

COMUNIDADES DE BLOGS PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Un caso de innovación educativa en México

SERGIO REYES ANGONA / JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-CÁRDENAS / ROMÁN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Resumen:

Este trabajo presenta el resultado de una intervención educativa en una universidad privada de México, en la que alumnos y profesor desarrollaron blogs participando colaborativamente en procesos de búsqueda de información, lectura y escritura orientados a la elaboración de un ensayo crítico. Con entrevistas etnográficas virtuales y dos cuestionarios en línea se analizó la percepción de los alumnos sobre la incidencia de los blogs en su alfabetización académica, los puentes, las tensiones entre ambos tipos de escritura y las posibles lecciones para la innovación educativa en el área. A la luz de este caso se argumenta, desde una perspectiva sociocultural, la necesidad de fomentar en la enseñanza superior prácticas de lectura y escritura que recuperen el genuino sentido social, dialógico e identitario de toda escritura académica.

Abstract:

This paper presents the result of an educational intervention in a private university in Mexico, in which the students and their teacher developed blogs, participating collaboratively in a search for information, reading, and writing oriented to the elaboration of a critical essay. With virtual ethnographic interviews and two online questionnaires, an analysis was made of students' perceptions of the blogs' influence on their academic literacy, the links and tensions between the two types of writing, and the possible lessons for educational innovation in the area. In light of this case, the article argues the need, from a sociocultural perspective, for higher education to encourage practices of reading and writing that recover the genuine social, dialogical, and identity-related meaning of all academic writing.

Palabras clave: escritura académica, educación superior, ensayo, ambientes virtuales de aprendizaje, blogs, etnografía, México.

Keywords: academic writing, higher education, essay, virtual learning environments, blogs, ethnography, Mexico.

Sergio Reyes Angona es profesor de cátedra del Departamento de Literatura, Humanidades e Historia del Arte de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP). Sta. Catarina Mártir s/n, 72810, San Andrés Cholula, Puebla, México. CE: sergio.reyes@udlap.mx

Juan Manuel Fernández-Cárdenas es profesor-investigador de tiempo completo de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. CE: j.m.fernandez@tecvirtual.mx

Román Martínez Martínez es director académico de la rectoría de la zona metropolitana de Monterrey del Tecnológico de Monterrey. CE: roman.martinez@itesm.mx

Introducción

Existe una preocupación generalizada en el sector universitario mexicano por los bajos niveles de lectura y escritura académica de los alumnos (Hernández, 2009). Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de 2009 agregan argumentos a la preocupación al constatar que de 2000 a 2009 el porcentaje de adolescentes que presentaron problemas en la reflexión y evaluación de la lectura aumentó de 63 a 70, situando a México en el puesto 48 de los 66 países de miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) bajo estudio (INEE, 2010). El reto aumenta en la enseñanza superior con la necesidad de formar habilidades de lectura y escritura desde la perspectiva de la alfabetización académica, que las considera clave para la participación plena de los alumnos en las comunidades disciplinares, así como poderosos medios de apropiación de capitales intelectuales y desarrollo de pensamiento crítico (Carlino, 2003 y 2005; Parodi, 2010).

Paradójicamente, las generaciones de jóvenes universitarios mexicanos son asiduos lectores y escritores en medios digitales, particularmente en redes sociales, pues uno de cada cuatro usuarios de las mismas tiene de 18 a 24 años (AMIPCI, 2011). Con Carr (2011) suele pensarse que este uso intensivo de Internet aleja al usuario de las prácticas de lectura y escritura crítica exigidas por la universidad. Pero, ¿debe asumirse sin más que la comunicación digital es una distracción o un obstáculo para la alfabetización académica de los alumnos? Cassany (2010:12) sugiere, por el contrario, que los medios digitales pueden “ofrecer ciertas condiciones que motivan a algunos chicos a leer y escribir y a aprender, mientras en la escuela fracasan con las prácticas curriculares tradicionales”. En la misma línea, Gee (2003) plantea que los videojuegos brindan oportunidades excepcionales de uso de lengua escrita, no sólo por sus interfaces gráficas donde hay que aprender a interpretar significado, sino también por la manera en que los usuarios se relacionan entre sí a través de foros y mensajes electrónicos. De esta manera, las prácticas cotidianas de uso de la lengua escrita influyen de manera decisiva sobre lo que ocurre en el ámbito escolar, tendiendo puentes entre la esfera de lo íntimo y personal hacia lo público y académico del ámbito escolarizado.

Una de las tecnologías comunicativas en la red más exploradas por la innovación educativa en los últimos años ha sido el blog (Palma-Villegas y Piñeiro-Ruiz, 2009; Martínez y Hermosilla, 2011; Monzón-Laurencio,

2011). Este recurso es una bitácora en línea que se actualiza periódicamente y que permite a cualquier usuario insertar comentarios. La investigación empírica consultada defiende su utilidad como herramienta de aprendizaje académico y destaca, entre sus ventajas globales, las siguientes: desarrollo de la autonomía y personalización del aprendizaje (Goh, Quek y Lee, 2010), fomento del aprendizaje entre pares (Churchill, 2009; Goh, Quek y Lee, 2010), desarrollo del pensamiento analítico y crítico (Ellison y Wu, 2008; Goh, Quek y Lee, 2010), fortalecimiento del aprendizaje significativo (Ellison y Wu, 2008) e incremento de la motivación por el aprendizaje (Hsu y Wang, 2011). En cuanto a su utilidad específica para el desarrollo de habilidades de lectoescritura, el estudio de Hsu y Wang (2011) concluye, de forma paradójica, que el uso de blogs no mejoró las habilidades de escritura académica observadas pero produjo un impacto positivo en la motivación de alumnos y profesores. En cambio, Ellison y Wu (2008) la consideran una herramienta idónea para el desarrollo de habilidades de escritura y de pensamiento crítico al confrontar al alumno con opiniones y escrituras diferentes a la suya. En el ámbito mexicano, Monzón-Laurencio (2011:12) llega a una conclusión parecida: “el sistema blog, por sí mismo, sí puede llegar a ser una herramienta que puede apoyar el desarrollo de habilidades de discusión y argumentación”.

Los estudios también identifican problemas derivados de la naturaleza no institucionalizada de la tecnología digital. La novedad de su uso en el aula puede provocar situaciones no deseadas, como una fuerte dependencia de la guía del profesor (Churchill, 2009) y una instruccionalidad forzada (Ellison y Wu, 2008; Goh, Quek y Lee, 2010). Asimismo, su capacidad para fomentar procesos colaborativos de escritura y aprendizaje queda en entredicho cuando la interacción es superficial (Ellison y Wu 2008; Hou, Chang y Sung, 2009) y no contribuye a una construcción de conocimiento compartida. Además, depende de las habilidades digitales previas que tengan los alumnos y, especialmente, los profesores (Hou, Chang y Sung, 2009), lo cual requiere fuertes inversiones en infraestructura y capacitación por parte de los centros educativos.

A pesar de su naturaleza social, el blog ha sido usado en las aulas más como portafolio electrónico que como comunidad de aprendizaje (Martínez y Hermosilla, 2011); es decir, ha servido como plataforma de difusión de las actividades y materiales curriculares más que como espacio de interacción entre miembros de la clase. Sin embargo, su sistema de

intercambio de comentarios facilita el desarrollo de la discusión pública, un hecho crucial si se entiende la alfabetización académica como un proceso de comunicación contextual y culturalmente situada (Gee, 1999) y como participación en una comunidad (Lave y Wenger, 1991). Por otro lado, el análisis crítico del discurso ha descubierto los juegos de poder y la construcción intersubjetiva de identidades que condicionan y expresan los discursos escritos (Bronwyn y Harré, 1990; Gee, 1999; Bucholtz y Hall, 2005). La enseñanza de la escritura académica universitaria es claro ejemplo de ello, pues responde a la necesidad de integrar a los alumnos en los diferentes campos disciplinares definidos, en gran parte, a través de los géneros discursivos propios de cada especialidad. Sin embargo, como advierten Castro, Hernández y Sánchez (2010), uno de los problemas habituales es precisamente la falta de conciencia en los alumnos (y en los profesores) del sentido social e ideológico de los textos académicos.

