

Habilidades híbridas en tiempos líquidos

Autoría



Laura Regil Vargas

Doctora en Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Máster en Comunicación Audiovisual. Tiene estudios de posgrado en artes visuales y Especialidades en Narrativa audiovisual y en Creatividad.

Es profesora e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde coordina la investigación sobre Cultura Digital y da clases en licenciatura y posgrado.

Sus líneas de investigación se centran en tecnologías digitales en relación con: educación superior, globalización, diseño de interfaces y de estructuras interactivas hipermedia, narrativas, contenidos y recursos digitales.

Sumario

Abstract

Introducción

1. Universitarios en tiempos líquidos

1.1. Universitarios y tecnologías digitales

2. Habilidades híbridas

2.1. Habilidades híbridas especializadas

3. Universitarios con habilidades híbridas especializadas

3.1. Gestión de recursos y de contenidos

3.2. Generación de contenidos académicos

3.3. Comunicación estratégica de contenidos académicos

Conclusiones

Referencias

ABSTRACT



Los provocadores sortilegios del tiempo líquido desafían a los universitarios; embelesados por la modernidad permiten que perturbe su aparente aquí y ahora, desordenando coordenadas y aplanando la continuidad les coloca en la deseada ubicuidad, un espacio de utopías en donde el tiempo gotea silenciosamente.

INTRODUCCIÓN

Los provocadores sortilegios del tiempo líquido desafían a los universitarios; embelesados por la modernidad permiten que perturbe su aparente aquí y ahora, desordenando coordenadas y aplanando la continuidad les coloca en la deseada ubicuidad, un espacio de utopías en donde el tiempo gotea silenciosamente.

Lejos de lo que la mercadotecnia ha hecho con la idea propuesta por Bauman (2007), quien asocia el calificativo líquido con el devenir de la incertidumbre, insatisfacción y confusión y no con la facilidad y soltura que la fluidez y la banalidad de la mercadotecnia le implantan.

La paradoja de los tiempos líquidos es que éstos son de globalización del mercado pero no del conocimiento, del libre tránsito de mercancías pero no de personas, de infalibles suspicacias y apacibles convulsiones.

En los países latinoamericanos, bajo las circunstancias que nos rodean, lo líquido se torna híbrido y así las dimensiones del tiempo se entrecruzan en un lento pero cadencioso vaivén que va de la modernidad líquida a la prehistoria sólida. Es en estas condiciones como los universitarios, invitados de piedra a la globalización, son etiquetados como: millenians, digital learners o nativos digitales.

Si bien es cierto que existe la tendencia juvenil a reunirse en grupos, como lo revelan algunos estudios sociológicos y antropológicos contemporáneos (Bourdieu, 1988; Maffesoli, 1990; Thornton, 1996 y Reguillo, 2000), como toda generalización avasalla y generaliza, abonando así al anonimato de las individualidades. Don Tapscott (1998), uno de los pioneros en analizar la relación de los jóvenes con

las tecnologías digitales, inició con este ejercicio de caracterizar y rotular. Acción que ha tenido seguidores desde entonces y lejos de desaparecer, parece agudizarse cada vez más. Sin embargo, reconocemos que tal proliferación evidencia la necesidad de darle nombre a un fenómeno social complejo. Las etiquetas bajo las que hoy se agrupa a los jóvenes, en una especie de nuevas castas son: "i-generation", "generación Z", "generación F (Facebook)". Después hubo un salto egocéntrico hacia la "generación Yo" (Campbell y Paikin, 2000; Vaknin & Rangelovska, 2001; Twenge y Campbell, 2009), reflejo del narcisismo epidémico, y luego favorecido por la popularización de las redes sociodigitales (1).

En medio de esta marejada de situaciones, los universitarios inmersos en programas educativos basados –por lo general– en una obtusa visión simplificada del complejo mundo real, depositan en las instituciones educativas sus expectativas y sueños profesionales. Con la certeza de que, una vez alfabetizados y poseedores de un diploma o título de estudios superiores, el mundo laboral les espera con un ramillete de ofrecimientos, nada más cruzar la puerta de sus universidades. Quienes hace años que cruzamos esas puertas y hemos dedicado décadas a la observación de este tipo de fenómenos, sabemos que hoy el ejercicio profesional reclama una compleja formación integral, acorde a estos tiempos líquidos en los que nos toca vivir.

Al saber leer y escribir se desarrolla y se ejerce conciencia crítica. Con estos principios Freire (1967) argumentó cómo la alfabetización es condición necesaria para el libre ejercicio de la ciudadanía y para la emancipación. Hoy, en tiempos de la post-alfabetización o cuando a ésta se le han añadido término como digital, integral o compleja, es conveniente recordar las ideas del educador brasileño y de sus aportaciones a la pedagogía crítica (2).

