

ISSN: 1130-3743

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271155167>

EL CULTIVO DE LAS VIRTUDES A TRAVÉS DE LOS EPISODIOS DE APRENDIZAJE SITUADOS (EAS)

The development of virtue through Situated learning

*La culture des vertus par les épisodes d'apprentissage
situé*

Emanuele BALDUZZI

*Instituto Universitario Salesiano de Venecia, Departamento de Pedagogía,
via dei Salesiani 15, Mestre (VE). e.balduzzi@iusve.it*

Fecha de recepción: enero de 2015

Fecha de aceptación: abril de 2015

Biblid [(1130-3743) 27, 1-2015, 155-167]

RESUMEN

En este artículo me propongo aportar una serie de observaciones específicas sobre algunas de las potencialidades educativas propias de la metodología didáctica denominada *Episodios de Aprendizaje Situados* (*Situated learning* en inglés, *episodi di apprendimento situati* en Italiano). Éstos pueden definirse como las pequeñas partes de unidad de enseñanza –o microunidades de enseñanza– que aprovechan las potencialidades ofrecidas por el uso de la *tablet* y el *I-pad* en la escuela para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias de los alumnos. Esta metodología se centra en el aprendizaje, en el actuar comunicativo a través de la Red, en la producción e intercambio de documentos y «objetos culturales». Si bien resultan relevantes las potencialidades educativas que este escenario puede desarrollar, deben ser vivificadas por el *aporte de las virtudes* y, en particular, la del *compartir*.

Palabras clave: Episodios de aprendizaje situados; mobile learning; aprendizaje; virtud del compartir.

SUMMARY

The purpose of this article is to underline the educative potential of the teaching method called «Situating learning». Thanks to the introduction of Tablets and iPads into the school environment, teachers have more instruments (i.e. interactive slides, video and audio support, Internet based sources) to let knowledge, abilities and skills grow into their students' mind: this is «Situating learning». Although the learning potential of these new learning instruments is clear, there must be the support of the students' and teachers' qualities and virtues (in particular the virtue of sharing knowledge), otherwise the whole potential would be nullified anyway: students with no will to learn will not learn, with or without an iPad, and the same is for a teacher with no will to teach.

Key words: Situated Learning; Mobile Learning; Learning Process; virtue of sharing.

SOMMAIRE

Le but de ce rapport est souligner des opportunités pédagogiques de la méthode didactique apprentissage situé. Le concept d'apprentissage situé est défini comme les micro-unités d'enseignement qui exploitent les potentialités offertes avec l'utilisation de tablettes et I-pad à l'école. Ainsi le développement des connaissances, des compétences et des habilités des étudiants est accru grâce aux nouveaux instruments comme les vidéos et les outils audio, les diapositives interactives, le web, ect. Cette doctrine-ci est concentrée sur l'apprentissage, autour de l'interaction des individuels et leur communication parmi le réseau Internet, vers la production et l'échange des «objets culturels». Même si ce scénario-ci permet un développement pédagogique très fort, cet évolution doit être soutenu par la contribution permis par les vertus et en particulier avec la capacité de partager.

Mots clés: apprentissage situé; Mobile Learning; Processus d'apprentissage; capacité de partager.

1. INTRODUCCIÓN

Pueden definirse los *Episodios de Aprendizaje Situados* (EAS) como las pequeñas partes de unidad de enseñanza –o microunidades de enseñanza– (Rivoltella, 2013, 51-52) que aprovechan las potencialidades ofrecidas por el uso de *tablets* e *I-pads* en la escuela para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias de los alumnos. Esta metodología se centra sobre todo en el *aprendizaje*, en el *actuar comunicativo a través de la Red*, así como en la *producción e intercambio de documentos y «objetos culturales»*. No puede olvidarse que en la raíz de la propuesta se halla un concepto peculiar de *mobile learning*, *experiencia* y *comunidad de práctica* vinculada a la enseñanza que debe ser estudiada y analizada. Por ello,

voy a comenzar mi investigación abordando su sentido, pues estos conceptos se configuran como *el marco teórico de la propuesta que voy a presentar*.