La innovación educativa que se analiza en este artículo parte de una perspectiva sociocultural para explorar la utilidad del blog como medio de una serie de prácticas de lectura y escritura académica de naturaleza explícitamente social. No debe inferirse de ello el rechazo de valiosas aportaciones de la tradición cognitivista, como los conceptos de “escribir para transformar” de Scardamalia y Bereiter (1985) o el aprendizaje ligado a la escritura en proceso de Sommers (1982), que precisamente iluminan el valor epistémico de la escritura bloguera, en permanente estado de reajuste y actualización.

Dentro de la escritura académica se eligió el género del ensayo por ser particularmente productivo para promover la reflexión personal y, simultáneamente, establecer un diálogo con otras figuras significativas para el autor. En cuanto a la primera característica, varios investigadores han planteado que en esencia escribir ayuda a pensar (Weinberg, 2006; Domenella, 2007), que en el acto de la escritura se completa el pensamiento (Vygotsky, 1995) y, en general, que los procesos de pensamiento y lenguaje se enriquecen mutuamente (Valery, 2000). En cuanto a la segunda, el ensayo es particularmente útil para entrar en diálogo con otras figuras significativas destinatarias de la reflexión personal del autor, aun y cuando estas reflexiones sean de carácter abierto e inacabado, como borradores que estructuran el pensamiento y crean un argumento nuevo a considerarse, como lo definiría el propio Montaigne (1997). Así, el destinatario del ensayo puede ser tan real y corporalizado como un lector de un blog o como

el académico de referencia de la disciplina a la que se desea pertenecer. El ensayo es profundamente dialógico, además de reflexivo.

El interés prioritario de la innovación educativa llevada a cabo radica en el aprendizaje de la escritura ensayística desde la mediación de los blogs. No se pretendió abarcar ni todas las posibilidades educativas que éstos ofrecen ni toda la complejidad de los géneros discursivos académicos. Se intentó, en cambio, someter a examen un uso social de los blogs dentro de un contexto educativo concreto.

La lengua escrita desde una perspectiva sociocultural y dialógica

La educación superior presenta oportunidades únicas para construir conocimiento en formas diferentes a la básica. En esencia, mientras que en esta última se busca que los alumnos adquieran conocimientos que son percibidos como únicos, verdaderos y permanentes en el tiempo, en el nivel superior el conocimiento es parte del capital intelectual y discursivo de una disciplina que ha sido construida de manera histórica por los miembros de una comunidad científica en un proceso dinámico y continuo (Swales, 1990; Carlino, 2003; Swales y Feak, 2004). Así, la labor de un estudiante consiste en reconocer la historia de su disciplina, los paradigmas que la componen hasta el momento (Kuhn, 1998), con el fin de poder hablar y escribir sobre ello como los miembros más experimentados de la comunidad científica a la que desean pertenecer. La trayectoria de aprendizaje supone la construcción de una nueva identidad en la práctica (Lave y Wenger, 1991; Carrasco y Kent, 2011).

Además de la explicación enfocada en las prácticas sociales, existe otra alternativa para representar los aspectos socioculturales del aprendizaje. Se trata de una visión que, en lugar de ser dialéctica y centrada en la actividad humana, plantea la construcción de relaciones dialógicas a partir del uso del lenguaje. En esencia, desde la postura dialógica, el capital intelectual de un campo disciplinar se puede representar como una secuencia de conversaciones, o más bien como una gran y “larga conversación” (Maybin, 1996, 2004, 2009) histórica sobre un tema de relevancia para una comunidad científica.

Así, el aprendizaje de un alumno en la educación superior puede caracterizarse como el proceso de lograr entablar una conversación académica, oral o escrita, tanto con sus pares y profesores, como con los grandes autores de su propia disciplina, sean estas figuras cercanas en el espacio

y tiempo, o no. Un profesional sería aquel que logra entrar en diálogo, identificando no solamente la historia de su disciplina, sino también reaccionando y posicionándose con una voz propia frente a esta “larga conversación”. En este sentido, hablamos de mecanismos de apropiación y dominio del discurso de la disciplina y de otras herramientas culturales relevantes a esa identidad (Wertsch, 1998; Herrenkohl y Wertsch, 1999; Kalman, 2003; Fernández-Cárdenas, 2009). A través del establecimiento del diálogo con otros damos sentido al discurso de la disciplina para los fines relevantes a nuestras circunstancias y lo habitamos con nuestros propios intereses. No sólo eso, para establecer nuestra comunicación contraponemos, a través de una compleja red de “intertextualidad” (Kristeva, 1978; Bajtín, 1985) nuestra intervención dialógica a la estructura existente en la disciplina.

A diferencia del dialogismo, un género de comunicación monológico (Bajtín, 1985) no admite interpelaciones, es autoritario, contiene una sola voz, impone una única lógica. En la educación básica, pero también en ocasiones en la superior, es común encontrar eventos educativos donde los alumnos quedan excluidos de la posibilidad de expresar su propia perspectiva o de contrastar su visión del conocimiento con aquel que les es presentado en la escena académica o en el tipo de tareas de escritura que se les asignan: en el estilo monológico su misión es asimilar la voz del docente y de la disciplina en cuestión, sin poder relacionarse con esta voz desde su propia postura. Como alternativa, el diálogo posibilita la interanimación de voces, pero también el establecimiento de mecanismos de construcción de significado ambivalente o con posibilidades de disenso con la voz de la disciplina. El diálogo así permite relaciones que Bajtín denominó “carnavalescas” por su capacidad para liberar la expresión de otras lógicas y perspectivas y de construir posturas que no serían permitidas bajo un discurso monológico. En esencia, sólo a través del carnaval es posible el aprendizaje creativo, pues únicamente con una postura propia se pueden proponer miradas nuevas sobre problemas conocidos, dándole voz así a otras formas de solución no consideradas en nuestra vivencia del mundo y en las relaciones establecidas con los demás.

Metodología

Contexto de la intervención

La innovación educativa fue llevada a cabo en una universidad privada de la región central de México en la que todos los alumnos, sin importar

su área de estudios, deben cursar dos materias orientadas a la formación de competencias de lectura y escritura disciplinar desde la perspectiva del pensamiento crítico (Richard y Linda, 2006). En la materia de mayor rango, Escritura en las profesiones, la prueba de evaluación final es un ensayo sobre un tema elegido por el alumno relacionado con su área de estudios.

Dos secciones de esta materia fueron objeto de la intervención en el curso intensivo de verano 2012, con dos horas diarias de clase durante cinco semanas y una matrícula inicial de 25 alumnos en el primer grupo y 24 en el segundo.

El profesor fue el mismo en ambos grupos. Al inicio del curso abrió un blog (www.escrituraenlasprofesiones2012.blogspot.mx) en *Blogger* y solicitó a los alumnos abrir los propios. Con la intención de posibilitar la interacción los blogs de los estudiantes quedaron enlazados al central de la clase, agrupados por sección. El tema de investigación que inspiraba el contenido de cada blog era el mismo sobre el que cada alumno debía elaborar un ensayo académico argumentativo como proyecto final de la materia (con un peso calificadorio de 40%). El desarrollo de los blogs duró cuatro semanas y su evaluación ocupó 30% de la calificación total del curso, con 10% de valor calificadorio en el primer parcial y 20% en el tercero.

El diseño instruccional respondía a la intención de propiciar sinergias entre la elaboración del blog y el ensayo, que avanzaban paralelamente en el curso. En la primera evaluación parcial, por ejemplo, los alumnos debían consultar bases de datos académicas (bibliotecas digitales y repositorios de revistas arbitradas de acceso abierto) y en el blog debían comentar esas lecturas y clasificar los artículos más relevantes, según sus propios criterios de organización. Una ventaja respecto de las tradicionales fichas de lectura radica en la capacidad para insertar la liga del artículo en la plataforma digital y así facilitar su recuperación, a modo de biblioteca digital que sirve de respaldo en el proceso investigación. De manera similar, las entradas digitales ofrecen la oportunidad de hacer pública esa lectura, abierta a los comentarios del profesor y del resto de compañeros en cualquier lugar y momento (no necesariamente en el salón de clase). En la segunda evaluación parcial el alumno debía armar, a partir de esas fuentes consultadas, una primera versión del ensayo, de tal forma que el blog podía servirle como cuaderno de versiones parciales. En la tercera evaluación parcial, se suponía que el alumno debería tener ya cierto grado de conocimiento y posicionamiento personal respecto del tema elegido,

de manera que el blog podía servirle para divulgar ese conocimiento de una manera más personal y creativa. Paralelamente, el profesor utilizaba el blog central de la clase para escribir sus reflexiones en relación con las dudas o los problemas de escritura académica que detectaba en los alumnos, haciendo del blog una especie de libro orgánico enraizado en las experiencias del curso.