Gracias a la obra y a la escuela freiriana sabemos que la alfabetización promueve la curiosidad y la búsqueda dinámica de contenidos para darles significaciones profundas y no sólo para memorizar o describir. Con la alfabetización crítica, como afirmaba su principal representante, estos procesos se hacen más profundos y ayudan a reformular códigos.

Visto así resulta obvio el puente que nos lleva de ahí a la alfabetización digital. En ese sentido, reconocer que el ejercicio de la autonomía exige una alfabetización integral y crítica. Es salvoconducto para habitar los tiempos líquidos. En el proceso de construcción de: identidad, ciudadanía, perfil profesional y laboral, los universitarios necesitan contar con un conjunto de habilidades específicas; capacidades y destrezas que se desarrollan bajo las premisas de tal salvoconducto. Desde esa perspectiva, las habilidades híbridas se vinculan en particular, con la alfabetización digital. En pocas palabras: en tiempos líquidos es necesario que los universitarios desarrollen habilidades híbridas especializadas.

El tema central de esta Lección corresponde a un contexto bordeado por cultura digital en tiempos líquidos, tecnologías digitales y educación superior; y al centro ubicamos el tema principal: las habilidades. El contexto entonces se evidencia como la representación general de la combinación de situaciones en las que está inmerso el tema. A manera de marco referencial, a lo largo de la Lección se describen los principales rasgos de las tres líneas contextuales en función de lo que consideramos relevante para explicar el tema de las habilidades híbridas. Desde ese punto de mira, los sujetos poseedores o no de tales habilidades son los universitarios, actores fundamentales de nuestras reflexiones.

Cuando hablamos de educación superior nos referimos a cualquiera de sus modalidades actuales: presencial, híbrida, b-learning, en línea, digital, 2.0 o e-learning. En ese sentido importa registrar, en el marco general de las tecnologías digitales, a cuáles nos referimos, específicamente. La determinación en este caso se corresponde con los fines para los cuales son empleadas, para así dejar asentado que reconocemos la existencia de tecnologías en relación a las diferentes áreas de conocimiento. En esta Lección nos referimos a las tecnologías digitales educacionales; es decir, las que se relacionan con la enseñanza, el aprendizaje, la construcción de conocimientos, con la generación y divulgación de contenidos, así como con la combinación de estos procesos.

En el ecosistema universitario actual, los estudiantes son sujetos de análisis desde diversas perspectivas. Sabemos que su tránsito por la educación superior hoy se ve, sino determinado, sí influido por las habilidades especializadas que poseen, comparten y potencian. Esta hipótesis es el eje a partir del cual se articula esta Lección.

La Lección entonces está compuesta por tres apartados: Universitarios en tiempos líquidos, Habilidades híbridas y Universitarios con habilidades híbridas especializadas.

(1) Paradójicamente, en medio de la propagación actual del narcisismo surge la mixofobia, ese absurdo miedo al intercambio social que ha encontrado cobijo entre la vallas de las redes sociodigitales.

(2) Además de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren han aportado a la pedagogía crítica.

1. UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS LÍQUIDOS

Los saberes se mueven hoy como pequeños trozos de los coloridos cristales de un caleidoscopio. Giran, se conjugan en variadas combinaciones y modifican su apariencia constantemente. Velocidad y cambio son signos de los tiempos líquidos y, frente a ellos, los universitarios que miran a través del caleidoscopio son seducidos por la versatilidad de formas, ritmos y luces. La mayoría sólo se regodea con el continuo movimiento y algunos pueden observar la mezcla, la superposición o, inclusive, la interposición.

Estamos transitando de los saberes-clásicos a los saberes-mosaico. Abraham Moles (1978) usó el término "saberes-mosaico" para referirse a los conocimientos en la cultura mediática y de masas, los diferenció así de los saberes clásicos. Éstos conforman una red de conocimientos que ha sido estructurada y jerarquizada a lo largo del tiempo; son producto de saberes preliminares y se llega a ellos por medio de la lógica y el razonamiento; el conocimiento clásico es enciclopédico, filológico, dialéctico e histórico. En cambio, con los saberes-mosaico, los procesos cognitivos deben encargarse de integrar las partes, de encontrar interconexiones y vincular variados cuerpos de conocimientos.

Así la propuesta de Moles visibiliza una de las principales características del hipertexto, modelo cuya esencia es la yuxtaposición de lo mixto. La cultura digital se nutre con expresiones hipermedias en estructuras hipertextuales; es decir, los saberes-mosaico le corresponden a la cultura digital como los saberes-clásicos le corresponden a la cultura humanista.

Acostumbrados como estábamos al paulatino ritmo de la generación y divulgación de los conocimientos clásicos, hoy a cultura digital impone el pensamiento dinámico porque los conocimientos fluyen velozmente por la red y se divulgan, casi de manera instantánea, a través de múltiples pantallas.

