

EL BLOG COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE. UN EJEMPLO EN HISTORIOGRAFÍA

Genís Barnosell
Universitat de Girona

genis.barnosell@udg.edu;

<http://www.genisbarnosell02.wordpress.com>

RESUMEN

Ante los retos del EEES, la experiencia de la asignatura Tendencias Historiográficas II se ha propuesto desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje mediante un bloc que facilite el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, un conocimiento adecuado de las grandes formas de hacer historia en la actualidad y la capacidad de aplicar este conocimiento para valorar los textos historiográficos (y, por tanto, para capacitar al alumnado para aplicarlo en otras circunstancias). Pieza clave de este proceso ha sido el uso del blog del profesor y de los blogs del alumnado para elaborar comentarios de textos que sean accesibles para todos, permitan la autoevaluación del alumnado y el desarrollo de su aprendizaje autónomo, y, en último término, consigan un aprendizaje significativo. El texto expone los objetivos que se proponían, el desarrollo de la asignatura, evalúa los resultados obtenidos y, finalmente, reflexiona sobre los efectos del uso de Internet sobre nuestra forma de trabajar y de pensar.

TEXTO DE LA COMUNICACIÓN

Objetivos

Como han destacado siempre los grandes historiadores, la reflexión historiográfica es esencial tanto en el trabajo habitual de los/as historiadores/as como en su formación. Este hecho implica ir más allá tanto de los *conocimientos básicos* que deben adquirirse como de las *técnicas de análisis* y sus *metodologías*, como incluso de los diversos *debates historiográficos concretos* existentes en los múltiples temas y períodos que son objeto de análisis por parte de la historia actual. Esta historiografía a la que nos referimos trata de la *naturaleza de lo histórico*, de las *formas de conocimiento posibles* en historia y de una reflexión adecuada sobre el *método científico aplicado a la historia* (Aróstegui 2001). En los últimos años, y dentro del plan de estudios de la licenciatura de historia (BOE 1998), estas cuestiones se han tratado de forma sistemática dentro de la asignatura Tendencias Historiográficas, que se desdobra en dos, TH I y TH II, siendo ésta última dedicada a los debates más recientes. Más en concreto, según el plan de estudios actual, TH II debe desarrollar en el alumnado las dos competencias siguientes:

- Conocer las distintas corrientes historiográficas actuales y ser capaz de comentarlas de forma argumentada.
- Identificar en los textos de autores representativos las distintas corrientes historiográficas actuales.

Sin embargo, la dedicación continuada en los últimos años a esta asignatura ha revelado algunas dificultades persistentes para que el alumnado alcance los objetivos necesarios con una elevada cualificación. Entre ellas se encuentran:

- el carácter abstracto de muchos contenidos de la asignatura, y, en general, la dificultad de la reflexión teórica;

- la necesidad, al mismo tiempo que conseguir una reflexión teórica adecuada, de alcanzar una aplicación práctica de dicha reflexión.

Ante estos hechos, en el último curso de docencia realizada por este profesor (el 2006-07, puesto que en el 2007-08 la docencia se encargó a otros profesores por cuestiones de organización interna del estudio) se llevó a cabo un proceso de reflexión sobre la asignatura que consistió en:

- identificar los problemas o temas más relevantes (Rozada 1997) que debían ser tratados, desechando otros considerados más superficiales;
- identificar los principales problemas de aprendizaje que planteaban dichos temas;
- seleccionar un corpus de textos y ejemplos adecuados a las dos cuestiones anteriores.

Este proceso de selección se llevó a cabo manteniendo una misma estructura de la docencia y evaluación, consistente en una combinación de:

- clases participativas, en las que se combinaba la explicación teórica con el comentario de textos por parte del alumnado y un debate posterior;
- lectura previa a la clase de los textos a comentar;
- asistencia a conferencias realizadas por profesorado externo a la Universitat de Girona;
- examen tradicional al final de la asignatura.