En los criterios de evaluación del blog se insistía en que el alumno elaborara una escritura en la que podía mezclar, a través de una textualidad de naturaleza digital (multimedia, rica en enlaces a otros recursos digitales), su propio tono personal e informal con las convenciones de la comunicación científica. Es decir, se les proponía construir su propia versión de un género híbrido que podríamos denominar “blog académico”. El propósito fue encaminar las prácticas de comunicación digitales vernáculas supuestas en los alumnos hacia procesos de escritura académica, con temáticas y lenguajes disciplinares.

Las actividades formaron parte sustancial de las sesiones de clase según el siguiente esquema: *a)* el profesor proyectaba dos o tres entradas de los alumnos en la pantalla del salón y moderaba un análisis colectivo de las mismas, incidiendo en aspectos lingüísticos (ortografía, puntuación, léxico, construcción sintáctica), retóricos (figuras del lenguaje, organización del discurso) y pragmático-disciplinares (estrategias argumentativas, validez de las fuentes, pertinencia de la información); y *b)* los alumnos contaban con algunos minutos de clase para leerse entre sí y comentarse. El proceso no estaba dirigido en exceso. Los alumnos gozaban de libertad para, a partir del blog de la clase en el que estaban enlazados todos los de sus compañeros, elegir qué blogs deseaban leer y comentar. Para dinamizar el proceso, el profesor creó un grupo en *Facebook* en el que publicaba entradas de los blogs de los alumnos que, por alguna razón, resultaban a su juicio interesantes de comentar (ya fuera en *Facebook* y/o en esos blogs). Por otra parte, se dedicaban sesiones semejantes al análisis de las versiones parciales del ensayo y se organizaban correcciones colaborativas, en equipos, de dichas versiones. La intención última de esta red de actividades era propiciar el desarrollo de una comunidad de aprendizaje colaborativo.

En definitiva, la innovación del planteamiento radica en un uso del blog que va más allá de su instrumentación como portafolio de tareas y apunta a una construcción grupal, no sólo individual, de la escritura académica.

En la jerga digital podría hablarse de un uso social o 2.0 de la escritura académica mediada por tecnología digital.

Procedimientos

El diseño del estudio siguió los principios de la etnografía virtual (Hine, 2000, 2005) por medio de una serie de entrevistas realizadas en su mayoría a través del chat interno de *Facebook* e inspiradas en el modelo propuesto por Spradley (1979). Los dominios explorados fueron fundamentalmente los siguientes: la comparación entre la escritura del blog y el ensayo, los problemas de los alumnos con el trabajo en los blogs, sus experiencias de escritura bloguera, su interacción con otros blogs y sus sugerencias de mejora. En total, fueron 16 los alumnos entrevistados, ocho de cada uno de los grupos. El criterio de selección fue aleatorio y dependió de la disposición de los propios alumnos a participar en esas entrevistas.

Asimismo, se diseñaron dos cuestionarios como instrumentos de recolección de datos y se aplicaron electrónicamente a los alumnos que voluntariamente decidieron participar. El primero se aplicó al inicio del curso y constó de 16 ítems asociados con los siguientes campos de información: *a)* datos demográficos, *b)* competencia digital, *c)* percepción del uso educativo de la tecnología y *d)* pasado escolar relacionado con la lectoescritura académica. El segundo cuestionario se aplicó al final del curso para consignar la participación y grado de satisfacción de los alumnos. Constó también de 16 ítems relacionados con: *a)* actividad realizada en el blog, *b)* valoración del impacto del blog en el ensayo y *c)* grado de satisfacción obtenido de las diferentes actividades relacionadas con el blog.

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios y los resultados de las calificaciones de los alumnos (blog, ensayo y calificación final del curso) se utilizaron para realizar un análisis cuantitativo. Éste generó resultados estadísticos de tipo descriptivo, inferencial y correlacional, que permitieron complementar los hallazgos cualitativos derivados de las entrevistas.

Análisis de los resultados

Relaciones blog-ensayo: ¿"hermanos que se reconocen pero se caen mal"? ¿Pueden considerarse los blogs (tal y como han sido descritos en este caso) un medio provechoso para el desarrollo de habilidades de escritura académica? Parece que sí, al menos desde la perspectiva de los alumnos, que evaluaron con un puntaje promedio de 3.62 (en una escala de uno a cinco

en la que cinco es el valor positivo máximo) la utilidad de su trabajo en el blog para la construcción de su ensayo final. Sin embargo, las relaciones entre ambas actividades, blog y ensayo, forman un tejido denso, rico en divergencias y convergencias de distinta naturaleza.

En las entrevistas a profundidad, varios estudiantes enfatizan, de entrada, el antagonismo. Algunos fueron categóricos al respecto: “los dos [el blog y el ensayo] son bipolares” (entrevista 2); “son como hermanos que se reconocen pero se caen mal” (entrevista 12). Es recurrente, de hecho, que se refieran a ese contraste en términos emocionales y motivacionales. Un alumno, por ejemplo, usa una analogía alimenticia en la que el blog sería una “paleta” y el ensayo el “brócoli” (entrevista 2), o sea, lo apetecible frente a lo útil. El cuadro 1 presenta las diferentes dimensiones de ese contraste desde la perspectiva de los alumnos entrevistados:

CUADRO 1
*Divergencias entre la escritura del blog
y el ensayo reportadas en las entrevistas*

Dimensión	Blog	Ensayo
Sensaciones	Placer, motivación	Tedio, utilidad
Elasticidad del género	Mayor libertad	Mayor rigidez
Pensamiento (Norman, 1990; Chi <i>et al.</i> , 1988)	Cotidiano	Especialista o experto
Identidad (Bucholtz y Hall, 2005)	Principio de deslegitimidad	Principio de autoridad
Audiencia	Compañeros, profesor, visitantes anónimos de la red	El profesor (comunidad académica)

El cuadro anterior, como toda categorización, opaca la riqueza de matices y diferencias entre los alumnos. Uno de ellos (entrevista 2) respondió que en el blog escribía fundamentalmente para él mismo y en el ensayo lo hacía para otros. Por el contrario, otro (entrevista 3) sentía que el blog exponía su intimidad ante los otros y precisamente ese carácter social entraba en conflicto con su sentido de la privacidad. Ambas perspectivas evidencian la elasticidad del blog como género y su naturaleza paradójica como diario público. No obstante, fue recurrente entre los alumnos percibir el blog como

espacio discursivo propicio para la construcción de la identidad personal: “en el blog puedes ser más tú mismo” (entrevista 2), “pude hablar más como yo soy” (entrevista 10), “[el blog me permitió] añadir más personalidad a mi trabajo” (entrevista 12), “porque al escribir en ese diario se refleja el tipo de persona que eres, ahí está tu verdadera identidad” (entrevista 14). En el análisis de sus blogs puede percibirse el juego de hibridación genérica, de extrema intertextualidad (Kristeva, 1978) por medio del cual los alumnos elaboran su identidad en el discurso. Veamos el siguiente fragmento del blog de un alumno del grupo 2, que aborda el asunto del “derecho espacial”:

[En todos los fragmentos textuales se ha repetido la grafía original]

La verdad jurídicamente jajaja está prohibido por las normas que establece la NASA en sus transbordadores pero ¿se podrá tener sexo en el espacio?, la respuesta es no, lamentablemente para aquellos que pensaban hacer sus cositas en el universo [...] la radiación del espacio bombardearía los cuerpos de los tripulantes en el acto sexual y modificaría su ADN responsable de varias funciones a nivel celular de nuestro cuerpo.....jummm!! ahora me se mejor la historia de los 4 fantásticos jajajajaja

En su entrada el alumno está intercalando el discurso de la ciencia (“las normas que establece la NASA”, “funciones a nivel celular”) y el de la escritura digital conversacional habitual en las redes sociales (“jummm!!”, “jajajajaj” “ahora me sé mejor”). Con Bajtín (1985) podríamos hablar de un fenómeno de “carnavalización” del lenguaje, en el que escrituras científico-académicas tan dispares como la astronomía, la biología y el derecho conviven con el comic y la oralidad y, a resultas de ello, quedan desacralizadas y parodiadas. Resultaría tentador juzgar estas prácticas blogueras como una subversión o distracción de los objetivos instruccionales de la materia. Sin embargo, el género del ensayo se caracteriza precisamente por su naturaleza híbrida, autobiográfica y controversial (Weinberg, 2006). El paralelismo es claro con las características que Lankshear y Knobel (2008) atribuyen al blog como género digital cuando destacan la originalidad y el sello personal como valores emergentes de este tipo de escritura en la red. En este sentido, un dato crucial arrojado por el segundo cuestionario es que, de entre las diferentes utilidades del blog en relación con el ensayo, los alumnos puntuaron con la calificación más alta (3.72 en una escala de cero a cinco) las referidas justo al desarrollo del punto de vista y la creatividad.