Durante siglos la escuela como institución, ha estado la encargada de la organización de la cosmovisión social. Desde hace algunas décadas la información especializada, esa con la que se construyen los saberes, dejó de ser sólo materia de las escuelas, los libros o los eruditos. Actualmente los tres comparten esa tarea con un medio líquido inherente a las tecnologías digitales, como explicaremos en apartado siguiente.

Los universitarios son más que una etiqueta creada por la mercadotecnia, como advertimos en la Introducción. Son una categoría social en constante construcción y sujetos de variadas investigaciones, como en las que se recomienda alejarse de definiciones estandarizadas y, en su lugar, iniciar o fortalecer las reflexiones de sus interacciones, identidades y múltiples configuraciones juveniles (De Garay, 2001). Ser universitario en tiempos líquidos implica ser capaz de construir conocimientos especializados a partir de saberes que se “des-localizan” (Martín-Barbero, 2000), en un ecosistema que fluye y se modifica de manera constante. Para lo cual se requiere formación que corresponda a esos requerimientos y desarrollar habilidades específicas.

Indudablemente estos cambios tienen franca relación con los procesos de evolución de las tecnologías digitales. Y, en ese orden de ideas, su aprovechamiento integral se percibe como una de las vías para ser universitario en tiempos líquidos.

1.1. UNIVERSITARIOS Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

El vínculo entre universitarios y tecnologías digitales se aprecia como una relación natural. El sentido común indica que los jóvenes que estudian aceptan con facilidad lo novedoso y más aún si esto les ayuda a resolver determinados procesos. Gracias a los hallazgos que reportan algunas investigaciones (Yurén & Romero, 2008; Regil, 2014) sabemos que el vínculo entre universitarios y tecnologías digitales se estrecha gracias a la complicidad y capacidad cognitiva de percepción de los jóvenes en relación con los lenguajes hipertexto, las fragmentaciones propias del hipertexto y la velocidad (Martín-Barbero, 2003); por cierto, rasgos propios de la cultura digital.

Sin embargo, aunque la observación empírica indique que la mayoría de los universitarios demuestra una clara aceptación de las herramientas tecnológicas y son usuarios asiduos de variados recursos y contenidos digitales, es importante no reducir este fenómeno a la ligera retórica que enarbola a una supuesta “generación digital” o apela a los “nativos digitales”. Como lo señala David Buckingham (2007) esa clase de etiquetas se sostiene en la endeble idea de que hoy todos los jóvenes viven conectados y comunicados permanentemente. Es decir, a los universitarios, el hecho de ser jóvenes y estudiantes no les produce una afinidad espontánea y natural hacia las tecnologías digitales. Aunque, por supuesto, reconocemos que los signos de la cultura digital no les son indiferentes.

Interesados como están en formar parte de la cultura digital, el laberinto cibernético pronto les revela sus propias limitaciones para el aprovechamiento del extenso mundo digital cuando no se tienen determinadas destrezas y conocimientos. Sin habilidades específicas el paseo se limita a superficiales recorridos por las primeras capas de este intrincado laberinto.

Por lo general, para internarse más allá de las fachadas del ciberespacio no basta con tener acceso a la tecnología. Ayuda el capital cultural y, en el caso de los universitarios, es común que el capital cultural objetivado se eleve gracias a la infraestructura y servicios que les ofrecen las universidades: bibliotecas, salas de estudio y aulas de cómputo, espacios que suelen ser refugio para los estudiantes en sus prácticas académicas. Es decir, la falta de dispositivos tecnológicos en casa es paliada regularmente con la infraestructura tecnológica que les ofrece la universidad. Aunque vale señalar que la categoría capital cultural objetivado debe ser contextualizada en los estudios sobre prácticas de consumo cultural de los universitarios, ya que hoy los dispositivos tecnológicos forman parte de los bienes culturales con los que este colectivo se relaciona cotidianamente, convirtiéndolos en distinción simbólica.

En ese sentido, actualmente se reconoce al móvil como el dispositivo de conexión más habitual y la tendencia es alternar con otro tipo de dispositivos como tableta o el ordenador. Por las características de los dispositivos móviles la conexión a la red es permanente; hecho que coloca a categorías como la movilidad y la convergencia en el papel de categorías emergentes, ya que están redefiniendo hábitos de usos, diseño de recorridos, creación de comunidades, entre otras variables de las TIC o tecnologías digitales (3).

En los siguientes apartados describiremos lo que hemos determinado llamar habilidades híbridas especializadas y su vínculo con los universitarios que viven tiempos líquidos.