Una evaluación de los problemas y ventajas de dicha estructura revela que:

- el alumnado tenía un escaso incentivo para una lectura continuada de los materiales, puesto que no se evaluaba tal acción hasta el final de la asignatura, hecho que redundaba en un relativamente bajo ritmo de lecturas a lo largo del curso y, por tanto, en un nivel científico de los debates relativamente bajo;
- como consecuencia, el nivel de reflexión no era suficientemente satisfactorio. Si bien las evaluaciones finales no tenían resultados negativos, este insuficiente nivel de reflexión redundaba en mayores dificultades para aplicar los conocimientos adquiridos a casos prácticos;
- finalmente, el nivel de no presentados era bastante alto, oscilando alrededor del 20%

A partir de esta evaluación de la asignatura y de su diagnóstico, se decidió para el curso 2008-09 la introducción de una nueva dinámica de clases, en la que sería decisivo el papel jugado por el blog del profesor y los blogs del alumnado. Los objetivos que se pretendían conseguir, en el marco del EEES (I.Rodríguez ed. 2008), eran los siguientes:

- aumentar la motivación del conjunto del alumnado;
- aumentar el nivel de reflexión teórica;
- estimular el debate entre el alumnado;
- conseguir un aprendizaje más significativo y, por tanto, mayor capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos;
- reducir el volumen de no presentados.

Dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje mediante un blog

Como se ha dicho, estos objetivos debían conseguirse con un cambio en la dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje. Con el nuevo modelo, éste se estructura como sigue (para diversas formas de organizar la enseñanza –aprendizaje véase M.de Miguel 2006),

siendo su elemento más relevante el uso de los blogs, para aprovechar las ventajas que puede proporcionar la “universidad conectada” (M.S.Pittinsky 2006; Collis, B. 2008).

En primer lugar, se mantiene la importancia de la clase presencial, en la que el profesor presenta el tema, proporciona materiales de consulta y realiza una primera aproximación a la cuestión –presentada siempre como un problema historiográfico, con distintos puntos de vista y con ejemplos abundantes acerca de las implicaciones prácticas del problema teórico que se está estudiando. Entre los materiales de consulta suministrados los hay de tres tipos: bibliografía recomendada pero no de consulta obligatoria, bibliografía de consulta obligatoria, textos breves que apoyan la presentación inicial. La dinámica de la clase es participativa y se organiza a partir de las explicaciones del profesor y las intervenciones del alumnado, a partir de los conocimientos ya adquiridos (son alumnos de 5º curso, que ya han realizado multitud de lecturas y trabajos prácticos, y que ya han reflexionado sobre otros problemas historiográficos concretos) y de la lectura guiada en clase de los textos breves suministrados.

En segundo lugar, y finalizadas las sesiones iniciales (una media de 2 por tema), se presenta un texto que previamente se ha publicado en el blog del profesor (<http://genisbarnosell02.wordpress>) bajo el nombre genérico “Tendències Historiogràfiques II” y que el alumnado ya ha leído, se aclara su significado y se resuelve cualquier tipo de duda que pueda suscitar. El texto publicado consiste en uno o varios fragmentos de obras de historia relevantes que discuten o hacen afirmaciones sobre el tema de que se trata. Los textos publicados fueron los siguientes:

- 1) El primer comentario afrontaba dos grandes cuestiones, estrechamente relacionadas entre ellas. Por un lado, “la crisis de los grandes paradigmas y la historia en migajas” y, por otro, la “veracidad” en historia y la “función social del historiador”. Se publica una definición de “historia”, un breve texto de Roger Chartier, y tres textos (que se publicaban como anónimos para no prejuzgar las opiniones expresadas) sobre la compatibilización entre verdad y función social de nuestra ciencia. Puede consultarse en <http://genisbarnosell02.wordpress.com/2009/02/16/tendencias-historiografiques-ii-1/>.
- 2) El segundo comentario trataba de la evolución del marxismo como teoría historiográfica. A partir de textos de historiadores de esta tendencia se trataba de identificar sus principales cambios entre la década de 1960 y la actualidad. Incluyó textos en castellano e inglés de E.P.Thompson, John Foster, Gareth Stedman Jones, y Neville Kirk. La atención al marxismo se justifica por la gran importancia que tuvo entre los paradigmas dominantes en la Europa Occidental a partir de la década de 1960. Puede consultarse en <http://genisbarnosell02.wordpress.com/2009/02/23/tendencias-historiografiques-ii-2-marxismes/>.
- 3) El tercer comentario versó sobre el postmodernismo, con textos de Patrick Joyce, y lecturas recomendadas, para comentar, de E.J.Hobsbawm y de Miguel Ángel Cabrera. Se trataba de comparar la perspectiva historiográfica sobre las clases sociales y sobre la sociedad que defiende el postmodernismo en la actualidad con la perspectiva del marxismo, suficientemente analizada en el capítulo anterior. Puede consultarse en <http://genisbarnosell02.wordpress.com/2009/03/03/tendencias-historiografiques-ii-3-postmodernisme/>.
- 4) El cuarto comentario versó, finalmente, sobre la historia cultural, con textos de Roger Chartier y lecturas de refuerzo del mismo Chartier y de Peter Burke. A partir de los textos presentados se trataba de describir las características principales de la “historia cultural”, y, especialmente, con la variante denominada “historia cultural de lo social”, y compararla con otras formas de “hacer historia”. Puede consultarse en <http://genisbarnosell02.wordpress.com/2009/03/16/tendencias-historiografiques-ii-4-la-nova-historia-politica-i-la-nova-historia-cultural/>.