1.1. Mobile learning, *experiencia y comunidad de práctica en el aprendizaje*

Mobile learning identifica una forma peculiar de enseñanza a través de los dispositivos móviles (*mobile devices*) como por ejemplo el *smartphone*. Se sitúa en el marco de la revolución cultural y comunicativa que ha tenido lugar en los últimos años gracias a las nuevas tecnologías, y subraya las potencialidades educativas que la tecnología puede fomentar en un contexto escolar. Como explican Pachler, Bachmair y Cook (2010, 25), hay tres características –estrechamente vinculadas– que definen al *mobile learning*: *agency*, *cultural practices* y *structure*. En resumen, la *primera* expresa el papel esencial de la acción humana durante el proceso de aprendizaje, y más concretamente su relación con el mundo de la vida y los hábitos típicos de los adolescentes; la *segunda* nos recuerda cómo los dispositivos móviles favorecen una elevada interacción social, comunicativa y compartida; y con la *tercera* se quiere recordar el impacto sin duda omnipresente de las tecnologías hoy en día. Por esa razón, podemos considerar el potencial didáctico y comunicativo que los dispositivos móviles llevan consigo si concebimos el mismo aprendizaje como un proceso de desarrollo cognitivo y social, en el que la interacción social está mediada por instrumentos culturales (Pachler, 2009, 5).

De hecho, los dispositivos móviles –como todos los dispositivos digitales– favorecen una *cultura de la convergencia* (Jenkins, 2008, 15) permitiendo crear siempre nuevas interacciones sociales que se forman gracias a la búsqueda de conexiones entre informaciones mediáticas diferentes, pero transformadas «en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana» (*ibid.*, 15), y generando lo que se suele llamar «práctica en red» (*ibid.*, 243), aspecto en el que profundizaré al final de este apartado.

Aunque no puede olvidarse que no siempre es fácil, en el acceso a la Red, «distinguir lo bueno del ruido» (Jenkins, 2006, 180), hemos de subrayar *dos* notas relevantes que la cultura de la convergencia produce hoy en día: 1) el proceso de aprendizaje se construye gracias a una forma muy peculiar de acción, la misma con la cual los adolescentes utilizan los videojuegos en red, es decir muy intuitiva, interactiva, situada, participativa, directa, que estimula el descubrimiento continuo, la exploración. A este respecto, Gee (2004) identifica 36 características específicas para aprender a usar un videojuego que se acercan mucho a cómo los adolescentes aprenden algo en un contexto educativo informal y que, por ejemplo, los educadores pueden valorar para llevar a cabo un proceso de aprendizaje con finalidades educativas (Burbules y Callister, 2000, 63); y 2) la creación del *aprendizaje ubicuo*, con la «posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento» (Burbules, 2012, 4), para «apoyar el aprendizaje situado a medida que la gente busca el conocimiento y las habilidades necesarias para hacer frente a situaciones reales e inmediatas» (*ibid.*, 7). En el próximo apartado veremos cómo

todo lo que he apuntado se relaciona íntimamente con la metodología didáctica de los EAS.

El concepto de *experiencia* que subyace a esta metodología nos recuerda que: 1) «la experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo, [en otras palabras] el aprendizaje puede producirse si está comprometida la experiencia del aprendiz» (Boud, Cohen y Walker, 2011, 18); 2) «los aprendices construyen activamente su experiencia» (*ibid.*, 21); 3) «el aprendizaje es un proceso holístico» (*ibid.*, 23), que implica los diferentes aspectos cognitivos, afectivos y conativos; 4) «el aprendizaje se construye social y culturalmente [...] No es posible escapar de la influencia del contexto y la cultura» (*ibid.*, 24); 5) «el aprendizaje está influido por el contexto socioemocional en el que se produce» (*ibid.*, 25), por lo que no es posible dejar a un lado la influencia y el papel de las emociones y de los sentimientos durante el proceso de aprendizaje. De lo dicho, se puede deducir que en el proceso de aprendizaje a través de la experiencia *el sentido crítico* adquiere una particular relevancia, en cuanto que todo alumno ha de desarrollarlo para poder aprender de forma significativa.