(3) Desde hace unas décadas se ha convenido en nombrar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o tecnologías digitales, a la compleja combinación de instrumentos, recursos, contenidos, dispositivos y aplicaciones. Vale aclarar que este tipo de etiquetas son un arma de dos filos. Por una parte, se popularizan con facilidad por su simpleza, pero –paradójicamente– en su aparente simpleza radica la complejidad: la reducción oculta las dimensiones reales del concepto. La más común de sus reducciones/ampliaciones es referirse a internet como sinónimo de estas tecnologías. Las incommensurables dimensiones de la red digital parecen abarcarlo todo y, en ese mismo sentido, sugiere que internet, como si fuera un gran monstruo digital, ha devorado todas las tecnologías digitales. No es así, por más inacabable que resulta internet, podemos puntualizar que se compone por tecnologías digitales, pero éstas existen también fuera de la red digital.

2. HABILIDADES HÍBRIDAS

Hay una relación intrínseca entre la cultura digital y las habilidades digitales; una genera a la otra y son a la vez interdependientes; el continente es la cultura digital y el contenido son las habilidades específicas. A su vez, la cultura digital tiene una relación axiomática

con las tecnologías digitales. Entendemos entonces a la cultura digital como parte fundamental del contexto de sus propias tecnologías y de las habilidades necesarias para “habitarla”, para participar y contribuir en su construcción.

El término “habilidades híbridas” hace referencia a la combinación de la capacidad de exploración con determinados conocimientos polivalentes.

En la cultura digital se evidencian nuevas formas de analfabetismos, que demandan nuevos abordajes, más complejos y más especializados. Esto se traduce en un conjunto de saberes, habilidades y estrategias útiles no sólo para evitar extravíos en las intrincadas redes del ciberespacio ni en la combinación de artilugios, herramientas e instrumentos tecnológicos.

El tema general de las habilidades, competencias o alfabetización digital ha sido abordado por investigadores de diferentes áreas (Cabrero, Gutierrez Martín, Area Moreira, Varis, Vidal, Moreno, Marinho, Cassany & Castellà y Snyder). Nuestro objetivo no es glosar lo ya dicho, es enfocarnos en las particularidades de las habilidades híbridas especializadas y su relación con los universitarios.

2.1. HABILIDADES HÍBRIDAS ESPECIALIZADAS

Si, en general, las habilidades híbridas nos acercan a la cultura digital y agilizan las formas de participación para contribuir en una construcción colectiva, en su categoría de “especializadas” son la forma de pasar de lo somero para ir a la profundidad. Como señalamos líneas arriba, para dejar de recorrer las primeras capas del laberinto cibernético. El conjunto de capacidades, destrezas y estrategias que implican es lo que permite para participar activamente en la cultura digital y en sus dimensiones más complejas. Son una forma de despejar los caminos intrincados que han de recorrerse para transitar entre los saberes-mosaicos.

El desarrollo de habilidades híbridas especializadas precisa potenciar –individual y colectivamente– la capacidad de análisis, de pensamiento reflexivo y crítico, de innovación, colaboración, comunicación y creatividad. Si bien tener este tipo de habilidades no es salvoconducto, si aseguran un recorrido más productivo a través de la información y, consecuentemente, ayudan a la construcción de nuevos conocimientos.

Cuando la finalidad de la participación en la cultura digital tiene fines constructivos, es necesaria la alfabetización digital, integral y compleja o “alfabetización múltiple compleja” (Gisbert & Esteve, 2011). Llamamos “híbridas y especializadas” a las habilidades que se desarrollan en ese proceso por la combinación de conocimientos que implican y por el nivel de preparación que al que aluden. A este conjunto de conocimientos Gisbert y Esteve (2011) le llaman “competencia digital”.

En tiempos líquidos, en la abundancia de empleos periféricos y sub-empleos, propios de una economía digital, a empleados y a desempleados se les exige responsabilizarse de su actualización permanente y de sus procesos de certificación constante. En este contexto, el desarrollo de habilidades híbridas especializadas se convierte también en argumento para negociar con programas de educación permanente o en el modelo de Lifelong Learning (LLL) (Spector & Anderson, 2000 y Longworth & Davies, 2005).

En general, podemos afirmar que para participar en la formación de la cultura digital y construir aprendizajes específicos no es suficiente la suma de dominios tecnológico, instrumental e informacional; es ineludible tener identidad digital así como contribuir con postura ética y desde una perspectiva ciudadana. Además, para habitar el ecosistema de la cultura digital son necesarias nuevas formaciones; se requiere otro tipo de alfabetizaciones (Cabrero y Llorente, 2006; Cabrero y Cejudo, 2008).

Por lo tanto, podemos señalar que las habilidades híbridas especializadas son la combinación de conocimientos y destrezas tanto técnicas como cognitivas. En síntesis, estas habilidades forman un complejo articulado de saberes, técnicas y estrategias cognitivas específicas y profesionales (Cabrero, 2004).

3. UNIVERSITARIOS CON HABILIDADES HÍBRIDAS ESPECIALIZADAS

Frente a la diversidad, multiplicidad de estructuras hipertextuales, excesos de información y combinación de lenguajes hipermedia, los universitarios necesitan desarrollar habilidades híbridas especializadas, como vía para el aprovechamiento integral y la participación en el entorno en el que se desenvuelve. Ser universitario en tiempos líquidos significa enfrentar el desafío cognitivo que implica vivir en una cultura digital de saberes-mosaicos.

