERA<sup>3</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-6289-5538>

GABRIELA RODRÍGUEZ<sup>4</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-1959-3523>

Se presentan los principales hallazgos de la investigación *Transliteracy* para Uruguay en relación al objetivo de identificar estrategias de aprendizaje informal de habilidades que los adolescentes desarrollan a través de prácticas transmedia. La metodología consistió en la combinación de: cuestionarios, talleres sobre videojuegos y cultura participativa; entrevistas y netgrafía. Los resultados se vinculan a la imitación, resolución de problemas, evaluación, jugar y aprender haciendo.

**PALABRAS CLAVE:** Habilidades transmedia, estrategias de aprendizaje, adolescentes, Uruguay.

*This work presents the main findings in relation to the objective of identifying the informal learning strategies and skills that adolescents develop through transmedia practices pertaining to the Uruguayan case within the Transliteracy research. The methodology used consisted in the combination of: a questionnaire; workshops on video games and participatory culture; interviews; and online ethnography. The results are linked to imitation, problem solving, evaluation, playing and learning by doing.*

**KEYWORDS:** Transmedia skills, learning strategies, adolescents, Uruguay.

<sup>1</sup> Esta investigación ha recibido patrocinio del Programa de Investigación e Innovación de la Comisión Europea Horizonte 2020 bajo el acuerdo No. 645238

<sup>2</sup> Universidad de la República, Uruguay.  
Correo electrónico: [mariosoledad.morales@fic.edu.uy](mailto:mariosoledad.morales@fic.edu.uy)

<sup>3</sup> Universidad de la República, Uruguay.  
Correo electrónico: [magela.cabrera@fic.edu.uy](mailto:magela.cabrera@fic.edu.uy)

<sup>4</sup> Plan Ceibal, Uruguay.  
Correo electrónico: [gabriela.rodbis@gmail.com](mailto:gabriela.rodbis@gmail.com)

Fecha de recepción: 14/12/17. Aceptación: 22/05/18. Publicado: 15/08/18.

## INTRODUCCIÓN

En el marco de los proyectos de la Unión Europea Horizon 2020, la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (UdelaR) forma parte de la investigación *Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education* (de aquí en adelante: *Transliteracy*). El objetivo general de la misma es comprender y analizar cómo los adolescentes de ocho países diferentes<sup>5</sup> ponen en uso y comparten sus habilidades transmedia e identificar cuáles son las estrategias de aprendizaje informal que desarrollan en estas prácticas.

Se entiende al alfabetismo transmedia como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de una nueva cultura colaborativa (Scolari, 2016). Asimismo, el proyecto procura complementar sus hallazgos con la generación de herramientas didácticas que favorezcan a la educación formal en la integración de dichos conocimientos y metodologías.

La investigación identificó diversos ejes en los que se pudiesen visualizar las habilidades transmedia en acción, a saber: videojuegos, redes sociales y prácticas de creación e intercambio de contenidos en el marco de esa cultura participativa. A partir de estos ejes se plantea la propuesta de trabajo de campo que fue llevada adelante en cuatro liceos públicos de Montevideo.

El presente artículo recoge, por una parte, una primera aproximación de carácter descriptivo sobre los principales hallazgos<sup>6</sup> relacionados con las estrategias informales de aprendizaje desarrolladas por los adolescentes en sus prácticas transmedia, y por otra, algunas reflexiones preliminares en torno a su valor como insumo para las prácticas docentes y las estrategias didácticas en el aula (Winocur, Morales, Barreneche, & Gutiérrez, 2017; Winocur, Ceretta, Cabrera, Rodríguez,

---

<sup>5</sup> Los países son: España, Portugal, Italia, Gran Bretaña, Finlandia, Australia, Colombia y Uruguay.

<sup>6</sup> Obtenidos a través del trabajo de campo y centrados en los resultados de las entrevistas y talleres.

& Morales, 2017). Dichas estrategias se relacionan con la enseñanza, la imitación, la resolución de problemas, la evaluación, el “aprender haciendo” y el juego. Estos hallazgos comparten la preocupación presente en la bibliografía especializada, acerca de la “disonancia digital” (Black, Castro, & Lin, 2015; Buckingham, 2007; Clark, Logan, Luckin, Mee, & Oliver, 2009), es decir, la brecha existente entre la propuesta de enseñanza-aprendizaje que ofrece la escuela y las habilidades que adquieren los jóvenes en los ambientes digitales y cómo promover su complementariedad.

## METODOLOGÍA

La investigación *Transliteracy* tuvo un diseño metodológico que privilegió un enfoque etnográfico que ha demostrado ser una metodología confiable y bien establecida para estudios en educación (LeCompte & Preissle, 1993; Street, 2014; Wolcott, 1997), juventud y nuevos medios digitales (Horst, Herr-Stephenson, & Robinson, 2010; Kraidy & Murphy, 2004; Lange & Ito, 2010; Leander, 2008; Valdivia Barrios, Herrera, & Guerrero, 2015; Winocur, 2016).

En este caso se recurrió a enfoques que incluyen la etnografía industrial, concretamente la etnografía rápida (Handwerker, 2001; Jordan, 2012), y los métodos de diseño participativo (Crabtree, 1998; Halse & Boffi, 2014). Estos métodos generalmente se caracterizan por actividades de investigación que se llevan a cabo en un marco de tiempo más corto, la naturaleza multidisciplinaria de los equipos, el uso de métodos mixtos de recopilación de datos y un énfasis en los hallazgos que conducen a intervenciones aplicadas (Pink & Morgan, 2013). Especialmente inspiradora fue la noción de “etnografía a corto plazo”, que implica excursiones intensivas en la vida de las personas.