Por lo tanto, aprender *en y a partir de* la experiencia no significa vivir cualquier forma de vida vinculada a un contexto experiencial o que simplemente nos agrade, sino que implica analizar con *sentido crítico* las cosas que nos rodean durante el proceso que nos pone en relación con ellas (Dewey, 1992, 190). Es justo en este instante cuando se aprecia la búsqueda del sentido *educativo* de nuestras acciones, en particular en cuanto este sentido nos permite crecer como seres humanos, desarrollando nuestra capacidad para alcanzar la plenitud. De hecho, las habilidades propias de cada uno no constituyen así un fin en sí mismas, pues tienen que ser vivificadas, ligándolas con un crecimiento que implique una cada vez más honda autocomprensión personal. En suma, *gracias a lo que hago de modo peculiar soy capaz de entender mejor lo que soy*. Por eso, como intentaremos aclarar un poco más adelante, un fructífero aprendizaje necesita la presencia de profesores y educadores que tengan conciencia de sus papeles y funciones.

Desde la perspectiva del aprendizaje, y aunque implique simplificar un poco su significado, podemos definir con la expresión *comunidad de práctica* a las «historias compartidas de aprendizajes» (Wenger, 2001, 115), gracias a las cuales los miembros pueden construir un proceso de aprendizaje de forma dinámica y participativa, interactuando y realizando tareas conjuntamente, negociando nuevos significados y aprendiendo unos de otros (*ibid.*, 132). Bajo esta perspectiva se puede recordar cómo, de hecho, cada persona aprende algo en virtud de la *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991), es decir, de la forma que cada nuevo miembro de una comunidad tiene de vincularse plenamente a ella, adquiriendo los conocimientos y las habilidades esenciales para vivir y participar en esa comunidad. La producción de objetos culturales compartidos como éxito natural de un trabajo llevado a cabo conjuntamente necesita del compromiso de todas las personas, una misma *misión* o finalidad y una serie de habilidades esenciales comunes para poder tomar parte en el proceso.

Las *potencialidades educativas* de esta perspectiva de aprendizaje son variadas, pero voy a destacar *tres* en particular: 1) promueve y favorece, en su sentido más específico, un *dinamismo colaborativo* entre los participantes, no permitiendo surgir autorreferencialidad y autoaislamiento entre los mismos; 2) implica tanto la *responsabilidad* individual como la del conjunto, pues toda contribución influye en el éxito –o en el fracaso– del trabajo de aprendizaje; 3) se vincula directamente con la *participación activa de todos* los miembros: nadie se quedará aislado o subestimado en su tarea.

Sin embargo, no podemos olvidar que cada potencialidad no se actualiza de forma espontánea, pues requiere esfuerzo y compromiso por parte de todos y la presencia de un educador que tenga muy presente el rumbo de la actividad y sepa «leer» con profundidad la brújula para orientarse en el interior de la misma actividad didáctica. De hecho, desde una perspectiva educativa, el modelo de la *alfabetización digital* «va mucho más allá de la simple adquisición de *competencias* para utilizar el ordenador o acceder a la red, y por tanto trasciende ampliamente al campo de la informática» (López-Barajas y López-Barajas, 2011, 215).

2. LOS EPISODIOS DE APRENDIZAJE SITUADOS (EAS)

Todo EAS se estructura en tres momentos:

- 1) Un *momento anticipatorio* que se apoya en un «framework conceptual, una situación-estímulo (video, imagen, experiencia, documentación, testimonio) y una propuesta de una actividad asignada a la clase» (Rivoltella, 2013, 52).
- 2) Un *momento operativo* que se identifica con una «microactividad de producción. Este es el “corazón” del EAS y consiste en pedir que la clase resuelva el problema presentado o trabaje sobre la situación estímulo con vistas a la producción de un contenido» (*ibid.*, 53).
- 3) Un *momento final de debriefing* gracias al cual promover un proceso de metacognición para que conjuntamente se pueda reflejar en el aprendizaje (*ibid.*, 53).

Antes de profundizar en esta metodología debemos tener en cuenta *dos* observaciones fundamentales para no equivocarnos sobre lo que un EAS significa en realidad: la *primera*, los episodios de aprendizaje situados se sirven de los dispositivos tecnológicos no sólo ni prioritariamente para transformar la actividad de aprendizaje en una experiencia más atractiva o divertida para los alumnos, para que no se aburran en clase y puedan gozar de lo que la tecnología les ofrece. El momento del aprendizaje y su profunda intencionalidad son siempre educativos, no lúdicos. La finalidad se sitúa en el crecimiento y en el aprendizaje, no en el simple uso de la tecnología, o en el saberla manejar bien. La *segunda*, el profesor que se apoya en esta metodología trabaja más, pues debe saber cómo se ponen