De acuerdo con Moles (1978) en el ensamblaje de fragmentos las ideas lucen indiferenciadamente como ideas generales, o bien, todas como particulares. En un modelo fragmentado de contenidos, enjambre de apariencia llana y homogénea, no es tarea fácil identificar lo relevante, válido y valioso.

Uno de los retos principales en la decodificación de información compleja es la fragmentación de la atención. Sin embargo, se han desarrollado propuestas de modelos cognitivos de comprensión textual multimedia para integrar la atención diferenciada. Se basan en las teorías del aprendizaje multimedia (Schnotz, 2002) y sostienen que el estímulo multimedia potencia y apoya los procesos cognitivos a través de fuentes adicionales de información.

Las instituciones educativas, las tecnologías digitales y la cultura digital imponen formas de acercamiento a los saberes-mosaico pero ellas mismas, en conjunto, ofrecen recursos para enfrentar el desafío. Desarrollar habilidades híbridas especializadas significa entonces rebasar los aprendizajes curriculares y observar analíticamente los horizontes líquidos de la vida profesional.

Ser universitario en tiempos líquidos implica ser capaz de examinar cuerpos complejos de información y disponer de capacidades cognitivas que le permitan discernir entre lo insubstancial y lo fundamental. Requiere también estar capacitado para sintetizar los

dominios de expansión exponencial de los saberes-mosaico, para participar así en los avanzados procesos del imaginario social.

El desarrollo de este tipo de habilidades -ya a sea de manera autodidacta o bien en programas de educación formal- requiere tener conciencia de la complejidad de los contenidos multimedia e hipertextuales, así como entender que su comprensión apela a la combinación de procesos cognitivos de comprensión textual y de decodificación de imágenes.

La hipertextualidad implica la vinculación de amplios cuerpos de información de diferentes características y expuestos en arquitecturas arbóreas. Situación que suele generar ansiedad y extravíos y, con ello, originar “desbordamiento cognitivo”, como lo llama Codina (2000:136). Para no sucumbir o provocar tempranas deserciones se requiere combinar algunas estrategias propias de las habilidades híbridas especializadas, tales como: autorregulación y apoyo con herramientas digitales, como mapas de navegación, mapas de sitio, tutoriales, etcétera (Schnotz, 2002). La primera, demanda capacidad autodidacta, es decir, autonomía para el aprendizaje. La segunda, requiere capacidad exploradora, paciencia y disciplina.

Los universitarios con habilidades híbridas especializadas han pasado por una formación transversal para el desarrollo de funciones cognitivas superiores. Son capaces de explorar, analizar, seleccionar, interpretar y recrear información reunida en complejos cuerpos de conocimiento. Por lo cual logran percibir, ubicar, delimitar y proponer soluciones a diversas problemáticas propias de su disciplina, pero sin limitarse a los cuerpos de conocimiento específicos de su área. Han desarrollado habilidades facultativas que les ayudan a la gestión académica de la información; la comprensión de la información y la reflexión crítica sobre los usos, funciones y propósitos de los recursos y los contenidos digitales.

Desarrollar este tipo de habilidades implica asumir éticamente la propiedad intelectual y el valor de los bienes comunes y de la construcción colectiva de conocimiento; significa también sostener una actitud reflexiva respecto al consumo y almacenamiento de información. Pretende que los usuarios tomen conciencia de la común actitud pasiva en relación a los contenidos para que se transformen sensiblemente en usuarios activos, es decir, que generen, comuniquen y aporten contenidos.

En síntesis, los universitarios que desarrollan o fortalecen este tipo de habilidades pueden:

- Diseñar estrategias y contar con criterios específicos para localizar y diferenciar cuerpos de información especializada en su disciplina y útil en su inminente actividad profesional.
- Ubicar y utilizar fuentes especializadas de recursos y de contenidos.
- Construir colectiva o individualmente conocimientos nuevos.
- Comunicar conocimientos con herramientas y lenguajes propios de la cultura digital.

Para su análisis y descripción reconocemos tres dimensiones de habilidades híbridas especializadas. Emplazamos las tres dimensiones en un gradiente progresivo que inicia con la gestión de recursos y contenidos, continúa con la generación de contenidos digitales y concluye en la comunicación estratégica de contenidos académicos. Recurrimos a la imagen del gradiente como metáfora del espacio euclidiano tridimensional para disponer de un panorama que nos permita una aproximación analítica a las tres dimensiones.

Si bien al explicarlas por separado articulamos un recurso metodológico por medio de la alegoría de dimensiones para acompañar en su exploración y análisis. Aclarar que ninguna de las dimensiones es una fracción cercada; no es posible hacer cortes tajantes entre una y otra. En los hechos, es decir en la práctica cotidiana de las habilidades, estas dimensiones no se separan, se incorporan.