### *Recolección de datos*

El trabajo de campo en los cuatro liceos consistió en la aplicación de: a) 67 cuestionarios para conocer las percepciones y usos de las TIC en los adolescentes; b) cuatro talleres sobre videojuegos y cuatro talleres sobre cultura participativa que exploraron en las prácticas transmedia de los adolescentes; c) 48 entrevistas en profundidad a adolescentes que

demonstraron ser activos en el campo transmedia; y d) una netgrafía<sup>7</sup> a una página de Facebook que varios de los adolescentes manifestaban seguir. El análisis que en este artículo se presenta está vinculado a los hallazgos obtenidos a partir de los talleres y entrevistas en profundidad.

La selección de los cuatro liceos se basó en ciertos criterios: 1) que estuvieran ubicados en la ciudad de Montevideo;<sup>8</sup> 2) que los cuatro liceos fueran públicos;<sup>9</sup> 3) que 2 liceos fueran de ciclo básico (12-15 años), y 2 de segundo ciclo (16-18 años),<sup>10</sup> 4) que 2 liceos estuvieran ubicados en contextos socioeconómicos desfavorables y 2 en contextos socioeconómicos favorables.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Es una técnica de investigación que toma elementos del abordaje etnográfico y los aplica al estudio de comunidades y culturas creadas y desarrolladas en el mundo virtual.

<sup>8</sup> El 40% de la matrícula de estudiantes en educación media está ubicada en el Departamento de Montevideo (capital del país).

<sup>9</sup> En Uruguay la mayoría de estudiantes acuden a liceos públicos. La matrícula pública es más de cinco veces superior a la privada. En 2015, 147 163 estudiantes se inscribieron en la educación secundaria básica, de los cuales 120 749 asistieron a escuelas públicas, mientras que solo 26 416 asistieron a escuelas privadas. En 2015, 116 793 estudiantes se inscribieron en la educación secundaria superior, de los cuales 99 617 asistieron a la escuela pública, mientras que solo 17 176 asistieron a la escuela privada (Ministerio de Educación y Cultura, 2015).

<sup>10</sup> En Uruguay el sistema de educación media se organiza en dos ciclos: Ciclo Básico y Segundo Ciclo. El primero nuclea a los tres primeros años de educación secundaria (1º, 2º y 3º) que responde a las edades de 12 a 15 años aproximadamente. El Segundo Ciclo nuclea a los últimos tres años de educación secundaria (4º, 5º y 6º). Cada ciclo se desarrolla en edificios separados que se denominan “Liceos”. Esto obligó a seleccionar dos liceos de ciclo básico y dos de segundo ciclo para poder cumplir con la cuota establecida en el diseño del proyecto.

<sup>11</sup> Las diferencias socioculturales se dan por el entorno donde está ubicado el liceo y algunas veces por el origen de quienes asisten. “En forma progresiva, la segregación territorial fue generando segregación en el sistema educativo. Dado que los centros educativos públicos en Uruguay reclutan su alumnado

Para seleccionar los grupos de estudiantes dentro de cada uno de los cuatro liceos se solicitó la colaboración de profesores y profesoras.

### *Procesamiento de datos*

En la medida que el diseño de investigación es cualitativo, la teoría emergió a partir de la información recolectada, tal como sostiene la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Sin embargo, la adopción, desde el principio, de un enfoque de investigación totalmente inductivo parecía contraproducente dada la naturaleza transnacional, el tamaño de la muestra y los equipos de trabajo. Por esta razón fue necesario contar con un primer conjunto de categorías descriptivas que permitiera una base común a partir de la cual desarrollar cada mapa de habilidades transmedia y de estrategias informales de aprendizaje.

## APRENDIZAJE INFORMAL

La investigación *Transliteracy* desarrolla ampliamente el estado del arte en relación a las estrategias de aprendizaje informal (Scolari, 2017). El concepto de aprendizaje informal puede ser rastreado en la obra pedagógica de Dewey (1938) donde se destaca el valor de la experiencia como elemento que favorece el aprendizaje, aunque se requiere también reflexión, continuidad e interacción. El mismo concepto fue tomado luego por Knowles (1950) especialmente para la educación de adultos –*andragogy*– en la que centra su investigación. La clasificación de la educación en formal, no formal e informal toma fuerza por su apropiación por parte de la UNESCO. La publicación *La Crisis Mundial de la Educación* (Coombs, 1968), destaca la necesidad de desarrollar sendas educativas diferentes a las formales-escolares y

---

entre los habitantes de la zona en la que están ubicados, en la medida en que los territorios fueron perdiendo heterogeneidad social, lo mismo ocurrió con las escuelas ... Se utilizará la expresión segregación sociocultural del sistema educativo para referir a la distribución de la población entre los centros educativos en forma diferencial, siguiendo y reproduciendo las desigualdades socioculturales” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2014, p. 84).

reconoce, además de los ámbitos educativos planificados y sistematizados, otros elementos:

Que, dentro de cualquier visión amplia de aprendizaje, son de naturaleza educativa, a menudo profundamente educativa. Estos incluyen cosas que frecuentemente se dan por descontadas como el aire que respiramos: libros, periódicos y revistas; películas, radio y televisión y, sobre todo, el aprendizaje que ocurre a diario en cada hogar (traducción propia) (p. 9).