A partir de estos textos, de la presentación del tema y de las lecturas (al menos de las obligatorias), los alumnos y alumnas realizan un comentario, guiado en gran parte por preguntas previas. En definitiva, lo que busca este ejercicio es una aplicación práctica de los contenidos teóricos dados previamente.

En tercer lugar, finalizado el plazo de entrega del trabajo (habitualmente, una semana), el texto es entregado al profesor y a continuación publicado en el blog del alumno/a. Esta publicación se anuncia con un link en el blog del profesor, hecho que facilita la consulta de los diversos comentarios por parte del conjunto del alumnado. Cada uno de ellos/ellas lee unos cuantos comentarios de sus compañeros/ras y una sesión más tarde se discute el tema en clase. La evaluación de la asignatura se realiza, por un lado, mediante evaluación continuada a partir de los textos entregados, en los que se valora especialmente:

- la comprensión que se demuestra de los textos del comentario y de las lecturas de refuerzo;
- la capacidad de relacionar las características teóricas de las diversas formas de hacer historia con los textos a comentar, en la doble relación expresada en las competencias de la asignatura: la capacidad de argumentar acerca de los presupuestos teóricos de formas diversas de hacer historia, y la capacidad de identificar en autores y textos representativos estas características;
- la capacidad de expresar se con precisión y corrección.

Por otro lado, la asignatura se evalúa a partir de los comentarios hechos en clase, en los que se valora especialmente:

- la reflexión llevada a cabo con los textos elaborados por los compañeros/ras;
- la capacidad de argumentación y de expresión oral

Esta dinámica se ha aplicado este curso sólo a una parte de la asignatura. El resto de la asignatura se ha desarrollado a partir de clases participativas y comentario oral de textos, debiendo demostrar los conocimientos adquiridos acerca de los distintos temas en un único examen, que consistía en un comentario de textos.

Evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje

Los resultados han sido positivos, desde diversos puntos de vista. En primer lugar, el desarrollo de la asignatura a partir del blog ha permitido una mayor participación de aquel alumnado con dificultades para asistir a clase. Efectivamente, el 85% del alumnado matriculado entregó los ejercicios a desarrollar mediante el blog –hecho que redundó en una drástica disminución del porcentaje de no presentados del total de la asignatura. La calidad de los ejercicios presentados, al mismo tiempo, señala que ha aumentado muy significativamente el ritmo de lectura de las obras recomendadas, produciéndose ésta a lo largo de la asignatura, y no al final como era costumbre. De hecho, la bondad de un trabajo específico y más controlado sobre cada una de las lecturas se había demandado en evaluaciones cualitativas realizadas en cursos anteriores. Por ejemplo, en el curso 2006-07 un/a alumno/a había expresado que veía necesario “presentar una reseña o trabajo” de cada una de las lecturas y que esto implicaría un mejor seguimiento de la asignatura por parte del alumnado. Otro/a había anotado en la evaluación de la asignatura que veía necesario un mayor “debate entre todos [los alumnos] de las lecturas”.