3.1. GESTIÓN DE RECURSOS Y DE CONTENIDOS

Esta dimensión se basa en los principios de la gestión de la información en entornos digitales. Se trata de un proceso no lineal que involucra actividades como: indagación exploración, localización, clasificación, categorización y la disponibilidad de la información. Desarrollar habilidades en esta dimensión es el primer acercamiento especializado hacia la información digital y se basa en ser capaz de reconocer y comprender su veracidad, vigencia y validez.

Para un universitario no es suficiente tener conexión rápida a internet. Para quien no tiene habilidades híbridas especializadas la información es hierba seca, multiplicada en baldíos digitales. El valor de la información se evidencia cuando se cuenta con la capacidad de manejarla, aprovecharla y recrearla.

La información digital es, sin duda, uno de los principales signos de la cultura digital, por lo tanto su gestión académica supone una especialización. En los años recientes hemos aprendida a valorarla como un fenómeno sociocultural y como valiosa mercancía; es valor de cambio y divisa a la alza. Es objeto de estudio analizado desde de diferentes áreas de conocimiento. Desde esa perspectiva aclarar que en esta primera dimensión de las habilidades híbridas especializadas la información es valorada como materia prima en la construcción de conocimientos; la capacidad cognitiva a desarrollar se dirige entonces en la habilidad para gestionarla adecuadamente. La premisa aquí es que toda información mal gestionada en vez de estimular la construcción de nuevos conocimientos puede generar ignorancia.

Por lo tanto esta dimensión alude a la importancia de aprender a gestionar inteligentemente el exceso y la diversidad de información que envuelve la proliferación de publicaciones digitales y, con ello de ideas, argumentos, propuestas, etcétera. La sobreacumulación y superabundancia de información, rasgo de la cultura digital, genera caos y éste sólo es manejable estratégicamente.

En la cultura digital, el crecimiento exponencial por la sobreproducción de información impone una revaloración de esta dimensión. Es decir, frente a la superabundancia la coartada es la selección. Subrayar que esta dimensión no se limita a la acción de seleccionar; a ella debe de sumarse la capacidad para explorar e interpretar cuerpos complejos de conocimiento; actividades fundamentales en la formación académica.

Las acciones involucradas en esta dimensión no implican un proceso no lineal. Se trata de un proceso en el que se enlaza una

sucesión de acciones tales como: buscar, detectar, seleccionar, ponderar, clasificar, filtrar, comparar, contextualizar e interpretar. Además, es un proceso que requiere ser acompañado permanentemente por la evaluación, validación y contrastación de la información. Importa resaltar el hecho de que las acciones señaladas comportan un reto cognitivo para el que es necesario además ser capaz de diseñar el proceso, de acuerdo con objetivos académicos específicos y en función de cada propósito.

Como señalamos líneas arriba, la cultura digital no le es del todo ajena a los universitarios. Algunas investigaciones (Martín-Barbero, 2008; Gisbert & Esteve, 2011; Crovi & López, 2012; Regil, 2014) reportan que la perciben como complemento de su mundo físico-analógico y el lugar principal para conseguir información. Y, en ese sentido, para la producción sistemática y analítica es fundamental la gestión de la información que les conduzca a través de determinadas prácticas y los lleve a la construcción de referentes simbólicos.

La frontera entre el mundo virtual y el material es cada día más frágil y, entre otros contratiempos, está generando estragos como lo es la confusión entre lo propio y lo ajeno. El plagio de ideas es uno de los síntomas de esa circunstancia. Por ello, en esta dimensión del desarrollo de habilidades híbridas especializadas es importante referirnos a conductas éticas en relación a la gestión de la información. Gestionar no es apropiación; la asimilación de cuerpos de información implica un proceso cognitivo que apela a la inteligencia creativa y también a la ética. De ahí que la formación en este sentido se vincule directamente con las normativas de los derechos de autor, es decir, el respeto a la propiedad intelectual.

La comprensión de la estructura en la que se presenta la información también es relevante en la gestión de la información digital. La habilidad para su gestión se apoya en el conocimiento de la arquitectura de la información, ya que la información digital se articula en estructuras hipertextuales y entornos hipermedia. Esta situación demanda exploraciones precisas que se sumen a la comprensión de diversas expresiones mediáticas

En síntesis, para la gestión académica de los recursos y contenidos digitales es importante desarrollar habilidades híbridas especializadas y su práctica puede conducir a los universitarios hacia la siguiente dimensión.

3.2. GENERACIÓN DE CONTENIDOS ACADÉMICOS

La gestión de la información es la base de la generación de nuevos contenidos y, a su vez, una forma de construcción de conocimientos académicos. Esta dimensión se refiere a la generación de contenidos que aporten valor a la cultura digital, construidos con base en conocimientos académicos, adquiridos en el ciberespacio o fuera de él. Nos referimos a la producción de contenidos hipermedia, para lo cual la capacidad cognitiva que pone en juego está vinculada al capital cultural y capital simbólico de los universitarios.