Así, se entiende la educación formal como aquella altamente institucionalizada, graduada y estructurada de la que se ocupa el sistema educativo, desde el preescolar hasta los postgrados. La educación no formal refiere a actividades educativas organizadas, sistemáticas, con objetivos educativos específicos, pero realizadas fuera del sistema educativo formal. Coombs y Ahmed (1974) desarrollan una de las definiciones de educación informal que se ha tornado clásica entendiéndola como “el proceso que dura toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades y actitudes de las experiencias diarias y la exposición al entorno” (traducción propia) (p. 8).<sup>12</sup>

Marsick y Watkins (1990, 2001) puntualizan que el aprendizaje informal puede ser “incidental” cuando ocurre como subproducto de otra actividad, incluso del aprendizaje formal, pero no es planificado por un docente; en este sentido es “generalmente intencional pero no altamente estructurado” (2001, p. 35). A su vez, Marsick y Volpe (1999) sostienen que el aprendizaje informal se caracteriza por ser predominantemente experimental y no institucional, y se puede encontrar en muchas situaciones diferentes: está integrado con rutinas diarias, no es altamente consciente, es fortuito e influenciado por el azar, es un proceso inductivo de reflexión y acción y está vinculado al aprendizaje de los demás.

Por otro lado, se encuentra la definición de Livingstone (2001) que está orientada principalmente hacia el aprendizaje autodidacta, auto-dirigido, donde el proceso es definido por parte del propio estudiante.

---

<sup>12</sup> En Uruguay la Ley General de Educación vigente (Senado y la Cámara de Representantes, 2009) define y establece como responsabilidad del Estado el desarrollo de la educación tanto formal como no formal.

En el caso uruguayo se destaca la producción de Vaz Ferreira (1963), quien introduce las ideas directrices de *escalonamiento* y *penetrabilidad* para la educación. El escalonamiento pertenece típicamente al aprendizaje del ámbito formal, en el que un docente prepara con intencionalidad y cuidado un plan de enseñanza que no sobrepase la capacidad del alumno en cada etapa de su desarrollo. En la penetrabilidad, en cambio, puede darse el contacto del sujeto con material parcialmente ininteligible para él, esto puede ocurrir de modo informal, y resulta en un mayor estímulo intelectual y motivacional.

Hoy en día, además de los espacios tradicionales como bibliotecas, museos y parques, el aprendizaje informal encuentra cabida en las redes sociales, sitios web, comunidades en línea y otros medios de interacción digital; y la investigación sobre aprendizaje informal se expandió a entornos colaborativos digitales y analizó cómo los adolescentes usan las redes sociales para aprender (Sefton-Green, 2006, 2013).

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas usadas por el aprendiente para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable y más transferible a situaciones nuevas (Oxford, 1990). Wenden y Rubin las definen como “cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas utilizadas por el alumno para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la información” (1987, p. 19). En el modelo de Cseh, Watkins y Marsick (1999) las estrategias de aprendizaje son posteriores a la interpretación, que incluye la interpretación de la experiencia y el examen de soluciones pasadas y alternativas, y anteriores a la acción (nueva solución).

Según Black, Castro y Lin (2015):

Los entornos formales de aprendizaje siguen siendo importantes mientras que los entornos informales de aprendizaje adquieren cada vez más significados ya que desempeñan un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes ... Los jóvenes en nuestra era digital son autodidactas, formando comunidades de cultura a medida que se sumergen en las redes sociales fuera de nuestras aulas (traducción propia) (p. 2).

Con base en el estado del arte de estrategias informales de aprendizajes, es que el proyecto *Transliteracy* desarrolló una taxonomía

compuesta por seis modalidades: aprender haciendo, resolución de problemas, imitación, juego, evaluación y enseñanza (Scolari, 2017). A continuación se definen brevemente las modalidades:

TABLA 1  
TAXONOMÍAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Modalidades	Descripción
Aprender haciendo	Se refiere a la estrategia por la cual el aprendiz pone en práctica una serie de actividades relacionadas a las habilidades que quiere adquirir. Estas actividades usualmente incluyen procesos de ensayo y error a través de los cuales logran adquirir perfectamente esas habilidades.
Resolución de problemas	Se refiere a la estrategia por la que el aprendiz se encuentra frente a algún problema o asunto que lo motiva a adquirir las habilidades necesarias para poder resolverlo.
Imitación/ Simulación	Se refiere a la estrategia del aprendiz para adquirir habilidades a partir de compartir momentos de práctica con otros sujetos que ya adquirieron las habilidades que se desea aprender.
Juego	Se refiere a la estrategia por la que el aprendiz adquiere las habilidades jugando.
Evaluación	Se refiere a la estrategia por la que el aprendiz adquiere o perfecciona una habilidad a partir de la autoevaluación, la evaluación de las habilidades de otros o la evaluación de otros sobre sus habilidades.
Enseñanza	Se refiere a la estrategia por la que el aprendiz adquiere una habilidad a partir de la transmisión de conocimiento a otros y ello lo inspira a mejorar y perfeccionar una habilidad o adquirir una nueva para mejorar el proceso de transferencia hacia otros.

Fuente: Elaboración propia basada en Scolari (2017).

Según la taxonomía propuesta, en la próxima sección se presentarán los principales resultados en una primera aproximación descriptiva. Cabe destacar que la utilización de esta taxonomía es para efectos teóricos, ya que en el trabajo de campo las categorías pueden verse



en interacción, amalgamadas o íntimamente vinculadas las unas con las otras, por lo que, a los efectos de la observación y presentación de resultados, en algunos casos se presentan fusionadas. Asimismo, en algunos casos las modalidades de uso de las tecnologías descritas o vivenciadas por los adolescentes en el trabajo de campo, nos llevaron a dar relevancia a algunos otros elementos que hacen a las estrategias de aprendizaje informal, como por ejemplo su carácter cooperativo que se desprende de la dimensión colectiva de estar en línea. El desafío consiste en poder relacionar los resultados con propuestas de integración de las habilidades transmedia en la educación formal.