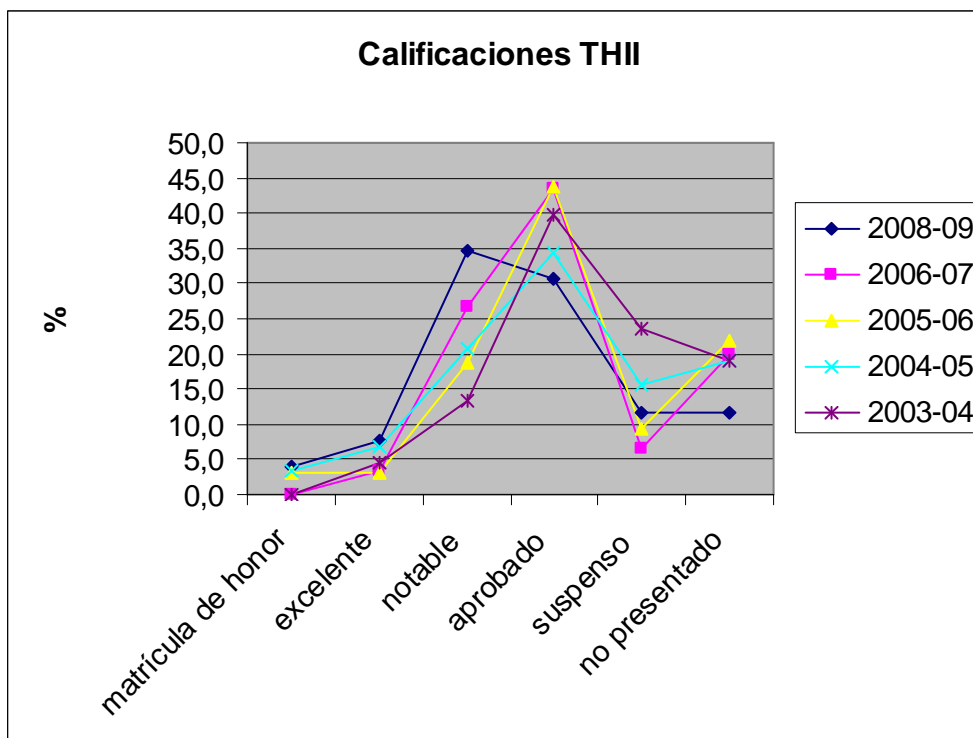
En segundo lugar, ha aumentado muy significativamente la intervención en clase del alumnado y también la calidad de esta participación. Efectivamente, en el funcionamiento tradicional de la clase, la mayoría del alumnado no había realizado –según confesión propia- las lecturas recomendadas. Por tanto, eran pocos los alumnos que participaban activamente en los comentarios de los textos. La única forma de aumentar dicha participación era mostrando la “opinión”, normalmente bien poco fundamentada, puesto que, al no haber leído los textos, no

podían construir argumentación alguna sobre ellos. La realización de los comentarios tal y como se ha descrito ha puesto, en cambio, las bases para un comentario mejor de las lecturas. Pero además la publicación en el blog de cada alumno/a de su propio trabajo ha permitido a todos/as una primera autoevaluación a partir de su comparación con los trabajos de sus compañeros/as. Este hecho ha aportado al aprendizaje de cada uno una valoración complementaria a la hecha por el profesor, modelos de comentarios alternativos o complementarios al suyo, y una sana confrontación de ideas con una mayor necesidad de argumentar los comentarios de cada uno ya que, de algún modo, aún callando en clase las ideas de todos se confrontaban en el espacio virtual de la blogosfera. Esta confrontación de ideas ha enriquecido el debate en clase y lo ha facilitado, desde el momento que las ideas de cada uno ya habían sido expresadas en público en dicho espacio virtual –es decir, la “timidez” de expresar las propias ideas (expresada frecuentemente en evaluaciones cualitativas anteriores) ya había comenzado a ser vencida mucho antes de llegar a clase. Al revés, la interpelación entre el alumnado no sólo a partir de lo expresado en clase sino también a partir de lo expresado en la blogosfera era un aliciente añadido para expresarse oralmente puesto que debía defenderse lo ya publicado. Y, efectivamente, mientras que en cursos anteriores, una gran mayoría de las intervenciones orales era acumulada por unos pocos alumnos, en este curso puede afirmarse que todos los alumnos se expresaron libremente alguna vez (es decir, sin mediar antes una pregunta explícita por parte del profesor).