En relación con lo anterior, otra dimensión que emergió en las entrevistas es el sentido de audiencia. Varios alumnos señalaron que el blog naturalizaba su acto de escritura al sentir que tenían un público real: “Al ser una red social yo pienso que [el blog] es más para mí que para la clase” (entrevista 12), “me gusta que lo que escriba otras personas puedan juzgarme” (entrevista 14). De hecho, esta conciencia de público real se intensificaba al poder conocer en cada momento el número de visitas que recibía en la red cada blog e incluso cada entrada del mismo (según las herramientas estadísticas de *Blogger*), así como su procedencia geográfica. Los alumnos destacaron en sus entrevistas el efecto motivacional que tenía en ellos: “me daba mucho sentido porque mi trabajo sí vale la pena y ver que no fueron horas gastadas a la basura” (entrevista 2); “sabía que detrás de mi trabajo toda esa gente probablemente estaba confiando en lo que yo estoy publicando (entrevista 4).

La conciencia de una audiencia real *extra muros* generó, además, una gran diversidad de propósitos escriturales que superaron los objetivos educativos del curso y en los que puede constatar la naturaleza dialógica que Bajtín (1985) atribuía a todo acto comunicativo, esto es, la relación específica que se establece entre el yo y los otros. Una alumna, por ejemplo, aprovechó su blog para promocionar las bondades de su región (entrevista 14); varios vieron la oportunidad de divulgar el conocimiento de su especialidad a un público amplio (entrevistas 9 y 11) y uno de ellos pensó, de hecho, que ese esfuerzo divulgativo debía también combatir prejuicios sobre su área académica (“cambiar puntos de vista”, según sus palabras, entrevista 9); una compañera utilizó su blog como memoria de recetas familiares de medicina tradicional (entrevista 4); incluso uno de ellos escribió una entrada en náhuatl como testimonio de una cultura tradicionalmente discriminada en el ámbito académico mexicano (entrevista 6).

Ninguna de estas iniciativas fue incentivada por el profesor. Fueron los alumnos quienes exploraron el potencial comunicativo del blog en virtud de la audiencia que presentían o a la que querían dirigir su escritura. Puede aquí encontrarse otro vaso comunicante con la escritura del ensayo en la que, como afirman Castro, Hernández y Sánchez (2010:57): “la identificación del lector como miembro de una comunidad académica y profesional se traduce en un intento real de transmitir algo a ese lector que comparte con el escritor intereses, marcos de referencia, motivaciones, ideologías e identidades”. El problema radica en que esta audiencia real del ensayo

no suele ser transparente para un alumno universitario que participa con su escritura en dicha comunidad en calidad de principiante. El blog, en cambio, ofrece la ventaja de hacer más evidente la presencia del público e, incluso, de propiciar la conversación directa con él a través de los comentarios que pueden hacerse en cada entrada publicada. El siguiente diálogo, acortado por razones de espacio, fue mantenido por alumnos de Actuaría de dos secciones diferentes y revela el potencial dialógico de los blogs:

ALUMNA 1 (16 de julio de 2012 10:35)

Juan precisamnte respecto al tema de pensiones en este caso diferimos un poco, sabias que actualmente tenemos bastantes pasivos en pensiones y no hay fuentes de financiamiento, esta comenzando de hecho a haber una crisis economica en mexico y simplemente en PEMEX se tiene una deuda de pasivos en pensiones de 6661.3 millones de pesos que equivale al 4.8% del PIB y segun un escrito de la camara de diputados me arevo a citar lo siguiente conforme a la reforma de Zedillo:

RESPUESTA DEL ALUMNO 2: (16 de julio de 2012 22:26)

Esas son las pensiones públicas que aún existen en el país...el punto es que cambiar el sistema fue un buen primer paso para evitar una crisis a corto plazo. En mi ensayo estoy tratando posibles soluciones a mediano y largo plazo.... pero gracias por la información, me será útil ;)

RESPUESTA DE ALUMNA 1 (17 de julio de 2012 10:14)

la reforma de la que te hablo es es del año 1995 precisamente en el sexenio de Zedillo, lo que comentabas, es una buena iniciativa pero la mayoría de los 105 esquemas de pensiones son de reparto y no por lo estipulado por la ley, tienes un ejemplo en las pensiones para profesores, pemex, CFE, IMSS, ISSTE... :)

RESPUESTA DE ALUMNO 2: (17 de julio de 2012 19:33)

Acabas de dar en el clavo. La reforma de 1995 vino a solucionar muchos problemas a largo plazo...pero mientras coexista con las pensiones de tipo públicas, el problema es una bomba a punto de estallar...

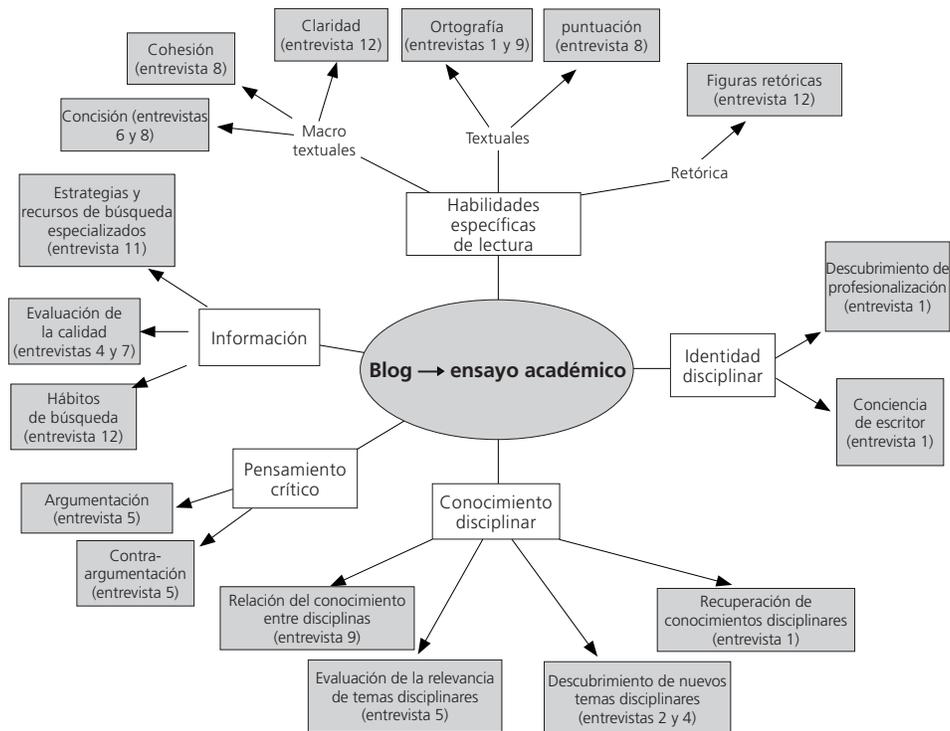
Sin embargo, ese tipo de diálogos que revelan una construcción colaborativa del conocimiento fue una excepción. Predominaron los comentarios

aislados sobre los hilos de discusión y el contenido de gran parte de ellos fue la felicitación general del compañero o visitante más que la discusión intelectual. Por otra parte, según reportaron los alumnos en el cuestionario final, el promedio de comentarios realizados en otros blogs fue de 3.33 y los recibidos, de 3.8. Teniendo en cuenta que los alumnos publicaron alrededor de diez entradas en su blog, el volumen de conversaciones asincrónicas fue bajo en comparación con el desarrollo individual del blog.