en marcha las diferentes tecnologías que se utilizarán (lo cual requiere mucho trabajo extra de experimentación), y por eso necesita una forma de *expertize* que se logra con el tiempo, con un compromiso constante y un esfuerzo significativo. Una *expertize* no solo *técnica*, sino también *metacognitiva* y *psicológica* (es decir, de comprensión sobre las diferentes actividades que los alumnos tienen que hacer y deberán manejar), *educativa* (en qué medida estos episodios de aprendizaje situados manifiestan un sentido educativo para los alumnos) y de *organización* (es mucho más complejo gestionar un EAS en el espacio y en el tiempo que impartir una clase magistral en la cual el profesor habla una hora y media). Por lo dicho, constituye una representación mental muy ingenua aquella que cree que introduciendo la *tablet* en clase el profesor trabajará menos y los alumnos aprenderán seguramente mejor y con mayor rapidez de forma automática, porque ya la utilizan en casa por la tarde. En particular, como ha señalado una reciente investigación empírica sobre la introducción de las TIC en el sistema educativo español (Meneses, Fàbregues, Jacovkis y Rodríguez-Gómez, 2014, 78), «La capacidad del profesorado para sacar provecho a las TIC se ha considerado un elemento crítico para el éxito de las estrategias de introducción de las nuevas tecnologías en el contexto educativo. Esta capacidad depende tanto de la la formación como del apoyo técnico que reciben los docentes». Retomaré sus implicaciones educativas en el último apartado.

3. UN EJEMPLO PRÁCTICO Y LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Para aclarar esa metodología recurriré a un ejemplo. Si se quiere trabajar sobre el concepto de *confianza*, por ejemplo, ¿cómo se podría plantear un EAS?

Referencia temporal: *tres horas*

Lugar de desarrollo: *aula de informática de la escuela*

Sujetos de la actividad: *alumnos de los últimos cursos del Bachillerato italiano* (es decir, los que tienen 18-19 años).

- 1) Como *momento anticipatorio* se proponen unos videos de *you-tube* sobre la película *El indomable Will Hunting* (1997, dirigida por Gus Van Sant), donde el protagonista (Matt Damon) no tiene confianza en los demás y se encierra en sí mismo eludiendo abrirse al mundo, vinculándose y relacionándose sólo con un pequeño grupo de amigos que representarían a su familia, pues no tiene ni padres ni hermanos. Esta experiencia requiere no más de 15-20 minutos y sirve para introducir el tema: *se trata de la situación estímulo*.
- 2) Como *momento operativo* se divide la clase en *tres* grupos (en el caso de una clase con 18-20 alumnos) elegidos por el profesor –así los alumnos aprenden a trabajar no sólo con quienes suelen trabajar juntos– para que se comprometan en una actividad. Un grupo tiene la tarea de realizar un *mapa mental* del concepto de confianza, a través del uso de las herramientas

que se pueden encontrar de forma gratuita como recursos abiertos en Internet (como por ejemplo, *Mindomo* y *Bubble.us*). El segundo grupo ha de realizar una *definición* de la palabra confianza buscando en Internet las diferentes propuestas que –a partir de Wikipedia– la Web les ofrece, trabajando simultáneamente para actualizar la definición propuesta. En consecuencia, es esencial disponer de una plataforma para compartir y cambiar si se estima conveniente el contenido investigado, y después permitir que toda la clase pueda consultarlo (por ejemplo, poniéndolo en una carpeta *Dropbox* común, en la que se suban también los otros dos trabajos de grupo). El tercer grupo podría realizar un *video* en el que explicara el sentido de la confianza en la amistad, lo que requiere conocimientos, creatividad y habilidades informáticas para llevarlo a cabo. Toda la actividad no necesitaría más de una hora y media para su desarrollo, a lo que cabría añadir 10 minutos para la presentación a la clase del trabajo de cada grupo (lo que sumaría un total de 30 minutos).

- 3) Una vez finalizada la presentación de todos los grupos, quedarán 40 minutos para poder llevar a cabo el *proceso del debriefing o metacognitivo*: es en este instante cuando se puede apreciar el papel educativo del profesor y su relevancia en el aprendizaje de los alumnos. De hecho, el profesor tiene la misión de estimular no sólo una participación activa de los estudiantes, sino también preocuparse de su crecimiento como personas y como ciudadanos responsables. Por eso, debemos subrayar las notas educativas que este proceso de aprendizaje debería poner de relieve.