La generación de conocimientos académicos se enmarca en las dinámicas que organizan las identidades, los saberes y las interacciones. El habitus cultural, propio del acercamiento y aprovechamiento de los bienes y experiencias culturales, es la vía de acceso a la primera dimensión del desarrollo de habilidades híbridas especiales; su fortalecimiento es uno de los caminos para hacer un la generación de contenidos. Es decir, esta dimensión depende, en cierto sentido, del capital cultural de los universitarios y de su capacidad de apropiación simbólica de los bienes culturales.

Un título universitario, en tanto capital cultural institucionalizado, da reconocimiento social y esto permite establecer ciertos intercambios, pero no es garantía de tener la capacidad de generar contenidos nuevos. Esto depende de varios factores, por ejemplo la conjugación de un conjunto de saberes y destrezas, sumado a la capacidad de dar significado a determinadas experiencias. La producción sistemática y analítica de contenidos depende también de tener aptitudes para la coordinación de métodos de exposición de conocimientos con prácticas y referentes simbólicos; es decir, el habitus para el desarrollo de la capacidad de abstracción, síntesis analítica y conceptual.

La cultura digital tiene signos inconfundibles (Regil, 2014), uno de ellos es la inmediatez. En tiempos líquidos lo instantáneo fluye y se hace incorpóreo con celeridad. Esta condición parece ser la que enmascara la tendencia a producir contenidos triviales, cuya ligereza les da una breve temporalidad y endeble validez.

De acuerdo con el enfoque del constructivismo social (Vigotsky 1964; Gagné, 1987) el conocimiento es un fenómeno social, generado a partir de interacciones con el entorno; éste actúa como dinamizador y, a la vez, como un fenómeno interno de elaboración. Los universitarios acoplan muchas de sus actividades académicas en dos entornos: el digital y el analógico, por tanto es posible deducir que la construcción de sus conocimientos está también dinamizado por lo que sucede en el ciberespacio. Por lo tanto, la creación, recreación y producción de contenidos se centra en el procesamiento cognitivo y significativo para elaborar significados. Los universitarios tienen estructuras cognitivas previas, a partir de las cuales articulan nuevos contenidos en estructuras jerárquicas cognitivas, un andamiaje cognitivo para almacenar, procesar e interpretar. La generación de nuevos conocimientos es posible gracias a la vinculación que hacemos entre lo nuevo y lo que ya posee (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976).

En síntesis, la generación de contenidos académicos es una actividad especializada que involucra a la ética y requiere del desarrollo continuo de habilidades híbridas especializadas. Reconocemos que la transformación de la información en conocimiento es un proceso en el que el pensamiento crítico es fundamental para seleccionar, discernir y poder analizar críticamente la información. Hablamos de un proceso que involucra acciones cognitivas como son: reflexión, experimentación, comprobación y elaboración.

3.3. COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA DE CONTENIDOS ACADÉMICOS

Esta dimensión se fundamenta en la contribución a la cultura digital. Al generar y consolidar contenidos académicos es frecuente tener la intención de comunicarlos. En el entorno líquido esto impone hacerlo de manera estratégica. Es un proceso que se suma a las dos

dimensiones anteriores y que, por lo tanto, asume la capacidad de gestión y de generación, pero implica más actividades.

Es un conjunto de acciones transdisciplinarias en donde la integración de saberes diversos se fundamenta en el diseño de nuevas formas de generar procesos comunicativos abiertos a la complejidad implícita. Su despliegue cognitivo convoca a la conjugación de dominios que propicien la comprensión y la construcción colectiva de conocimientos.

Desde el ágora de los universitarios, el proceso de participación en la cultura digital se asume como un recorrido trazado con los principios éticos que implica ser profesional. Nos referimos a "comunicación estratégica" para aludir a acciones emergentes, acoplamiento dinámico y a aproximaciones evolutivas. Se busca diseñar estrategias de comunicación como la forma de hacer inteligible un cuerpo complejo de información y, de esa forma, para ponerlo a disposición de otros y someterlo al dictamen de otros. Lo estratégico involucra de manera integral la determinación del fondo y de la forma, contenido y continente, del medio y del mensaje.

En la cultura digital los contenidos académicos se comunican no sólo con la pretensión de aportar valor, también en la búsqueda de alteridades, de pares con quienes hilvanar una conversación intangible pero sustancial. La comunicación con estas características y con estos fines necesita de la combinación de habilidades híbridas especializadas, orientadas a conjugar los principios de las dos dimensiones descritas anteriormente e integrar a ellas la capacidad de transformar, recrear y compartir información. En este sentido, debemos asumir que en el imaginario de quien comunica existe siempre la alteridad, ese otro interesado en recibir, capaz de decodificar y, a su vez, habilitado para transformar nuestra aportación.