En este sentido, es importante tomar la advertencia de Sefton-Green (2006) acerca de los conocimientos que tenemos sobre los aprendizajes tradicionales y cómo los mismos no se aplican directamente a cómo los adolescentes y niños aprenden de manera informal con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De allí la relevancia de estudios que exploren acerca de las prácticas de aprendizaje informal relacionadas a la tecnología (Sefton-Green, 2013; Williamson, 2013). Es así como resulta desafiante analizar la viabilidad de superar lo que Buckingham (2007), Clark et al. (2009), Black, Castro y Lin (2015), entre otros autores, han dado en llamar como “disonancia digital” que significa superar la brecha entre las formas en que los jóvenes usan los medios fuera de la escuela, en la vida cotidiana y los modos estructurados y las formas en que se usan dentro de ellas.

## PRINCIPALES HALLAZGOS

Los hallazgos en relación con las estrategias informales de aprendizaje que los adolescentes desarrollan para aprender sobre videojuegos, cultura participativa y redes sociales,<sup>13</sup> por un lado refieren específicamente

---

<sup>13</sup> Cabe aclarar que los resultados aluden mayoritariamente a las prácticas relacionadas con los videojuegos, ya que los adolescentes más activos en el proyecto se autodefinían como “videojugadores”. La interrelación de las redes sociales, los videojuegos y la cultura participativa en la vida cotidiana de los adolescentes requiere de un análisis en particular que no es el objetivo del presente artículo.

a las estrategias en sí (las que más les resultaron útiles), y, por otro, a la naturalización en relación con estos procesos de aprendizaje en sus vidas cotidianas.

La investigación tuvo como uno de sus principales productos la construcción de mapas de habilidades transmedia y de estrategias informales de aprendizaje.<sup>14</sup>

Con fines ilustrativos, y de manera resumida, se presenta un mapa mental de estrategias informales de aprendizaje de habilidades transmedia con las principales categorías analíticas que se hallaron en el trabajo de campo en Uruguay (Winocur, Ceretta et al., 2017).<sup>15</sup>

En todas las etapas del trabajo de campo se encontró que los adolescentes tienen grandes dificultades para explicar o describir los procesos de aprendizaje informal que atravesaron o las estrategias que pusieron en juego para aprender a utilizar las diferentes aplicaciones, programas o herramientas que mencionan o para volverse más expertos en su uso. Por lo general se hizo necesario preguntar muchas veces, y en algunos casos los entrevistados no lograban verbalizar los mecanismos por los que lograban aprender sino que volvían a descripciones generales de lo que implica el juego, la herramienta o aplicación de la que estuvieran hablando. En algunos casos surge de las entrevistas que el acceso a un manual o el mero hecho de comprender qué teclas se usan para cada función no implica haber aprendido a usar la herramienta.

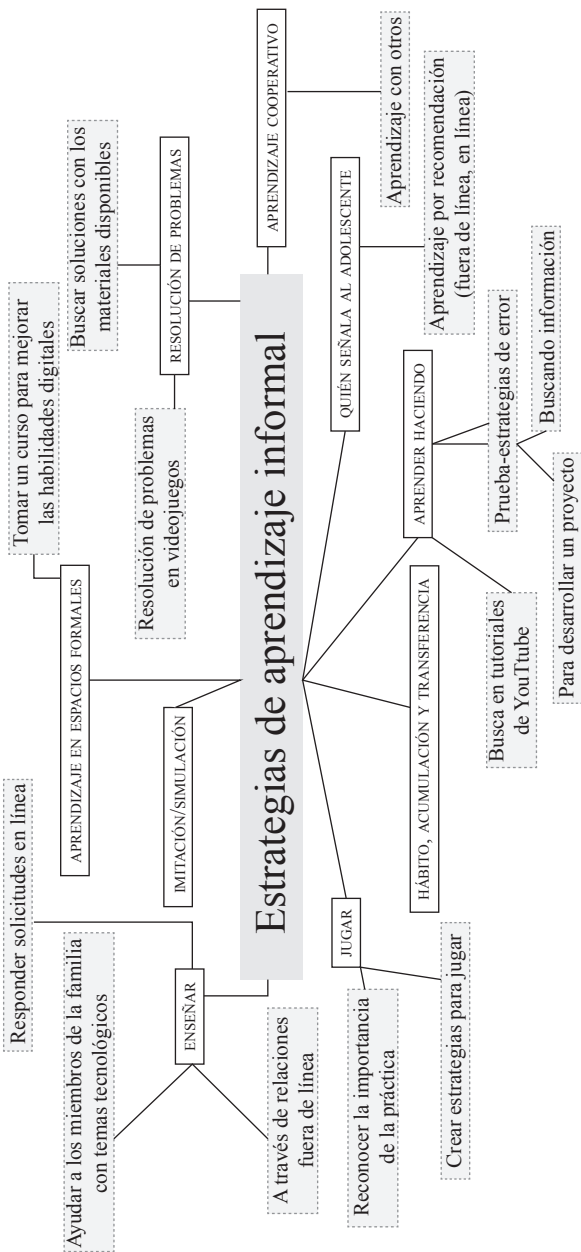
El aprendizaje informal y la toma de conciencia sobre el mismo, de modo de poder describirlo o conceptualizarlo, no son procesos que necesariamente ocurran juntos. Poder poner en palabras algo de lo que el sujeto percibe sobre sí mismo y sobre su actividad cognitiva al enfrentarse a situaciones que lo obligan a resolver problemas o a desarrollar estrategias nuevas, implica en sí mismo un proceso de reflexión y de aprendizaje. Esto complejiza la profundidad de la actividad del sujeto

---

<sup>14</sup> Cada uno de ellos se conforma de diferentes categorías de análisis que emergieron del trabajo de campo y que parten de las seis modalidades de estrategias de aprendizaje informal identificadas en el marco de todo el proyecto *Transliteracy*.

<sup>15</sup> El trabajo de campo de cada país hace que la taxonomía general del proyecto sea redefinida por las particularidades de cada caso.