4. RESULTADOS ESPERADOS Y SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

En el *momento operativo* los alumnos pueden aprovechar la oportunidad de crear un proceso de aprendizaje a través de una contribución personalizada, es decir, una contribución que permite valorar las predisposiciones y las aportaciones de cada alumno. La posibilidad de centrar la experiencia didáctica sobre todo en el aprendizaje y no en la enseñanza ofrece la oportunidad de «crear un espacio a medida de cada alumno» –como la revolución del activismo pedagógico nos ha enseñado–: el alumno consigue su aprendizaje en virtud de su acción y de su participación activa con los demás miembros del grupo. *Desde una perspectiva educativa esto implica que:*

- a) *El profesor* ha de convertirse en un «promotor del aprendizaje» y por eso la planificación y el diseño curricular han de ser replanteados en un nuevo marco interpretativo: su función se acerca a la del *coaching*, es decir, de apoyo al aprendizaje, ayudando a los alumnos a trabajar juntos, a respetarse, a cuidar una meta común y un trabajo compartido. Bajo su supervisión, los alumnos trabajan de forma independiente del profesor e interdependiente entre ellos. El cambio de la función docente es muy patente y por

eso necesita tiempo y un largo periodo de entrenamiento para alcanzarla. No nos olvidemos, como ya he destacado, de que *los EAS implican un compromiso y una motivación muy fuerte por parte del profesor*. Dicha metodología requiere diferentes competencias: informáticas, educativas, de gestión del trabajo en grupo y psicológicas que no pueden improvisarse.

- b) *El alumno*, por su parte, desde el principio participa activamente en el proceso de aprendizaje poniendo en juego su creatividad, interactuando con los demás compañeros de la clase, para que pueda desarrollarse un recorrido formativo dinámico y compartido. La Red permite crear, compartir y consolidar significados en virtud de las acciones de los usuarios: la «pragmática de la red», es decir, como un «sistema de acciones» (Rivoltella, 2003, 120), se puede convertir también en una oportunidad de aprendizaje pues invita a interactuar con vista a un fin común. De tal manera, la *auto-rialidad* (posibilidad de ser el autor de algo) se convierte en *autorialidad para* definir a un horizonte de sentido común (y por eso *son esenciales las virtudes cívicas* como subrayaré en el próximo apartado).

Sin embargo, *la competencia educativa del profesor surge*, de manera más específica, durante el *tercer* momento del *debriefing*, donde tiene la misión educativa de: resumir y aclarar el contenido propuesto subrayando sus potencialidades para el aprendizaje y el crecimiento de los alumnos; valorar la metarreflexión crítica que todos juntos han de llevar a cabo, profundizando en los vínculos comunes a toda contribución; poner de relieve las facetas más problemáticas de los trabajos de grupo, con la intención de impulsar a los alumnos para que busquen una mejoría de los logros conseguidos; permitir que los alumnos puedan corregir y también cambiar una parte del trabajo, como una puesta al día de segundo nivel, y por eso más profunda y eficaz; subrayar que los éxitos conseguidos representan el fruto de un compromiso de todo el grupo y por eso han de ser compartidos todos juntos (aunque alguien haya trabajado un poco más y mejor de los otros); dejar que surjan nuevos interrogantes de sentido que puedan dar lugar a nuevas perspectivas interpretativas; y, sobre todo, que tengan conciencia de la *responsabilidad* durante el trabajo. Una responsabilidad que se articula en diferentes rasgos y que se vincula de manera muy estrecha al *cultivo de las virtudes*.

4.1. *La responsabilidad y el cultivo de las virtudes*

Como nos recuerda Rivoltella (2011, 49), desde un punto de vista educativo no debemos sólo preocuparnos de que los adolescentes se conviertan en «lectores críticos» de los mensajes que encuentran en Internet, porque es esencial también que se conviertan en autores responsables de lo que publican en Internet. De hecho, la investigación internacional *Mediappro* –que se preguntaba sobre el uso, los comportamientos y los valores asociados a las nuevas tecnologías por parte de

los adolescentes europeos— ha subrayado la relevancia del problema de la responsabilidad (*vid.* Rivoltella, 2006).