En tercer lugar, los resultados están mostrando un aprendizaje más significativo y más reflexivo que en el pasado. Efectivamente, el conjunto del alumnado ha demostrado una mayor capacidad para aplicar los conocimientos teóricos de la asignatura, demostrándose este hecho en la mayor facilidad para vincular las características básicas de cada tendencia historiográfica con las afirmaciones concretas de cada texto.

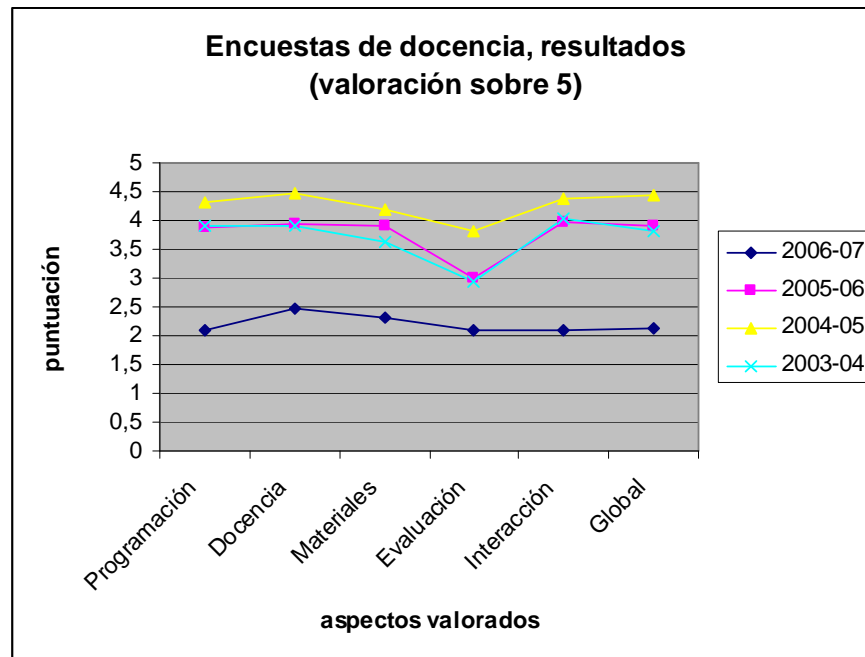
En la medida que todas estas cuestiones se han reflejado en las calificaciones pueden evaluarse los resultados de esta nueva dinámica de enseñanza – aprendizaje de la historia. En el cuadro y en la gráfica siguientes se reflejan las calificaciones obtenidas por el alumnado en los cursos en que he intervenido como profesor (de toda o de una parte de la asignatura)

	Calificaciones de la asignatura Tendencias Historiográficas II, en %, por cursos				
	2008-09	2006-07	2005-06	2004-05	2003-04
Matrícula de honor	3,8	0,0	3,1	3,4	0,0
Excelente	7,7	3,3	3,1	6,9	4,4
Notable	34,6	26,7	18,8	20,7	13,2
Aprobado	30,8	43,3	43,8	34,5	39,7
Suspenso	11,5	6,7	9,4	15,5	23,5
No presentado	11,5	20,0	21,9	19,0	19,1