FIGURA 1  
MAPA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INFORMAL



Fuente: Elaboración propia

que aprende, y, en el caso del diálogo con los adolescentes, hace que sea más difícil que aporten apreciaciones sobre los modos de aprender que despliegan cuando interactúan con el mundo digital.

Si bien en gran medida las estrategias informales de aprendizaje de las habilidades transmedia se encuentran naturalizadas por los adolescentes en su vida cotidiana, sí fue posible identificar la centralidad de algunas de ellas en sus prácticas digitales. A continuación se sintetizan los principales hallazgos para cada dimensión de análisis considerada en el mapa de manera descriptiva (Winocur, Ceretta et al., 2017).

### *Aprender haciendo y jugando*

Los adolescentes mencionan como la principal estrategia de aprendizaje informal el “aprender haciendo” que significa probar, practicar, errar y volver a intentar.

La estrategia del ensayo y error es la que mejor describe los procesos de aprendizaje informal de los adolescentes, quienes manifestaron que practicando es la única forma de superar los obstáculos y sobreponerse a las dificultades que se encuentran en los procesos.

[E]<sup>16</sup>¿Cómo te familiarizás con los controles? – [A] ... lo que hago es, por ejemplo, pulsar cualquier tecla y memorizo. RT, por ejemplo: disparar, LT: apuntar ... Primero aprieto cualquiera, el que me salga, y veo, si disparo, si apunto, si me agacho o recargo. Depende de cómo te familiarices. – [E] ¿Y los juegos tienen como una ... como unas instrucciones, algo así? – [A] No. Vendría a ser ... si querés ser más rápido vas a la lista de controles. – [E] Tenerla la tienen. Sí. – [E] Ah, pero no te gusta. – [A] No me gusta, porque prácticamente te devala todo. Y a mí me gusta familiarizarme con los controles a la vez jugando la historia (Adolescente liceo ciclo básico).

En particular, en el campo de videojuegos la práctica se concreta “jugando”. Los videojugadores desarrollan diversas estrategias propias para mejorar sus experiencias de juego. Algunas son menos controladas (“toco todo” decían algunos adolescentes), y tienen que ver con una curiosidad por intentar diferentes posibilidades que la herramienta

---

<sup>16</sup> Con [E] se expresa el *Entrevistador*. Con [A] se expresa el *Adolescente*.

proporciona. Otras son un poco más sistemáticas y se relacionan con la búsqueda de combinaciones de acciones ya conocidas.

Uno de los aspectos que más resaltaban era la cantidad de veces que tuvieron que jugar en un determinado momento de un videojuego para poder solucionar un problema y seguir adelante. Se observa que la alta motivación por la tarea en sí (el placer de jugar y el interés que el propio juego suscita) mitiga en gran medida la frustración de encontrarse sucesivamente ante un obstáculo que aún no se puede o no se sabe cómo sortear. Entre los videojugadores la repetición una y otra vez de una secuencia de un juego refuerza la motivación de lograr eventualmente resolver el problema.

[E] De esto de haberte como trancado, me hablaste siempre de un episodio de eso. Te ha pasado en otras veces, ¿cuándo fue la última vez que te trancaste en algo así? – [A] No ... es que el tema es que ... te juero, me tranqué y no había vuelta. – [E] Tres días seguidos estuviste tratando. – [A] Sí, yo iba a la escuela, yo iba, salía tipo a las 4 de la tarde, iba, volvía a mi casa, merendaba, me ponía a jugar hasta tipo las 8, mi vieja ahí me cortaba y a dormir. O sea, comer, bañarte, a dormir. Cuatro horas, los tres días jugando a esa misma parte. Era una parte que en realidad tenía que dar un saltito, ponele, era como venir y saltar acá. Era una parte re corta y cuatro horas a eso, o sea, la debo haber hecho, no sé, un millón y medio de veces. Y no podía (Adolescente, liceo de segundo ciclo).

En algunos casos se trata de repetir la misma secuencia de acciones hasta poder hacerlo a la velocidad o en el tiempo correcto; en otros se intentan creativamente diferentes maneras de solucionar el problema, hasta encontrar la correcta. Esta práctica es valorada positivamente porque se vincula con el mérito personal y la persistencia mientras que otras prácticas, como se verá a continuación, pueden ser valoradas negativamente.

La práctica de “aprender haciendo”, o por ensayo y error, en muchos casos se concreta en la búsqueda de información. Esta estrategia la utilizan quienes tienen usos más intensivos de videojuegos o de producción de contenidos cuando requieren mayor información para poder profundizar sus conocimientos orientados a conseguir sus objetivos.

[A] Sí. Lo que estoy haciendo ahora es mirar mucho directo de Facebook, qué hacen los que juegan *League of Legends*, que no sé, me da como una iniciativa de jugar algunos campeones que yo no uso. Por ejemplo, yo miro un canal que usan casi todos los campeones, y yo veo cómo manejarme con ese campeón, porque hay unos campeones que son demasiado difíciles de usar ... si no tenés buena destreza, no (Adolescente, liceo ciclo básico).

En relación con la búsqueda de información, por un lado se encontraron quienes apuntaban que lo hacen con frecuencia y que encontrar fuentes de las que obtener respuestas facilita la tarea.

[Hablando de un videojuego] [A] ... después me lo descargo y veo tutoriales, cómo se juega. – [E] ¿En dónde buscás tutoriales por lo general? – [A] En YouTube. – [E] ¿Cómo ponés? Mostrame alguno. [Toma la computadora, entra al navegador de Internet ... entra a YouTube, busca “como jugar coner strike” (sic)]. ¿Siempre ponés así, “cómo jugar”, y el nombre? – [A] Del juego. – [E] ¿Y ahí tenés algunos canales favoritos o algo así? – [A] Sí, no, tengo algunos canales, sí, que algunos juegan, por ejemplo ... – [E] ¿Algunos juegan qué? – [A] El Rubius, Vegeta, ... vista. – [E] Si hay de esos videos, ¿preferís ver de esos? – [A] Sí, si no, pongo otro. – [E] ¿Y cómo son esos videos? – [A] Te ... muestran paso a paso cada cosa que tenés que hacer, y lo jugás (Adolescente, liceo ciclo básico).