Durante un EAS, la responsabilidad de los alumnos no sólo se circunscribe al respeto de los demás, a llevar a cabo las tareas asignadas por el profesor, a comprometerse en el trabajo en equipo, a asumir las consecuencias de las propias acciones. Un rasgo esencial, pero muy complejo de manejar, alude al control que los alumnos han de mostrar cuando crean un «objeto cultural» y después lo publican en la Red. Hoy en día se suele poner el foco casi exclusivamente en la posibilidad de publicar y de «poner mensajes, fotos y contenidos en cada momento» —y sin duda todo esto constituye una oportunidad comunicativa importante—. Pero hemos dejado un poco de lado la capacidad de preguntarnos si lo que hemos publicado merecerá la pena ser publicado o no, y si pudiera resultar algo ofensivo o peligroso por su contenido. De hecho, algunas veces tenemos la sensación de que «todo va más rápido y sincronizado pero, al mismo tiempo, todo parece más superficial y sin rumbo» (Francesch, 2011, 41). Nos resulta más atractivo dejarnos guiar por esta sensación de rapidez informativa y comunicativa, sin tener en debida cuenta los riesgos asociados a la pantalla «frontera por excelencia», llegando de esta manera a disfrazar la realidad y distorsionar la verdad (Silverstone, 2010, 41-42).

La *responsabilidad* durante el proceso de aprendizaje nos invita a poner atención en nuestra capacidad de comunicar y actuar a través de la Red de manera que se puedan desarrollar actitudes peculiares del ser humano como la capacidad de encontrar a alguien y comunicarse con él, la capacidad de acercarse a lo que el otro me pide y lo que yo pido a él o la capacidad de poner en marcha una experiencia compartida, compartiendo ideas y valores positivos. Por supuesto, son comportamientos que deberían expresar profesores y alumnos. Por eso, *la responsabilidad necesita la virtud de poder asumir su verdadera cara educativa*. Hay diferentes virtudes que se pudieran considerar aquí, pero prefiero enfocar el potencial educativo de una en particular: la del *compartir*.

4.2. *La virtud del compartir en su sentido educativo*

Antes de analizar esta cuestión, es conveniente detenerse en una dificultad emergente. La palabra virtud deriva del griego *areté* [que] denotaba una capacidad peculiar, o un estado cualitativo de perfección y excelencia, tanto de los hombres como de los animales y las cosas» (*Enciclopedia filosófica*, 2006, 12159). De ello se deriva que actuar en un sentido virtuoso exige no sólo saber actuar, sino saber actuar *de una manera determinada*. No basta en este ámbito una simple connotación cuantitativa, ni tampoco una mecánica repetición de comportamientos, pues como nos recuerda Antonio Millán Puelles (1989, 179): «Ser éticamente virtuoso no es saber definir una virtud, o todas las virtudes, ni saber hacer —saber cómo se hacen— los actos respectivos, sino tener la permanente inclinación a hacerlos». De hecho, ya Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco* (1105a, 33-34), advirtió de la importancia fundamental «de la disposición constante y al mismo tiempo inmutable»

típica de la acción virtuosa. Sin embargo, las nuevas tecnologías parecen estar vinculadas a un aprendizaje «soft», es decir, casi inmediato en el que la información y los contenidos asociados se transforman continuamente, y no permanecen para ser memorizados y comprendidos plenamente por los adolescentes. Además: «También les cuesta mucho reflexionar sobre sus propias actitudes y conductas, dado que piensan que es más importante hacer que hacer bien [debemos tener en cuenta que la virtud en su definición clásica no se asocia a una acción cualquiera, sino a la *acción excelente* del ser humano]» (García y Bringué, 2007, 17), y encuentran dificultad en mostrar «la perseverancia en el esfuerzo» (*ibid.*, 24). Esto plantea algunos problemas.