CONCLUSIONES

El goce de construir y compartir conocimientos parece estar cada vez más condicionado a la comprensión de las peculiaridades de los tiempos líquidos. Para el entendimiento de los signos de la cultura digital y, con ello, el potencial de sus tecnologías podemos apoyarnos en modelos pedagógicos propios de la comunicación educativa, orientados a fortalecer la autonomía para la autogestión y la autorregulación de los aprendizajes. Y, a través de ellos, fortalecer las capacidades cognitivas.

Articular las diferentes dimensiones de las habilidades híbridas especializadas puede hacerse de forma individual o colectiva, así como en modalidades formales o informales. En cualquiera de estas opciones reconocer que su desarrollo y fortalecimiento se fundamenta en un modelo crítico, colaborativo y creativo y se apoya en las siguientes acciones:

- Uso analítico de las herramientas, recursos y contenidos digitales.
- Desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas.
- Desarrollo y mejoramiento de estrategias asociativas, de elaboración y de organización
- Comprensión y goce de representaciones de ideas y de pensamientos divulgados a través de la amplia gama de sistemas simbólicos de lenguajes multimedia.
- Generación y comunicación estratégica de expresiones, ideas y contenidos multimedia.
- Navegaciones productivas en estructuras hipertextuales y en contenidos hipermedia.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., & HANESIAN, H. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- BAUMAN, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2008). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Tusquets.
- BAUMAN, Z. (2011). Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUCKINGHAM, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. En: Revista El monitor de la Educación. vol. 18.
- CABERO A. J. et al. (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. En: Pixel-Bit. Revista de medios y educación, vol. 23 p. 27-41.
- CABERO A. J. & GISBERT, M. (2005). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos. Sevilla: Eduforma/Trillas.
- CABERO A. J. & LLORENTE, M. C. (dirs) (2006). La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- CABERO A. J. & CEJUDO, M. L. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. En: Revista portuguesa de pedagogía, vol. 42, n. 2.
- CASSANY D. y CASTELLÀ J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. En: Perspectiva Florianópolis, vol. 28 No. 2, p. 353-374.
- CODINA, L. (2000). El libro digital y la www. Madrid: Tauro.
- CROVI, D. y LÓPEZ, R. (2012). La huella de las tecnologías digitales en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios. En: Lucina HINOJOSA Córdoba Lucina (coordinadora). Educación, ciencia y cultura. Miradas introspectivas a las comunidades universitarias en

México. España: Comunicación Social. p. 11-44.

DE GARAY, A. (2001). Los actores desconocidos. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

ESTEVE, F., ADELL, J., y GISBERT, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. En: II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE 2013).

GAGNÉ, R. (1987). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana

GIROUX, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.

GIROUX, H. A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.

GISBERT, M. y ESTEVE, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. En: La Cuestión Universitaria, vol. 7, p. 48-59

LONGWORTH, N., & Davies, W. K. (1996). Lifelong Learning: New Vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st Century. London: Kogan Page.

MARINHO, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En: KALMAN, Judy y STREET, S. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. México: Siglo XXI. p. 40-63.

MARTÍN BARBERO, J. (2000). Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación. En: MORANA, M. (Coord.). Metáforas y estudios culturales. Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales. p. 17-30. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

MARTÍN BARBERO, J. (2008). El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. En: MORDUCHOWICZ, R. Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad. Buenos Aires: Paidós.

McLAREN, P., & PUIGGRÓS, A. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique

MOLES, A. (1978). Sociodinámica de la Cultura. Barcelona: Paidós.

MORENO, M. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. En: Revista Comunicar, vol. 15, n. 30, p. 137-146.

REGIL-VARGAS, L. (2014). Cultura digital universitaria. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

SCHNOTZ, W. (2002). Aprendizaje multimedia desde una perspectiva cognitiva. En: Revista de Docencia Universitaria, 2(2).

SNYDER, I. (1998). Page to screen taking literacy into the electronic era. London: Routledge.

SPECTOR, J. M., & ANDERSON, T. M. (2000). Integrated and holistic perspectives on learning, instruction and technology. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

VYGOTSKY, L. S. (1964). Pensamiento y lenguaje. [Reedición]. Buenos Aires: Lautaro. Мысль и язык, [1934]

YURÉN, T. & ROMERO, C. (2008). La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela. México: Juan Pablos.

Original disponible en: http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=92

PDF creado en: 07/10/2015 16:07:03

Portal de la Comunicación InCom-UAB: El portal de los estudios de comunicación, 2001-2015

Institut de la Comunicació (InCom-UAB)
Edificio N. Campus UAB. 08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona)
Tlf. (+34) 93.581.83.84 | Fax. (+34) 93.581.21.39 | portalcom@uab.cat