Por otro lado, para quienes se identifican como videojugadores, la utilización de tutoriales es cuestionada cuando supone solucionar problemas que deberían ser resueltos por la práctica y el aprender haciendo. Entienden que se pueden ver *gameplays* o buscar tutoriales para aprender más de los videojuegos, pero no para obtener trucos que resuelvan obstáculos; esto último en muchos casos es visto negativamente, como una manera de “hacerse trampa”.

### *Resolución de problemas y aprendizaje cooperativo*

Si bien no está incluida en la taxonomía de estrategias de aprendizaje informal, en el trabajo de campo se observó que además de la práctica, del ensayo y error a nivel individual, también existen estrategias colectivas y cooperativas para favorecer la solución de dificultades en los videojuegos y en las prácticas de producción de contenidos.

A través de diversas plataformas, los videojugadores tienen una importante interacción y cooperan mutuamente para resolver las dudas de algunos de sus miembros. Esto es, hay prácticas de búsqueda e intercambios variados y simultáneos a través de diversos medios y fuentes. Grupos de WhatsApp, foros online, páginas de Facebook o los propios chats existentes en los videojuegos son algunas de las herramientas que utilizan para solucionar problemas y aprender.

[E] ¿Y alguna vez, por ejemplo, escribiste en algún blog, algo preguntando cómo hacer algo? – [A] ... A veces digo ... En Yahoo Respuestas voy y digo “pa, ¿cómo se hace?, ¿cómo era la receta de crafeo de tal cosa?” y me dicen “tanta madera, tanto palo, tanta cosa”. Eso sí (Adolescente, liceo de ciclo básico).

Por ejemplo, un videojugador que esté atascado en una parte del juego puede encontrar en sitios web o foros especializados comentarios de otros videojugadores que hayan pasado esa etapa del juego, pero al mismo tiempo puede querer ver una partida de *gameplay* de ese juego en la que se vea esa parte del mismo, o ser él o ella el que formule la pregunta en un grupo de WhatsApp de sus amigos o de otros videojugadores para así obtener consejos. Probablemente, luego conteste contando si funcionó o no la ayuda prestada.

[A] Al principio te enseñan, el juego tiene como un tutorial que te va enseñando lo principal. Y después tenés que ir aprendiendo vos solo. O [sic] otros te van explicando, que ya juegan hace mucho, y te explican, y preguntás ... Cada servidor –porque tiene servidores– entonces cada servidor tiene su chat y todo eso (Adolescente, liceo segundo ciclo).

En ese contexto, además de la creatividad y el aprendizaje por experiencia, las estrategias de resolución de problemas implican el cruce de estrategias y habilidades muy diversas. Por un lado, se requieren habilidades como la lectura: primero para una lectura rápida (tanto *skimming* como *scanning*) y luego lecturas detalladas de la información clave. Por otro lado, se ponen en juego estrategias de jerarquización de la información, por ejemplo, en la utilización de palabras clave y habilidades

digitales para la realización de diversas o sucesivas búsquedas online en formatos diversos. También se requiere la comprensión y decodificación de material audiovisual así como habilidades sociales para estar en línea.

### *Imitación-simulación y enseñanza*

Otra de las estrategias de aprendizaje informal de tipo colectiva que los adolescentes practican es la “imitación”. Pudo apreciarse que, así como enfatizan la práctica, también entienden que mirando a otros pueden aprenderse las nociones básicas para comenzar a jugar un videojuego, a producir contenidos o a usar las redes sociales.

La imitación ocurre cuando un adolescente toma por modelo a alguien de su entorno que lo motiva a jugar, o lo introduce en una nueva plataforma, aplicación o red social. En algunos casos se incluye la posibilidad del intercambio con el amigo o familiar que toma el rol de modelo.

[E] ¿Y vos cómo aprendés? – [A] Y yo aprendí por mi padre. – [E] ¿Él te mostró? – [A] Él me mostró y yo traté de imitarlo y prácticamente me sale (Adolescente, liceo ciclo básico).

En otros casos se imita a jugadores que publican sus partidas en videos de gameplay o a usuarios expertos de ciertas herramientas o plataformas que comparten sus videos tutoriales. Con estos no existe la posibilidad del intercambio directo (en su mayoría los adolescentes prefieren abstenerse de postear comentarios a los videos de YouTubers que siguen), pero sí existe la posibilidad de pausar, repetir, buscar otros modelos, etc.

[E] ¿Y vos, por ejemplo, ponés tipo preguntas como específicas en Google o en YouTube? – [A] Generalmente lo que me complica más es esculpir. Esculpir lo odio, porque es complicado, milímetro por milímetro. Y pongo “cómo esculpir Blender” y me sale la versión, pongo la versión. Y me explica más o menos. Generalmente no son muy exactos con lo que dicen. Generalmente dicen una parte, la otra no, y eso es lo que no me gusta de eso. Pero igual algo



me ayudan y más o menos me doy la idea de cómo hacerlo (Adolescente, liceo de ciclo básico).

Ambas modalidades involucran estrategias de aprendizaje informales que tienen que ver con la escucha y la reproducción de secuencias o pasos. Además, la imitación también suele compartir terreno con el ensayo y error, en el sentido de que se pueden necesitar sucesivos intentos.