Sin embargo, como he descrito un poco antes, el núcleo de la cuestión se sitúa en el aprendizaje, no en el simple uso de las tecnologías y por eso la propuesta quiere aprovechar las potencialidades ofrecidas por las nuevas tecnologías para promover un aprendizaje significativo. Y eso ocurre sólo si profesores y alumnos trabajan con compromiso y esfuerzo para corregir unas conductas que no son adecuadas y para cuidar otras esenciales, como por ejemplo *el concepto del trabajo bien hecho y en particular medida la perseverancia en el esfuerzo*. Gracias a la primera, los alumnos aprenderán a «construir un objeto cultural» con cuidado sin dejarse guiar por la precipitación y la falta de precisión en la acción. Además, tendrán que prestar particular atención también a los detalles del actuar, para lograr encontrar la mejor modalidad de expresión por lo que respecta no sólo al contenido propuesto, sino también a su forma de presentación a través de la tecnología elegida. Gracias a la perseverancia en el esfuerzo, los estudiantes deberán siempre tener en cuenta, de tal manera que no perjudique el éxito del trabajo, los riesgos de la navegación a través de la Red, así como uno de los peligros más patentes hoy en día: navegar por la Red sin rumbo ni brújula, considerando sólo lo que parece más atractivo e inmediatamente comprensible. Por otro lado, la virtud, en su vertiente educativa, nos invita a cuidar al bien de nuestro actuar, para que quede siempre clara una finalidad tan importante para el crecimiento humano como es *el bien de los demás*. En este caso, tener conciencia de que mi acción tendrá una peculiar incidencia para los demás compañeros del grupo de trabajo implica para el sujeto desarrollar unos comportamientos éticos vinculados a la asunción de responsabilidad. La *virtud del compartir* –definida como una *activa participación por parte de todos para alcanzar el bien de todo el grupo de trabajo*– se transforma en una meta decisiva en perspectiva educativa pues permite subrayar unas metas educativas: 1) compartiendo verdaderamente una actividad de aprendizaje con vistas a la realización de un «objeto cultural» común; 2) compartiendo la posibilidad de ofrecer una contribución peculiar que se dona para el éxito de todo el grupo de trabajo. De tal manera, la *autorialidad* (posibilidad de ser el autor de algo) se convierte en una *autorialidad para* encaminarse a un horizonte de sentido común; 3) buscando y compartiendo espacios, tiempos y recursos formativos definidos y limitados: la capacidad de elegir bien y para el bien del grupo se convierte en un momento esencial de la actividad. Su dificultad deriva también de la complejidad

de tomar una decisión a la que han de someterse todos los miembros del grupo; 4) compartiendo un momento de crecimiento *educativo* pues ese horizonte fomenta una de las virtudes cívicas que más se acercan a la auténtica participación en una sociedad democrática: *la negociación compartida de los significados simbólicos*. El actuar a través de la Red tiene su propio potencial educativo y comunicativo, pues la producción, la negociación y la determinación del sentido del actuar en la Red tienen un fundamento antropológico del que se deriva una original apertura a un mundo de significados constituidos dinámicamente, e investigados, recreados y consolidados interactivamente.

Buscar e investigar todos juntos el sentido de los asuntos estudiados y de los problemas prácticos que surgen representa una de las actividades más frecuentes que se realizan en sociedad. Aprender a compartir un papel y una entrega compartida, que tenemos en común, constituye un momento de asunción de responsabilidad. Dicha responsabilidad necesita la voluntad de compartir verdaderamente algo individual o aislado para transformarlo en algo común. Sin embargo, para alcanzar ese horizonte necesitamos de la virtud. La virtud del compartir, en este caso, se propone en su vertiente educativa pues se enraíza en la excelencia de nuestros actos, es decir, en la capacidad peculiar del ser humano de perfeccionarse a través de sus actos, y en la capacidad de obrar bien (sentido poietico de la acción) y para el bien (sentido práctico o moral) hacia sí mismo y hacia los demás. El sentido *poietico* de la acción nos lleva a alcanzar una contribución que se dona para el bien de todo el grupo de trabajo y gracias al sentido moral cumplimos nuestro deber en cuanto seres humanos: es decir, ser mejores que antes. La virtud, del compartir en este caso, armoniza dos vertientes esenciales de la formación humana: por un lado, la posibilidad de realizar un producto común operativamente bien hecho (que hemos llamado «objeto cultural») y, por otro, lograr un crecimiento armónico y unitario del sujeto, a fin de que pueda convertirse en un ser humano plenamente responsable y capaz de elegir el bien –suyo y de todo el grupo de trabajo–, es decir, en una persona libre.