Cuando se les preguntó directamente acerca de la utilidad del blog en la construcción del ensayo las respuestas fueron muy dispares, desde los que lo consideraron clave hasta los que enfatizaron su futilidad para ese fin (entrevista 16). Sin embargo, el análisis de sus entrevistas ilumina varias utilidades académicas (figura 1).

FIGURA 1

Mapa conceptual de las utilidades del blog en relación con la construcción de los ensayos, según alumnos entrevistados



Como se puede apreciar en la figura 1 el blog tuvo una incidencia positiva en habilidades relacionadas con la alfabetización académica: *a)* competencias escritas a nivel micro (puntuación, ortografía) y macrotextual (cohesión, claridad, concisión); *b)* disciplinares, ya sean identitarias (conciencia de escribir desde la perspectiva profesional de esa disciplina) o intelectuales (conocimientos específicos de esa disciplina y de su relación con otras); *c)* de pensamiento crítico (argumentación y contra-argumentación); y *d)* de información (búsqueda y evaluación). De hecho, es muy interesante la forma en que los alumnos reportaron entrelazar ambos trabajos. Fue recurrente el uso del blog como “borrador” del ensayo, esto es, como cuaderno de organización de información y de escrituras parciales que ellos retomaban a la hora de “armar” su ensayo.

En comparación con el uso de ejercicios escritos en papel impreso, el blog ofrece herramientas de edición y actualización de las entradas que no dejan rastro de la versión anterior y dejan abierta la posibilidad de nuevas correcciones, ampliaciones y actualizaciones. Las entrevistas revelan cómo este recurso contribuyó a ejercitar sus habilidades de redacción en busca de publicaciones cada vez más claras, bien cohesionadas y concisas. Pero, sobre todo, sirvió para obtener la información necesaria para el ensayo, proporcionando la materia prima, en bruto, que posteriormente se depuraba y reformulaba: “tuve que profundizar después esos datos” (entrevista 2); “cuando encontraba información la ponía primero en el blog” (entrevista 7); “a la hora de armar el ensayo tenía casi toda la información ya en el blog” (entrevista 10).

Es importante insistir en que más allá de su utilidad directa para elaborar el ensayo, ese proceso de revisión autocrítica constante, de reformulación de la escritura para adaptarla a nuevas exigencias retóricas, es una de las claves generales para la formación del arte letrado (Carlino, 2005). De hecho, para Scardamalia y Bereiter (1985) de esa actividad auto-evaluativa emerge el valor epistémico de la escritura, pues deriva del reto de “transformar el conocimiento” en lugar del simple “decir el conocimiento”. Es más, de acuerdo con Sommers (1982), los docentes de redacción académica deben fomentar prácticas que conduzcan una y otra vez al “caos” original del proceso de escritura. Con ello, la experiencia del blog parece útil para un género al que Montaigne (1997) llamó “ensayo” precisamente por su carácter provisional o intento nunca definitivo. El blog vendría a ofrecer, en el nuevo contexto de escritura en la red, un territorio donde “ensayar”

previamente el texto académico, redundando en su mejor elaboración (más informado, mejor escrito, mejor argumentado) pero, sobre todo, contribuyendo a que el alumno conciba la escritura como un proceso en permanente estado de actualización.

No obstante, es interesante el antagonismo entre ambos procesos de escritura reportado por los alumnos. La construcción del blog y del ensayo pudo haber sido enlazada más sistemáticamente en el diseño de las actividades. Por ejemplo, no se utilizó ninguna de las entradas del blog para exponer fragmentos de los ensayos, lo que tal vez hubiera permitido generar discusiones sobre la elaboración de su escritura académica. A la inversa, los recursos de información que en el blog conformaban esos repositorios disciplinares personales no coincidieron en su mayor parte con las fuentes utilizadas en los ensayos. De hecho, la construcción misma de esas bibliotecas no fue instrumentada ni modelada en clase, lo cual puede explicar, en parte, la falta de compromiso de muchos alumnos para elegir con más rigor esas colecciones de conocimiento. Se echó en falta un plan instruccional elaborado por parte del profesor, en la línea, por ejemplo, de lo propuesto por Segev-Miller (2004).

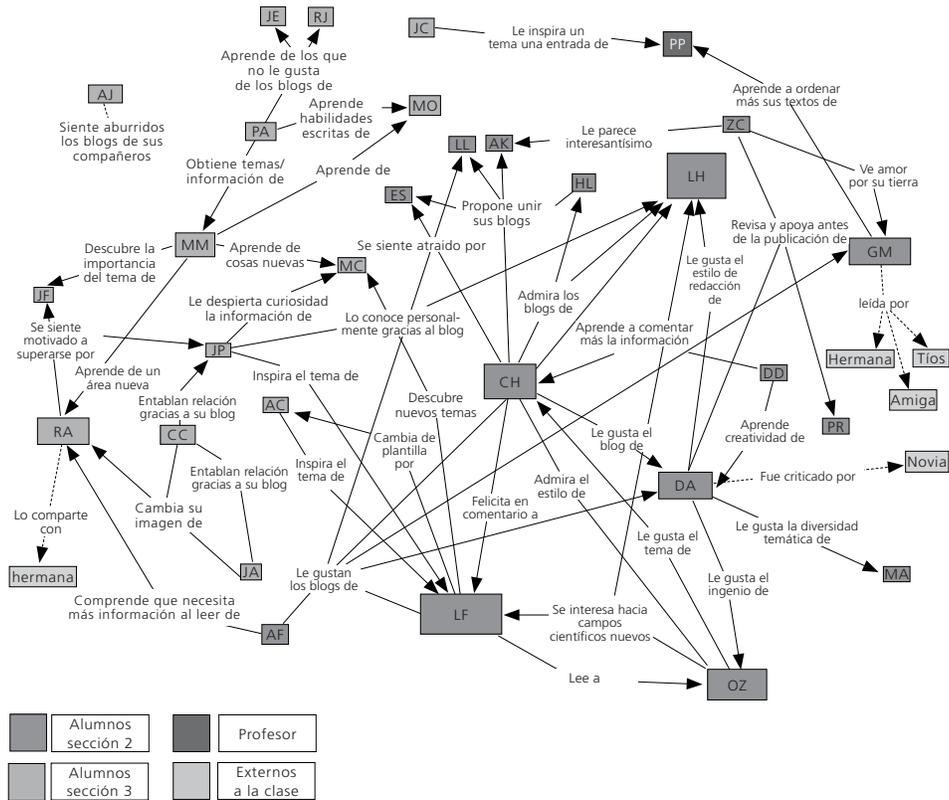
En definitiva, si bien es cierto que el blog, tal y como fue utilizado, resultó de gran utilidad en el desarrollo de habilidades clave para la redacción académica, en muchos casos no estuvo unido de manera explícita a la elaboración de los ensayos. Los vasos comunicantes entre ambos fueron más subterráneos que evidentes, de acuerdo con el sentir de los alumnos entrevistados.

Aprendizaje 'en red': ¿los blogs "como una familia"?

Los blogs en esta experiencia no fueron concebidos sólo como portafolios electrónicos del trabajo de investigación y escritura de los alumnos. Al contrario, se motivó a los estudiantes para que se leyeran y comentaran entre sí, sin importar que el blog del compañero abordara temas de disciplinas académicas ajenas. Se destinó tiempo de las sesiones de clase para que eligieran qué blogs querían leer y comentar y se usó un grupo creado expresamente en *Facebook* con los alumnos de ambos grupos para fomentar estos procesos de lectura y escritura en diálogo. El mapa de la figura 2 da testimonio de las interacciones que reportan haber tenido los 16 alumnos entrevistados a través de sus blogs.

FIGURA 2

Mapa de las interrelaciones de los alumnos entrevistados a través de sus blogs



El mapa de la figura 2 permite hacer algunas valoraciones sobre la naturaleza de las interacciones:

- * La mayor parte de los intercambios comentados sucedieron entre alumnos del mismo grupo de clase y de diferentes áreas de conocimiento.
- * Las relaciones, en su mayor parte, son de signo positivo (de aprendizaje, de admiración, de interés, de felicitación).
- * El tipo de interrelaciones es muy heterogénea. En algunos casos los blogs de unos inspiraron el tema, la información o la escritura del de otros. También, a partir de la interacción en los blogs, se establecieron

vínculos personales entre los alumnos y relaciones de mutua admiración o curiosidad intelectual.