También se observó que los adolescentes se colocan en situación de ser quienes enseñan a otros, respondiendo preguntas o presentándose de modelo para personas que conocen en el mundo offline (como familiares y amigos), o personas que conocen en el mundo online. Cuando un adolescente le muestra a otro cómo resolver un problema, simultáneamente practica y reflexiona sobre sus habilidades. Puede observarse que poder enseñarle a otro es relevante en términos de su identificación como “buen videojugador” en la comunidad de referencia.

### *Hábito, acumulación y transferencia*

Los adolescentes manifiestan que una vez que han aprendido a jugar un tipo de juego, o a utilizar una determinada herramienta, estas habilidades se transfieren de forma intuitiva a otras experiencias. Se visualizó así el carácter acumulativo de los aprendizajes: “casi como ya arrancar sabiendo”.

Los juegos de un mismo tipo (por ejemplo: juegos *shooter*), las redes sociales o las herramientas diseñadas para un mismo fin (por ejemplo: edición de fotos) suelen compartir las mismas lógicas y ofrecer los mismos tipos de características (se utilizan los mismos comandos para moverse, avanzar, saltar; se pueden comentar, marcar gustos, compartir contenidos; aplicar filtros, cortar, girar, entre otros) y es común que las plataformas y aplicaciones usen similares íconos o símbolos para cada una de esas funciones.

Los adolescentes de mayor edad señalaron que cuando se iniciaron en el mundo de los videojuegos eran más dependientes de tutoriales u otros medios de ayuda, así como de la imitación de sus pares, pero que luego se fueron independizando gracias a los conocimientos y habilidades adquiridos.

Es decir, que por un lado pueden identificarse mecanismos de transferencia de conocimientos o habilidades para el uso de diferentes medios digitales, y por otro, los adolescentes dan cuenta de conocimientos que adquieren principalmente en los videojuegos y que les sirven para desempeñarse en otras instancias de aprendizaje, inclusive en el ámbito de la educación formal. En relación a la educación formal y no formal, los adolescentes resaltaron aprendizajes en el campo del lenguaje o de una lengua extranjera (como el inglés), o elementos de historia o cultura general. También relatan que utilizan las redes sociales como modo de aprendizaje de cuestiones que no se vinculan con lo informático, por ejemplo buscan tutoriales de cocina o de instrumentos musicales o de maquillaje, quienes se interesan por eso, entre otras.

## CONCLUSIONES

A continuación se resumen de manera descriptiva algunos de los principales hallazgos, y se presenta una serie de reflexiones que surgen a partir del análisis de las estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia de los adolescentes en Uruguay detectadas en la investigación.

Entre las estrategias de aprendizaje informal detectadas con mayor frecuencia se valorizan las relacionadas a lo que Dewey (1938) conceptualiza como el valor de la experiencia, estas son: el “aprender haciendo”, el “ensayo y error” y la “imitación”.

La estrategia de “ensayo y error” es fundamentalmente individual, autodidacta y autodirigida (Livingstone, 2001). Se observan dos modalidades de aprendizaje a través del ensayo y error: por un lado, una de carácter más sistemática que requiere una mínima planificación y organización de las pruebas; por otro lado, una modalidad más espontánea y desestructurada en donde el sujeto prueba de manera instintiva e irreflexiva, a priori, lo que puede relacionarse con el aprendizaje incidental planteado por Marsick y Watkins (1990).

En lo que respecta a la “imitación”, la misma requiere de un modelo (presencial o virtual) y puede ser colectiva. Los adolescentes han desarrollado “didácticas informales”, con un alto componente visual (lo que se dice tiene valor en tanto se muestra), para demostrar a sus

pares cómo resolver las dificultades o enseñar algún truco para superar un nivel. La informalidad de dichas estrategias “didácticas” también reside en que los adolescentes no solo muestran con la intención de enseñar sino también con la de exhibir lo que saben. En ese sentido, el “mostrar” constituye no solo un acto pedagógico informal sino también un recurso de distinción en un universo cultural, donde poseer dichas habilidades tiene un alto valor simbólico.

El estudio permite sostener que existe una cultura colaborativa bastante afianzada y legitimada en las prácticas transmedia de los adolescentes, en las cuales destacan habilidades estratégicas para socializar contenidos y organizar actividades en línea, particularmente evidente en las comunidades de videojugadores. Asimismo, la cooperación también se pudo identificar como una de las estrategias de aprendizaje informal que los jóvenes desarrollan con frecuencia, interactuando con sus pares en función de intereses comunes en juegos, música, películas u otra actividad. Esta observación confirma lo planteado por Black, Castro y Lin (2015) sobre el aprendizaje a través de la cooperación y en comunidades de intereses comunes en entornos digitales.

Tal como se afirma en Winocur, Morales et al. (2017) el hallazgo de la centralidad y combinación de las estrategias informales de aprendizaje de ensayo y error y la imitación resulta muy interesante en tanto son las formas y modelos de aprender que la sociedad propone: el aprendizaje ligado a la repetición y copia, se corresponde fundamentalmente con la dinámica propia de la escuela tradicional y simultáneamente son centrales en los “aprendizajes” posibles en el contexto digital.

En este sentido, tal como afirman Winocur, Ceretta et al. (2017) y Winocur, Morales et al. (2017), la centralidad de la repetición y la copia pueden relacionarse con la dificultad y extrañamiento de los adolescentes para reconocer y describir estrategias informales de aprendizaje, en la medida que da cuenta de la falta de reflexión sobre sus propios aprendizajes. Aunque al momento de describir las habilidades que se requieren para manejar cada una de las aplicaciones, programas o plataformas que utilizan, los adolescentes se mostraron más hábiles y seguros en la narración, frente a la pregunta sobre cómo se aprenden dichas habilidades, a muchos les resultó extraña ya que la respuesta parecía ser algo obvio debido al grado de naturalización de dichas actividades o saberes.