5. CONCLUSIONES

Los EAS, como gran parte del aprendizaje a través de las TIC, encierran también un significativo potencial educativo, pero no podemos equivocarnos (aunque ello implique simplificar un poco el problema): son siempre medios, no fines en sí mismos. La relación entre medios y fines es uno de los puntos más importantes y complejos de la actividad educativa. Sin embargo, durante la modernidad, como nos recuerda Jacques Maritain (2001, 62), los medios resultan «tan buenos como para hacernos perder de vista el fin». Hoy en día, necesitamos profesores y alumnos que sepan manejar y utilizar las TIC *con vistas al* aprendizaje y al crecimiento: es decir, que subrayen el *potencial formativo* de la tecnología en un entorno escolar. Y eso ocurre sólo si tenemos en cuenta que el *expertise* técnico-poietico constituye sólo una cara de la moneda: la otra, esencial, es la capacidad educativa de actuar para el desarrollo de la persona a través de una acción que define al ser humano

en cuanto ser humano, la virtud. Los esfuerzos han de orientarse hacia esas metas –operativas y éticas– para no perjudicar un crecimiento completo del ser humano.

Los EAS impulsan a realizar una tarea parecida en cuanto dejan que cada contribución se done para el bien de todo el grupo de trabajo (y por eso necesitamos la virtud del compartir) y, por otro lado, que los profesores manejen no sólo las herramientas tecnológicas (que por supuesto representan un requisito previo esencial), sino también que fomenten la reflexión sobre lo que hemos realizado y sus incidencias educativas: actividad que surge en toda su relevancia en el momento final de *debriefing*, gracias al cual es posible promover un proceso de metacognición para que conjuntamente se pueda reflejar sobre el aprendizaje. Como se ve claramente, la función educativa del profesor –aunque esté cambiando mucho con la introducción de las nuevas tecnologías en los entornos escolares, acercándose a la del *coaching* y del facilitador del aprendizaje–, *siempre es ineludible*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (2003) *Ética nicomachea* (3.^a edición). Roma-Bari, Laterza.
- BOUD, D.; COHEN, R. y WALKER, D. (2011) Introducción: aprender desde la experiencia, en BOUD, D.; COHEN, R. y WALKER, D. (eds.) *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid, Narcea, 11-30.
- BURBULES, N. C. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13, 3-14.
- BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (2000) *Watch It: The Risk and Promises of Information Technologies for Education*. Boulder, Westview Press.
- DEWEY, J. (1992) *Democrazia e educazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- FRANCESCH, J. D. (2011) *Elogio de la educación lenta* (3.^a edición). Barcelona, GRAÓ.
- GARCÍA, F. y BRINGUÉ, X. (2007) *Educación hij@s interactivos*. Madrid, Rialp.
- GEE, P. J. (2004) *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York, Palgrave Macmillan.
- JENKINS, H. (2006) *Fans, Blogger and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York, New York University Press.
- JENKINS, H. (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LÓPEZ-BARAJAS, E. y LÓPEZ-BARAJAS, I. (2011) Las Infotecnologías y los Mundos Virtuales. Crítica educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 205-221.
- MARITAIN, J. (2001) *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia, La Scuola.
- MENESES, J.; FÁBREGUES, S.; JACOVKIS, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2014) La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90.
<http://dx.doi.org/10.15581/004.27.63-90>
- MILLÁN PUELLES, A. (1989) *La formación de la personalidad humana* (7.^a edición). Madrid, Rialp.

- PACHLER, N. (2009) Research Methods in Mobile and Informal Learning: Some Issues, en VAVOULA, G.; PACHLER, N. y KUKULSKA-HULME, A. *Researching Mobile Learning: Frameworks, Tools and Research Design*. Oxford, Peter Lang, 1-16.
- PACHLER, N.; BACHMAIR, B. y COOK, J. (2010) *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. Boston, Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7>
- RIVOLTELLA, P. C. (2003) *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*. Trento, Erickson.
- RIVOLTELLA, P. C. (2006) *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano, Vita e Pensiero.
- RIVOLTELLA, P. C. (2013) *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia, La Scuola.
- RIVOLTELLA, P. C. y FERRARI, S. (eds.) (2011) *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti* (2.^a edición). Milano, Vita e Pensiero.
- SILVERSTONE, R. (2010) *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires, Amorrortu.
- VV. AA. (2006) *Enciclopedia filosofica, vol. XII*. Milano, Bompiani.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.