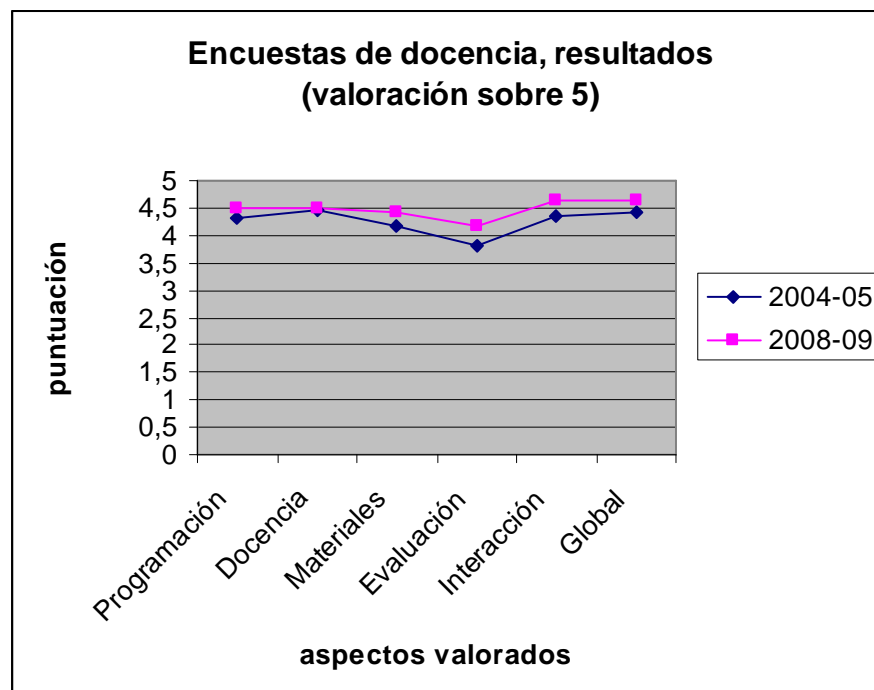


Como puede observarse, hay tres elementos que deben destacarse. En primer lugar, la drástica reducción de “no presentados”, hecho imputable a una mayor atención individualizada al conjunto del alumnado y a las facilidades dadas para el seguimiento del curso a través del blog y para la presentación de los trabajos vía e-mail para aquella parte del alumnado que había justificado su imposibilidad de acudir a clase. En este sentido, puede defenderse que la integración de elementos “virtuales” en el funcionamiento normal de una universidad presencial facilita la atención al alumnado, tanto al que trabaja y tiene mayores dificultades para asistir regularmente a clase como a aquellos que por razones coyunturales no asisten a alguna. En segundo lugar, la proporción de suspensos se ha situado en una banda media baja. Y en tercer lugar, el conjunto de notas que reflejan la asunción de las competencias por parte del alumnado se ha desplazado significativamente hacia la izquierda del gráfico, es decir, se ha producido una mejora sensible de los resultados del conjunto del alumnado. En conclusión, por lo que respecta a los resultados, podemos repetir que la integración de elementos “virtuales” en el funcionamiento normal de una universidad presencial facilita la atención al alumnado – hecho que reduce drásticamente los no presentados- y facilita, a su vez, una evaluación continuada que ha redundado en una mejora general de los resultados. Debe indicarse, sin embargo, que no se trata simplemente de la substitución de dinámicas presenciales por virtuales, sino de una adecuada combinación de ambas. Tampoco se trata de avalar la idea, que me parece absurda, de que “todo se encuentra en Internet”. Lo relevante de la asignatura, al contrario, es la interacción entre las clases presenciales, las lecturas, el debate y el blog.

Por lo que respecta a la valoración hecha por el alumnado, debe decirse que, con excepción del curso 2006-07, esta asignatura ha recibido siempre una valoración notable por parte del alumnado, como se refleja en el cuadro siguiente. No puedo entrar ahora en el detalle de los malos resultados del curso académico 2006-07, aunque al menos en parte tuvieron bastante que ver con la introducción en la asignatura de un conjunto de conferencias pronunciadas por otros profesores que alteraron drásticamente el funcionamiento de la asignatura, y, especialmente, de sus horarios, y dificultaron la evaluación.



A la vista de estos resultados, el reto para esta nueva forma de funcionamiento de la asignatura era doble: recuperar la valoración tradicionalmente positiva de la asignatura y conseguir una forma de evaluación que permitiera al alumnado de expresar los conocimientos adquiridos –aspecto éste que, tal vez por las propias características de la evaluación (B.Gros / T.Romañá 2005) era, como puede verse, el peor valorado de la asignatura.



A la hora de escribir esta comunicación la Universitat de Girona no ha hecho públicos los resultados de las encuestas del curso 2008-09 pero sí está disponible una evaluación interna de la asignatura realizada para la parte de ella que ha funcionado con el blog, que aquí se

compara con el curso con mejor evaluación, el 2004-05. Como puede verse, todos los ítems resultan sensiblemente mejorados, incluido el de la evaluación, aunque éste continúa siendo el que peor valoración recibe. Las valoraciones cualitativas realizadas por el alumnado inciden también en una visión positiva del funcionamiento mediante un blog, señalando su utilidad para la autoevaluación, el trabajo continuado y el debate:

“Desde el primer día me ha parecido una muy buena iniciativa el tema del blog”

“El sistema del blog es un experimento que me gusta, y poder comparar con los compañeros permite hacerte una idea del nivel general de la clase y del tuyo en su seno”

“[El blog] permite un buen diálogo entre la lectura de textos y la puesta en común”

“El blog obliga a tener el trabajo al día”

En definitiva, puede decirse que la introducción del blog en la dinámica de la asignatura ha permitido conseguir un doble aspecto positivo: una mejora de los resultados y una mayor satisfacción del alumnado.