- * Algunos alumnos involucraron a otras personas de su entorno familiar o social en la lectura y comentario de los blogs. No se reporta diálogo alguno con visitantes anónimos de la red.

Las entrevistas, por tanto, reflejan una gran diversidad de relaciones interpersonales tejidas a través de los blogs. Esas conversaciones asincrónicas no fueron organizadas sistemáticamente por el profesor, sólo modeladas e impulsadas inicialmente. No responden, por tanto, a una lógica de trabajo en equipo, tal y como suele ser planteado en el ámbito escolar (es decir, bajo unos propósitos definidos, sobre un trabajo evaluable y con una organización cerrada) sino que reflejan el dinamismo, descentralización y dispersión de la conectividad de la red social (Christakis y Fowler, 2010).

Ahora bien, ¿podría afirmarse que el blog creó una auténtica “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991) cuyos miembros comparten intereses comunes y distribuyen colectivamente capitales simbólicos (el prestigio social, el conocimiento, las técnicas de escritura bien evaluadas en el curso)? No es fácil responder a esa cuestión. Algunos alumnos, en sus entrevistas, sí parecen haber sentido la importancia del blog como experiencia comunitaria: “[los blogs] son como una familia” (entrevista 2). Y en otros casos destacan el efecto motivacional e incluso competitivo que generaba en ellos leerse entre sí: “al ver que el [blog] de los demás opacaban el mío traté de echarle más ganas” (entrevista 7), “al ver el blog de mis compañeros dije ‘me veo mediocre’” (entrevista 12).

En ese sentido, las entrevistas revelan la riqueza social de la actividad y constatan experiencias de aprendizaje significativo entre pares, en un proceso en el que el maestro es un participante privilegiado del grupo, con poder y autoridad sobre el resto de la comunidad, pero no el centro del aprendizaje.

En términos de Bajtín (1985), el blog contribuyó a generar una mayor polifonía en el discurso de la clase y unos procesos de lectura y escritura más dialógicos. Algunos alumnos, incluso, desarrollaron por su cuenta dinámicas de revisión mutua, como lo ejemplifica el siguiente caso identificado en una de las entrevistas:

MARCOS: pues si de hecho con Carolina y Jaime... alguna vez nos revisamos la entrada del blog o el ensayo, con Fernando el de física... le revise todo su blog y el a mi mi ensayo y con Ramón y Angel

ENTREVISTADOR: y cuándo hacían esas “colaboraciones”? en clase? luego? cómo funcionaba?

MARCOS: mmm en las madrugadas ^^ Fernando vive en el [colegio residencial] cain...y como yo tengo que estar en recepcion ahi me buscaba y con los demas por chat...entre acompañarnos en la desvelada

Pero el análisis de los comentarios registrados en los blogs y los datos recabados en los cuestionarios inducen a ser prudentes, cuando menos a la hora de juzgar el éxito colaborativo de la intervención. Para empezar, como hemos señalado, la intensidad y productividad de esa colaboración no puede calificarse como alta. Y las respuestas obtenidas en el segundo cuestionario corroboran, como se verá más adelante, el limitado atractivo que tuvo para los alumnos, en promedio, la participación en los blogs de los compañeros.

El hecho de que dicha interacción no fuera evaluada por el profesor puede explicar parcialmente la baja intensidad de esos diálogos. Tampoco el profesor inspiró con su ejemplo esa colaboración (sólo hizo, en promedio, un comentario en cada blog) y aunque se destinaban unos minutos de las sesiones de clase a que los alumnos se leyeran y comentaran entre sí, no se evaluaba ni se ofrecían criterios explícitos que fomentaran y guiaran esa interacción. Todo ello supone una oportunidad de mejora futura si el propósito fuera aprovechar educativamente el capital colaborativo de esta tecnología. Varios alumnos, de hecho, hicieron sugerencias que apuntan directamente a potenciar la socialización de la actividad, por ejemplo:

- Publicar los avances de los ensayos en los blogs para que puedan ser leídos y comentados por los compañeros (entrevista 13).
- Premiar con puntos extras para la calificación las mejores prácticas en el blog (entrevista 7).
- Utilizar el blog central de la clase para que cualquier alumno pueda publicar alguna entrada (entrevista 1).
- Crear publicaciones escritas por dos alumnos en colaboración (entrevista 2).
- Dedicar más tiempo en clase a leer otros blogs no sólo de compañeros sino también de la red (entrevista 13).

En este sentido, un caso interesante de analizar es el de un alumno que se dedica profesionalmente, fuera de la universidad, a ser bloguero y

que en su entrevista manifestó su decepción por la forma en que los blogs habían sido desarrollados: “sentí que todos escribían igual, en el mismo estilo con el mismo corte tratando de hacer algo ‘interesante’ pero no informativo y tampoco hablaban de experiencias o información personal” (entrevista 13). Sus palabras contrastan con las de sus compañeros, tal vez porque juzga el desarrollo de los blogs de la clase desde las prácticas habituales de los blogs exitosos en la red mientras que sus compañeros lo hacen desde las prácticas de escritura predominantes en el ámbito escolar. En definitiva, el blog produjo una experiencia socializadora de las prácticas de lectura y escritura pero también evidencia la dificultad de conjugar su potencial colaborativo con la cultura individualista institucionalizada en las prácticas escolares.

Aprendizaje ‘de la red’:

¿“puente entre la academia y los nuevos medios”?

De acuerdo con Cassany (2011), leer y escribir en Internet es más difícil que en papel porque en la red los textos son masivos, multimodales, interactivos, no fácilmente contextualizables y multiculturales. En las entrevistas de este estudio los estudiantes constataron haber tenido diferentes problemas a la hora de enfrentarse a los procesos de lectoescritura digital y, por tanto, llevan a cuestionar la percepción extendida en el profesorado de que los alumnos dominan a la perfección las tecnologías comunicativas de red. En realidad, las categorías de “nativo digital” *versus* “migrante digital” (Prensky, 2001) pierden sentido si son entendidas como una cuestión generacional y opacan el hecho de que leer y escribir en Internet supone un reto para cualquier usuario.

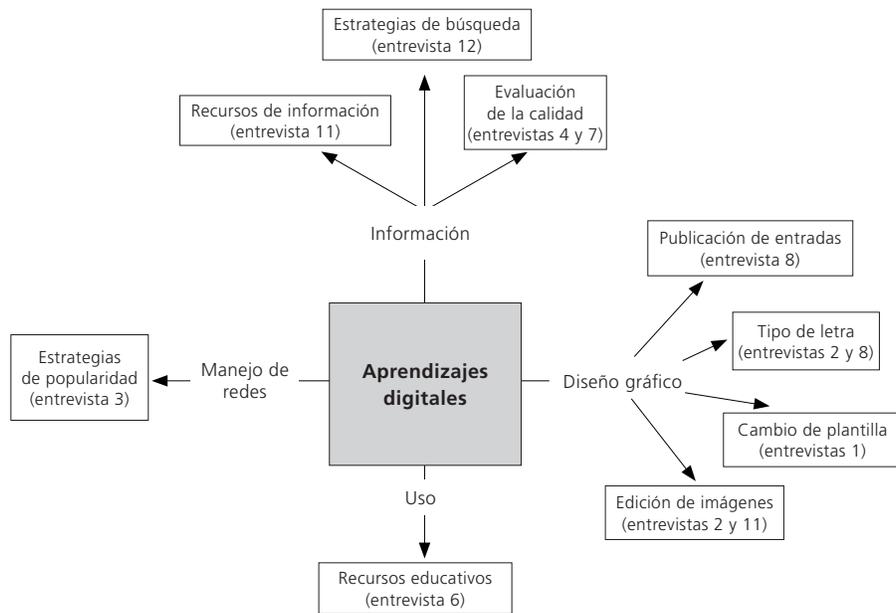
El mapa de la figura 3 constata los aprendizajes “digitales” que algunos alumnos mencionaron en sus respuestas: ofrece algunos aprendizajes relacionados con el tipo de escritura multimedial e hipertextual que caracteriza Internet y que los blog representan de forma emblemática. Entre ellos destaca el manejo de herramientas de diseño gráfico, la búsqueda y evaluación de la información en línea y las estrategias de participación en las redes sociales. Además, las actividades del curso les ayudaron a descubrir en la red algunos recursos de información (repositorios de artículos de investigación, revistas de divulgación científica, videocast educativos, etcétera), así como herramientas en línea valiosas para su formación académica (traductores, diccionarios disciplinares, motores de búsqueda especializados,

mapas conceptuales, comunidades virtuales profesionales, etcétera). Un alumno, por ejemplo, comenta el efecto que le causó ese descubrimiento:

Para mí lo más positivo fue que me vi forzado a acercarme a las redes sociales que concebí desde siempre como cancerígenas para mi mente. De no haber sido por este curso, nunca hubiera abierto mis fronteras mentales al Twitter, a los blogs y considerablemente a Facebook. Siempre preferí los libros y escribir a mano. Entonces también fue positivo darme cuenta de que no sólo hay basura en internet, que existen medios como EBSCO y StumbleUpon (entrevista 6).