Los adolescentes transitan su experiencia digital sin desarrollar una dimensión autoreflexiva sobre los aprendizajes que en dichos escenarios adquieren, aunque es innegable que, en el proceso de ejercerlos, los mismos ocurren.

De esta manera, cabe preguntarse acerca de cómo hacer confluír las estrategias de aprendizaje informal de las habilidades transmedia en el marco de la educación formal, tal como es el objetivo del proyecto *Transliteracy*. ¿Es posible la universalidad de dicho diálogo?

El reto de la escuela es hacer posible una relación crítica con el universo digital, que es precisamente lo que en el proceso de recontextualización de lo transmedia debe requerir y ofrecer (Winocur, Morales et al., 2017). El dominio y expansión de lo transmedial no se considera un proceso crítico en sí mismo, sin la mediación de su lugar en las relaciones sociales y sin el sentido que esto guarda para los sujetos implicados en su apropiación. Es fundamental, entonces, promover un cuestionamiento sobre las visiones implícitas a través del uso y apropiación de lo transmedial, y no solo la reproducción acrítica de sus lógicas de aprendizaje (Winocur, Morales et al., 2017).

En la medida que las habilidades no ocurren en un mundo abstracto y genérico, sino que son ejercidas en el marco de lo local, debe ponerse en diálogo la posible “universalidad” de los alfabetismos, las habilidades y las características y necesidades de las diferentes comunidades.

El desafío educativo, entonces, reside en cómo recontextualizar sin descontextualizar, es decir, en cómo propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela, de modo que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales que estas tienen en sus contextos originales (Winocur, Morales et al., 2017); el reto, como para tantas otras encrucijadas de lo educativo, es construir un espacio pedagógico que negocie entre las diferentes lógicas de producción de sentido de docentes y adolescentes.

### ***Referencias bibliográficas***

Black, J., Castro, J., & Lin, C. (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity.
- Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Beyond Web 2.0: mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 56-69. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x>
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF)
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Crabtree, A. (1998). Ethnography in participatory design. En R. Henderson Chatfield, S. Kuhn & M. Muller (Eds.), *Proceedings of the 1998 Participatory Design Conference* (pp. 93-105). Recuperado de <http://ojs.ruc.dk/index.php/pdc/article/view/168/160>
- Cseh, M., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Re-conceptualizing Marsick and Watkins' Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace. En K. P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings, Academy of Human Resource Development Conference, Volume I* (pp. 349-356). Baton Rouge: Academy of Human Resource Development.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Collier Books.
- Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago: Alden.
- Halse, J. & Boffi, L. (2014). Design interventions as a form of inquiry. En R. C. Smith et al. (Eds.), *Design Anthropological Futures* (pp. 89-103). Londres: Bloomsbury.
- Handwerker, P. W. (2001). *Quick ethnography: A guide to rapid multi-method research*. Lanham: Rowman Altamira.
- Horst, H. A., Herr-Stephenson, B., & Robinson, L. (2010). Media Ecologies. En M. Ito et al. (Eds.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 29-77). Cambridge: MIT Press.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEEd. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

- Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*. Nueva York: Association Press.
- Kraidy, M. & Murphy, P. D. (Eds.). (2004). *Global media studies: An ethnographic perspective*. Londres: Routledge.
- Jordan, B. (Ed.). (2012). *Advancing ethnography in corporate environments: Challenges and emerging opportunities*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Lange, P. & Ito, M. (2010). Creative production. En M. Ito et al. (Eds.), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (pp. 243-293). Cambridge: MIT Press.
- Leander, K. M. (2008). Toward a connective ethnography of online/offline literacy networks. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear et al. (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 33-65). Nueva York: Taylor & Francis.
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT.
- Marsick, V. J. & Volpe, M. (1999). The Nature of and Need for Informal Learning. En V. J. Marsick & M. Volpe (Eds.), *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources, No. 3* (pp. 1-9). San Francisco: Berrett Koehler.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Marsick, V. & Waltnkins, K. (2001). *Facilitating Learning Organization: Making Learning Count*. Vermont: Library of Congress Publication.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Pink, S. & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361. DOI: <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 103, 1-9. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefono.org>

- nica.com/seccion=1268&idioma=esES&id=2016030812060001&activo=6.do
- Scolari, C. A. (2017). Final report on transmedia skills and informal learning strategies. Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33908/Scolari\\_TL\\_nati.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33908/Scolari_TL_nati.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sefton-Green, J. (2006). *Report 7. Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Londres: Future Media Lab.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning Not at School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge: MIT Press.
- Street, B. V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Routledge.
- Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. (2009). Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura-MEC. (2015). *Anuario estadístico de educación 2015*. Montevideo: MEC. Recuperado de <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-anuario-estadistico-educacion-2015.xlsm>
- Valdivia Barrios, A., Herrera, M., & Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales. *Estudios Pedagógicos*, 41, 231-251.
- Vaz Ferreira, C. (1963). *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Williamson, B. (2013). *The Future of the Curriculum: School Knowledge in the Digital Age*. Cambridge: MIT Press.
- Winocur R. (2016). Tensiones generacionales mediadas por las pantallas. En S. Corona (Ed.), *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 271-284). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Winocur, R., Ceretta, G., Cabrera, M., Rodríguez G. & Morales, S. (2017). D5.18 *Article research findings Uruguay ready for submission*. Project: Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education. Call Identifier: H2020-ICT- 2014/H2020-ICT- 2014-1.
- Winocur, R., Morales, S., Barreneche, C., & Gutiérrez, G. (2017). *Article research findings LATAM ready for submission*. Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education. Call Identifier: H2020-ICT- 2014/H2020-ICT- 2014-1.
- Wolcott, H. (1997). Ethnographic research in education. En R. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 327-353). Londres: Routledge.