A pesar de esta evaluación generalmente positiva, creo que deben tenerse en cuenta dos aspectos bastante relevantes para un correcto funcionamiento de este sistema. En primer lugar, es necesaria una evaluación exacta de la carga de trabajo que ha supuesto para el alumnado y para el profesor. Especialmente, el número de comentarios ha parecido algo excesivo para una asignatura que tiene una carga docente de sólo 4,5 créditos y que sólo ha funcionado mediante este sistema durante su primera mitad. Un número excesivo de comentarios puede redundar en una sobrecarga de trabajo y en una mayor superficialidad del que se realiza. En segundo lugar, debe precisarse mejor la forma exacta de evaluación para los alumnos/as que no pueden asistir a clase, puesto que si bien el funcionamiento a través del blog les facilita el trabajo, la no asistencia a clase el día del debate impide una evaluación completa.

CONCLUSIONES

En definitiva, puede afirmarse que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en esta asignatura a través de un blog cumple los requisitos que suelen señalarse para identificar el trabajo autónomo del alumnado, concretado en el desarrollo de las competencias que siguen (C.Lobato 2006):

- Competencias para aprender, especialmente fijarse personalmente el alumnado unos objetivos, seleccionar la información adecuada y comprenderla y procesarla, y aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas. De ahí que en cada trabajo haya un amplio margen para elaborar un comentario propio, la necesidad de comprender los contenidos de las clases y las lecturas a realizar, y, sobre todo, aplicar esta información al comentario de un texto nuevo.
- Competencias en el pensamiento crítico. La elaboración de un comentario propio, correctamente argumentado y su defensa tanto en la publicación del blog como en clase, favorecen el desarrollo de un pensamiento crítico, entendido éste como la capacidad de construir un punto de vista propio y ser capaz de argumentarlo y defenderlo.
- Competencia en automotivarse. La exposición ante la clase y, de hecho, ante el mundo, de los resultados de su trabajo, es un elemento fundamental para conseguir autoestima e incentiva a un trabajo mejor.

- La competencia para comunicarse de modo eficaz y correcto con los demás es desarrollada con la elaboración de un texto público, sometido a la crítica del resto del grupo – clase y, de hecho, sometido a la crítica de cualquier internauta que recale en el bloc y se sienta interesado/a por el tema. Al mismo tiempo, la defensa oral del trabajo permite mejorar la comunicación oral.
- La competencia en la utilización pertinente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) es una competencia que se desarrolla de forma muy adecuada puesto que el funcionamiento básico de la asignatura es mediante un blog.
- La competencia en la resolución creativa de problemas responde a una de las competencias básicas de la asignatura, puesto que se trata, sobre todo, de la capacidad de identificar en textos de autores conocidos las características básicas de las grandes tendencias historiográficas actuales. Al mismo tiempo, el comentario de textos concretos permite discutir hasta qué punto los propios historiadores profesionales aplican de forma más o menos estricta los fundamentos epistemológicos de la disciplina.
- Finalmente, la competencia en saber trabajar colaborativa y cooperativamente no se evalúa, puesto que el trabajo es individual, pero la discusión en clase es un buen ejemplo, y un ejemplo explícito, de cómo discute la comunidad de historiadores y, por tanto, de cómo se construye colectivamente el conocimiento histórico.