FIGURA 3

Mapa de aprendizajes digitales reportados por los alumnos entrevistados



En pocas palabras, el uso de blogs no sólo inspiró algunos aprendizajes académicos mediados por la tecnología sino que, simultáneamente, trasladó ciertas perspectivas académicas a Internet, de manera que los alumnos pudieron agregar algunos recursos y estrategias de aprendizaje a los usos lúdicos y sociales que ya hacen de la red: “es excelente idea pues es un puente entre dos cosas que mi generación ve muy diferentes: la academia

y los medios nuevos generalmente usados con fines lúdicos” (entrevista 6). Asimismo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades de escritura y lectura digital exigidas por las nuevas prácticas comunicativas en la red. No obstante, todo ese caudal de aprendizajes superó el propósito de la actividad y evidenció la falta de formación especializada del profesor para gestionar (asesorar, modelar actividades, evaluar) este tipo de aprendizajes digitales.

Hallazgos del análisis cuantitativo de los datos recolectados

Los datos recabados a través de las encuestas aplicadas al inicio y al final del curso permiten observar algunas tendencias que complementan lo encontrado cualitativamente. Asimismo, las calificaciones obtenidas por los alumnos, dan una perspectiva del posible impacto de esta innovación educativa en su aprendizaje.

En la encuesta inicial, participaron 39 estudiantes (79.5% del total), con una edad promedio de 20.6 años, 79% proveniente de una preparatoria privada y 51% alumnos de segundo semestre de carreras muy variadas (24 carreras). El 92% afirmó usar frecuente o muy frecuentemente Internet como apoyo para sus labores académicas y el mismo porcentaje indicó que le gustaría que sus profesores usaran más tecnologías digitales en sus cursos. Sin embargo, casi la mitad del grupo (46%) indicó no ser seguidor de blogs. En el cuadro 2 se muestran los aspectos evaluados en la encuesta con una escala de uno a cinco, donde cinco es la mejor evaluación, y se indica para cada aspecto el valor promedio de las respuestas.

En la encuesta final participaron 37 alumnos, 75.5% del total. Quitando las cantidades extremas mayores a 150 y menores a 10 horas (5 casos), el promedio de horas dedicado al trabajo en el blog fue de 38.63 horas (más de una hora al día), para las mujeres este tiempo fue de 49.33 y para los hombres de 29.17. En promedio, los blogs de los alumnos recibieron 354 visitas (unas diez diarias). La correlación entre el número de comentarios recibidos y realizados es alta (0.60), lo que confirma que este tipo de participación es una relación recíproca entre dar y recibir. En el cuadro 3 se muestran los aspectos que se evaluaron con una escala de uno a cinco o de uno a diez, siendo el cinco o el diez la mejor evaluación y se indica para cada aspecto el valor promedio de las respuestas. En todos los rubros, las mujeres evalúan mejor que los hombres. Los datos matizan los resultados de las entrevistas al constatar que, en comparación con otros aspectos, lo

que menos les gustó fue leer los blogs de otros y confirman la valoración positiva del trabajo con blogs y su impacto significativo en los aprendizajes académicos de la materia.

CUADRO 2

Aspectos evaluados en la encuesta inicial. Escala 1 a 5

Aspecto	Promedio
Habilidad en el uso de tecnología digital	3.85
Satisfacción en materia previa de escritura académica	3.64
Autoevaluación de habilidades de escritura	3.51
Gusto por lectura académica de su disciplina	4.13
Interés por información académica en Internet	4.13
Expresión de su punto de vista en escritura	3.59
Expectativa de utilidad del curso en el futuro	4.28
Identificación con la colaboración como forma de trabajo	3.67
Identificación con el cambio positivo de Internet	4.05

CUADRO 3

Aspectos evaluados en la encuesta final. Se indica escala en cada aspecto

Aspecto	Promedio
El blog ayudó a tener mejor información para el ensayo (1-5)	3.67
El blog ayudó a mejorar habilidades de escritura (1-5)	3.56
El blog ayudó a tener más claro el propio punto de vista (1-5)	3.72
El blog ayudó a ser más creativos en la escritura (1-5)	3.72
El blog ayudó a escribir el ensayo académico (1-5)	3.62
Gusto por buscar información para el blog (1-10)	8.43
Gusto por escribir en el blog (1-10)	8.10
Gusto por leer los blogs de los compañeros (1-10)	7.08
Gusto por recibir comentarios de compañeros (1-10)	7.43
Gusto por diseñar y gestionar información para el blog (1-10)	8.49
Valor del blog en el curso (1-10)	8.57

El cuadro 4 muestra un análisis descriptivo de las calificaciones de los alumnos. Destaca la diferencia de los promedios entre hombres y mujeres (a favor de los hombres), así como entre los dos grupos de alumnos (a favor del grupo 1), lo que invita a realizar una investigación posterior en cuanto a la influencia del género y los factores diferenciales de cada sección de clase.

CUADRO 4

Resumen de análisis de calificaciones en el curso

	Hombres	Mujeres	Grupo 1	Grupo 2	Total
Cantidad	28	21	24	25	49
Promedio calificación del ensayo	77.23	70.81	81.98	67.28	74.47
Promedio calificación blog	76.27	69.90	80.53	66.83	73.54
Promedio calificación final del curso	78.76	72.86	82.19	70.51	76.26
Porcentaje de aprobados	82.10	76.20	88.00	70.90	79.60

Adicionalmente, se constató una alta correlación entre la calificación del ensayo y la final (0.98), así como entre la del blog y del ensayo (0.96), por lo que para este curso se puede visualizar la estrecha relación entre las calificaciones del blog, el ensayo y la final.

Conclusiones y discusión

En términos generales, los alumnos valoraron positivamente esta innovación educativa. Si bien la escritura multimedia e informal del blog los llevó lejos del rigor disciplinar del ensayo académico, el caso analizado ofrece evidencia de su utilidad en el aprendizaje de la escritura académica en la enseñanza superior. Fundamentalmente, contribuyó a mejorar la búsqueda de información, la reflexión crítica y el posicionamiento personal, claves en la construcción de un género como el ensayo. También generó una mayor capacidad autocrítica en los alumnos de su dominio de la lengua escrita, acostumbrándoles a la constante revisión y reformulación de sus textos (“edición”, en lenguaje digital). Son aprendizajes para los que el blog cuenta con ventajas respecto de sus procesos de escritura impresa, pues permite:

- 1) organizar y preservar fácilmente los recursos de información manejados en la investigación a modo de repositorio digital de acceso abierto;
- 2) hacer y recibir comentarios a las entradas que testimonian ese proceso de investigación y reflexión, multiplicando las posibilidades de retroalimentación por parte de compañeros, profesor y visitantes de la red; y
- 3) acercar la escritura académica a las prácticas de lectoescritura cotidianas de una generación de nativos digitales, lo cual motiva a los alumnos a hacer suyos los géneros de escritura disciplinares.

Para ello fue clave el diseño social de la actividad, que les llevó a leerse y comentarse entre sí y a cobrar con ello conciencia de un público real. Sin embargo, la riqueza de ese diálogo fue menor a la esperada y, a pesar de los valiosos aprendizajes entre pares constatados, no se desarrolló plenamente una comunidad de aprendizaje colaborativo. Una lección fundamental, por tanto, es la necesidad de potenciar pedagógicamente la capacidad de los blogs para generar conversaciones disciplinarias e interdisciplinarias, a diferencia de su uso como mera plataforma de realización y difusión de tareas de escritura individual.