BIBLIOGRAFIA

- Aróstegui, J. (2001). La investigación histórica. Teoría y método. Barcelona: Crítica.
- BOE (1998). Resolución de 20 de noviembre de 1998, de la Universidad de Girona, por la que se publica la homologación del plan de estudios conducente al título oficial de Licenciado en Historia. *BOE 302 de 18 de diciembre de 1998*
- Carr, N. G. (2008). Is Google making us stupid?. *The Atlantic*, july/august 2008. Recuperado 21 de Julio de 2009 de <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google>
- Collis, B. 2008. Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45, (2).
- Eco, U. (2001). Cómo se hace una tesis. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. / Romañá, T. (2005). Ser profesor. Barcelona: Octaedro.
- Miguel, M de (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En M.de Miguel, coord. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid: Alianza.
- Pittinsky, M.S. (2006). La universidad conectada. Málaga: Aljibe.
- Rozada, J.M. (1997). Formarse como profesor. Madrid: Akal.
- Rodríguez, I. (2008). El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

CONSIDERACIONES PARA UN DEBATE MÁS AMPLIO

Algunas de las cuestiones que se tratan en esta experiencia realizan aportaciones a cuestiones clave identificadas en UNIVEST08, entre las que destacan la importancia de una buena planificación del conjunto de la asignatura, la importancia de la participación activa de los estudiantes, la necesidad de calcular adecuadamente las cargas de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesor, la necesidad de rentabilizar la presencialidad de las clases, la importancia de incentivar la motivación o las TIC como elemento fundamental para profundizar en la autonomía de los alumnos y la interacción entre dicha autonomía y el trabajo guiado.

Por otro lado, sin embargo, la introducción de los blogs en el funcionamiento de una asignatura no puede dejar de preguntarse sobre cómo las nuevas tecnologías están influyendo

no sólo en nuestra forma de pensar y enfrentarnos al mundo, sino en nuestra misma forma de pensar. En efecto, aunque la implantación de las TICs en todos los niveles de la enseñanza goza normalmente de acrícticas alabanzas, no podemos dejar de preguntarnos si el formato típicamente breve de las publicaciones de un blog puede interferir en la necesaria capacidad de “argumentación” que se atribuye normalmente al conocimiento científico. Ésta es la principal argumentación de Nicholas G. Carr y su conocido artículo “Is Google making us stupid”, publicado en *The Atlantic* en julio/agosto de 2008 (Carr 2008). Carr argumentaba que Internet (y creo que los blogs entran de lleno en esta definición) nos acostumbra a los textos breves y al zapping continuado, impidiéndonos desarrollar una adecuada capacidad de concentración y reflexión, perdiendo, pues, la capacidad para leer y reflexionar sobre cualquier texto que supere unos pocos párrafos. De hecho, *The Atlantic* no es ninguna revista científica, sino una revista de información general, con artículos no demasiado largos y el artículo de Carr tiene no tiene aparato crítico y sí casi tantas referencias a *2001: Una odisea en el espacio* como a estudios sobre el tema de que trata. No es éste el lugar para discutir si efectivamente Internet está cambiando nuestra forma de pensar, pero sí parece claro que la mayoría de internautas opera de este modo cuando navega por la red. Dos cuestiones deben destacarse sobre este hecho:

- Por un lado, no debe confundirse el aspecto tal vez negativo del “formato corto” de la mayoría de documentos de Internet con la necesaria capacidad de síntesis que todo universitario debe tener. En este sentido, el uso del blog y de sus formatos en una asignatura universitaria puede favorecer esta capacidad de síntesis. Son los muchos los campos de trabajo en que los artículos científicos son de gran brevedad y muchas las aplicaciones de los textos cortos en la vida laboral y cotidiana.

- Por otro lado, me parece también claro que no deberíamos contribuir a justificar comportamientos como el zapping, la lectura a saltos y por encima o a “vistazo”. Una formación universitaria debe formar profesionales competentes en las nuevas tecnologías sin abandonar el pensamiento “profundo” que frecuentemente necesita lecturas y textos bastante más largos que los de Internet. De ahí que todo título o asignatura que use el formato Internet debe formar también en los requisitos del conocimiento científico tal y como lo conocemos (Aróstegui 2001; Eco 2001). Aplicado a nuestra asignatura parece indispensable utilizar, por un lado, los efectos positivos que hemos visto que puede tener el uso de Internet y, por otro, fomentar la lectura de los textos científicos necesarios que serán, normalmente, mucho más largos. El sistema ya ensañado de presentar un texto corto para el comentario del cual es necesario la lectura de textos más largos parece, pues, adecuado.