Otro reto es hacer de la funcionalidad del blog, como repositorio digital de recursos de información, una herramienta útil en la integración de ese conocimiento en el ensayo final, pues en este caso dicho aprendizaje se confió, en exceso, al buen arbitrio de los alumnos y las pocas instrucciones del profesor. Asimismo, sería importante encaminar la interacción propiciada por los blogs al desarrollo de habilidades argumentativas, un aspecto que excedió las intenciones de análisis de esta intervención.

Otro problema constatado en el estudio es la percepción frecuente del blog y el ensayo como géneros antagonistas. Por ello, un diseño de actividades de aprendizaje que fomentara una mayor interdependencia entre blog y ensayo (donde el diálogo entre ambos modos de escritura fuera más rico y sistemático) podría, *a priori*, sacar mejor provecho de esta tecnología para la alfabetización académica, el pensamiento crítico y la construcción discursiva de la identidad disciplinar. Paradójicamente, esas características que el blog representa en un escenario informal de aprendizaje (participación en una comunidad, escritura en permanente estado de actualización, importancia del posicionamiento personal en diálogo con otros) revelan

la necesidad de reformular el aprendizaje formal de la escritura académica, percibida mayoritariamente por los alumnos como un género discursivo rígido, monológico y ajeno, para así devolverle su condición de práctica social viva dentro de un campo disciplinar. El blog puede ser un medio útil para ello, pero cabe pensar en otras tecnologías comunicativas de la red (comunidades virtuales y redes sociales, por ejemplo) como recursos potencialmente valiosos para el mismo fin, lo cual brinda nuevas oportunidades para la innovación y la investigación educativa relacionada con la enseñanza de la escritura académica.

Por último, el estudio usó medios digitales para la generación de datos etnográficos dentro del paradigma emergente de la etnografía virtual. Resulta de igual modo necesario un mayor corpus de investigaciones y experiencias educativas que evalúen las ventajas y desventajas del uso metodológico de estos medios electrónicos en la ciencia del campo educativo.

Referencias

- AMIPCI (2011). *Hábitos de los usuarios de Internet en México*, Asociación Mexicana de Internet (en línea). Disponible en: <http://www.amipci.org.mx/?P=esthabitos>
- Bajtín, Mijail (1985). *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bronwyn, Davies y Harré, Rom (1990). "Positioning: The discursive production of selves", *Journal for Theory of Social Behavior*, vol. 20, núm. 1, pp. 43-63.
- Bucholtz, Mary y Hall, Kira (2005). "Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach", *Discourse Studies*, vol. 7, núms. 4-5, pp. 585-614.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere*, vol. 6, núm. 20, 409-420.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Ciudad de México: Taurus.
- Carrasco Altamirano, Alma C.; Kent Serna, Rollin L. (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, pp. 1227-1251.
- Cassany, Daniel (2010). "Prácticas letradas contemporáneas", conferencia presentada en Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, 15 de noviembre de 2009 (en línea). Disponible en: http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf
- Cassany, Daniel (2011). "La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red", en Goldin Kriscautzky y Perelman (coords.), *Las TICs en la escuela*, Barcelona: Oceano Travesía, pp. 217-236.

- Castro, M. Cristina; Hernández, Laura A. y Sánchez, Martín (2010). "El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana", en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel, pp. 49-70.
- Chi, Michelene T. H.; Glaser, Robert y Farr, Marchall J. (eds.) (1988). *The nature of expertise*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Christakis, Nicholas, A. y Fowler, James H. (2010). *Conectados*, Ciudad de México: Taurus.
- Churchill, Daniel (2009). "Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning", *British Journal of Educational Technology*, vol. 40, núm. 1, pp. 179-183.
- Domenella, Ana R. (2007). "Reseña de *Situación del ensayo* de Liliana Weinberg", *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 45, pp. 206-211.
- Ellison, Nicole B. y Wu, Yuehua (2008). "Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension", *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, vol. 17, núm. 1, pp. 99-122.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*, Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la Unesco / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gee, James Paul (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*, Londres: Routledge.
- Gee, James Paul (2003). "What video games have to teach us about learning and literacy", *Computers in Entertainment (CIE)*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-4.
- Goh, Jonathan W. P.; Quek, Chin J. y Lee, Ong K. (2010). "An investigation of students' perceptions of learning benefits of weblogs in an East Asian context: A Rasch analysis", *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 13, núm. 2, pp. 90-101.
- Hernández Zamora, Gregorio (2009). "Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis?", *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 19, enero-junio, pp. 11-40.
- Herrenkohl, Leslie R. y Wertsch, James V. (1999). "The use of cultural tools: Mastery and appropriation", en I. Sigel (ed.), *Development of mental representation: Theories and applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.415-435.
- Hine, Christine (2000). *Virtual Ethnography*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hine, Christine (2005). *Virtual methods: Issues in social research on the Internet*, Nueva York: Berg.
- Hou, Huei-Tse; Chang, Kuo-En y Sung, Yao-Ting (2009). "Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns", *Interactive Learning Environments*, vol. 17, núm. 4, pp. 325-340.
- Hsu, Hui-Yin y Wang, Shiangkwei (2011). "The impact of using blogs on college students' reading comprehension and learning motivation", *Literacy Research & Instruction*, vol. 50, núm. 1, pp. 68-88.
- INEE (2010). *México en PISA 2009*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4834> (consultado 15 octubre de 2012).

- Kalman, Judith (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril, pp. 37-66.
- Kristeva, Julia (1978). *Semiótica 1 y Semiótica 2*, Madrid: Espiral/Fundamentos.
- Kuhn, Thomas (1998). *La estructura de las revoluciones científicas*, 4ª reimpr., col. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lankshare, Colin y Knobel, Michele (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*, Madrid: Morata.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, Almudena y Hermosilla, José M. (2011). "El blog como herramienta didáctica en el espacio europeo de educación superior", *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, núm. 38, julio-diciembre, pp.165-175.
- Maybin, Janet (1996). "Story voices: The use of reported speech in 10-12-year-olds' spontaneous narratives", *Current Issues in Language & Society*, vol. 3, núm. 1, pp. 36-48.
- Maybin, Janet (2004). "Reported speech and intertextual referencing in 10-to-12 year old students' informal talk", en Shuart-Faris y D. Bloome (eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, Greenwich: Information Age, pp. 147-169.
- Maybin, Janet (2009). "A broader view of language in school: Research from linguistic ethnography", *Children & Society*, vol. 23, núm. 1, pp.70-78.
- Montaigne, Michel E. (1997). *Ensayos escogidos* (volumen 9), Ciudad de México: UNAM.
- Monzón-Laurencio, Luis A. (2011). "El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo", *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 131, pp. 80-93.
- Norman, Donald (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*, Madrid: Nerea.
- Palma-Villegas, Carmen y Piñeiro-Ruiz, Milagros (2009). "La implementación del blog en la Educación Superior: el caso del curso tecnología educativa y recursos para el aprendizaje", *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol.10, núm.18, pp. 142-153.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel.
- Prensky, Mark (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, pp. 1-6.
- Richard, Paul y Linda, Elder (2006). *Critical thinking tools for taking charge of your learning and your life*, Nueva Jersey: Prentice Hall Publishing
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1985). "Development of dialectical processes in composition", en Olson, Torrance y Hildyard (comps.), *Literacy, language and learning*, Cambridge: CUP, pp. 307-329.
- Segev-Miller, R. (2004). "Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products", *Educational Studies in Language and Literature*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-33.
- Sommers, Nancy (1982). "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, vol. 33, núm. 2, pp. 148-156.

- Spradley, James (1979). *The ethnographic interview*, Belmont, CA: Wadsworth Cengage learning.
- Swales, John M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. y Feak, Christine B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*, Michigan: University of Michigan Press Ann Arbor.
- Valery, Olga (2000). "Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky", *Educere*, vol. 3, núm. 9, pp. 38-43.
- Vygotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós .
- Weinberg, Liliana (2006). *Situación del ensayo*, Ciudad de México: UNAM.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*, Nueva York: Oxford University Press.

Artículo recibido: 17 de octubre de 2012

Dictaminado: 11 de diciembre de 2012

Segunda versión: 10 de enero de 2013

Aceptado: 28 de enero de 2013