



# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

El teatro como método de acción social

Miradas a la Escuela de Adultos: perfil y condiciones de vida del alumnado

El cuidado del entorno educativo: de la educación de la mirada al diseño y arquitectura de contextos educativos

Fundamentos teóricos para la planeación de estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Umbrales: Gamificación para la Educación Intercultural



**REVISTA INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

VOLUMEN 8, NÚMERO 1, 2020



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE  
<https://journals.eagora.org/revEDU>

Publicado en 2020 en Madrid, España  
por Global Knowledge Academics  
[www.gkacademics.com](http://www.gkacademics.com)

ISSN: 2255-453X

© 2020 (revistas individuales), el autor (es)

© 2020 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <[publicaciones@gkacademics.com](mailto:publicaciones@gkacademics.com)>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

## Directora científica

**Carmen Sánchez**, Universidad Complutense de Madrid, España

## Consejo editorial

**Marisol Cipagauta**, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

**Aleska Cordero**, Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

**Karina Delgado Valdivieso**, Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador.

**Cándida Filgueira Arias**, Universidad CEU San Pablo, España.

**Delia Manzanero**, Universidad Rey Juan Carlos, España.

**Sílvia Ester Orrú**, Universidade de Brasília, Brasil.

**Jorge Paredes**, Colegio de Educación Infantil y Primaria Rosa Serrano, España.

**Magda Pereira Pinto**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

**Salvador Ponce Ceballos**, Universidad Autónoma de Baja California, México.

**Antônio Vanderlei dos Santos**, Universidade Regional Integrada, Brasil.

**Nancy Viana Vázquez**, Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, Puerto Rico.

**Rosa Virgínia Wanderley Diniz**, Universidade de Sorocaba, Brasil.



# Índice

<b>El teatro como método de acción social</b>	<b>1</b>
<i>Carmen Caravaca Llamas, Luna del Alba Pedregal Novas</i>	
<b>Miradas a la Escuela de Adultos: perfil y condiciones de vida del alumnado</b>	<b>15</b>
<i>José Ángel Martínez-López, Miriam López García</i>	
<b>El cuidado del entorno educativo: de la educación de la mirada al diseño y arquitectura de contextos educativos</b>	<b>27</b>
<i>Naiara Herrera Ruiz de Eguino</i>	
<b>Fundamentos teóricos para la planeación de estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera</b>	<b>39</b>
<i>Berenice Jaime Romero, Willemira Castillejos López, María Eugenia Chávez Arellano</i>	
<b>Umbral: Gamificación para la Educación Intercultural</b>	<b>57</b>
<i>Vanessa Fonseca</i>	



# Table of Contents

<b>The Theater as a Method of Social Action</b>	<b>1</b>
<i>Carmen Caravaca Llamas, Luna del Alba Pedregal Novas</i>	
<b>Looks at the Adult School: Profile and Living Conditions of Students</b>	<b>15</b>
<i>José Ángel Martínez-López, Miriam López García</i>	
<b>The Care of the Educational Environment: from Education to the Design and Architecture of Educational Contexts</b>	<b>27</b>
<i>Naiara Herrera Ruiz de Eguino</i>	
<b>Theoretical Foundations for the Planning of Learning Strategies of English as a Foreign Language</b>	<b>39</b>
<i>Berenice Jaime Romero, Willemira Castillejos López, María Eugenia Chávez Arellano</i>	
<b>Umbrales: Gamification for Intercultural Education</b>	<b>57</b>
<i>Vanessa Fonseca</i>	





## EL TEATRO COMO MÉTODO DE ACCIÓN SOCIAL

The Theater as a Method of Social Action

CARMEN CARAVACA LLAMAS, LUNA DEL ALBA PEDREGAL NOVAS

Universidad de Murcia, España

---

### KEY WORDS

*Social Action  
Social Intervention  
Social Theater  
Theater of the Oppressed*

### ABSTRACT

*This theoretical research with methodology based on the collection and documentary analysis focuses on the innovative perspective of the practical application of the Social Theater or Theater of the Oppressed as a tool for socio-educational intervention and of transformation and development of the participants. Therefore, this work aims to describe the Theater of the Oppressed and its different types, techniques, evolution and characteristics in order to establish a practical and innovative link from its application in social interventions and determine the possible benefits that this entrepreneurial modality can offer in society.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Acción social  
Intervención social  
Teatro Social  
Teatro del Oprimido*

### RESUMEN

*Esta investigación teórica con metodología basada en la recolección y el análisis documental se centra en la perspectiva innovadora de la aplicación práctica del Teatro Social o Teatro del Oprimido/a como herramienta de intervención socioeducativa, de transformación y de desarrollo de las personas. Por lo tanto, este trabajo pretende describir el Teatro del Oprimido y sus diferentes tipos, técnicas, evolución y características con el fin de establecer un nexo práctico e innovador desde su aplicación en las intervenciones sociales y determinar los posibles beneficios que puede ofrecer esta modalidad emprendedora en la sociedad.*

Recibido: 20/01/2020  
Aceptado: 15/04/2020

## 1. Introducción

El arte es un gran vehículo de aprendizaje que nos permite reflexionar, sentir y empatizar con las demás personas, tal y como expresa Moreno (2016, p.6): *“la empatía que produce el arte con el espectador es la vía perfecta para remover mentes y llevar a los individuos a la acción”*. Por otro lado, según Lladó (2017), el teatro tiene capacidad de transformación, de hacernos reflexionar, sentir, empatizar y empoderarnos. Para Vega (2009), los niveles de actuación que conlleva el teatro (individual, grupal y comunitario), permiten que sea una metodología afín a la intervención social desarrollada por las Ciencias Sociales, como el Trabajo social, Educación social, Terapia Ocupacional, etc., permitiendo transmitir valores sociales y potenciando habilidades creativas y comunicativas enfocadas al cambio y a la acción social. Concretamente, el teatro social como explican Cortés y Gracia (2016, p.14) puede constituir una herramienta de cambio social e individual, promoviendo la autogestión de la imagen en lugares públicos, así como de reflexión sobre situaciones que reflejan la realidad social.

Como relata Boal (1982): *“el teatro no sólo debe ser popular, sino que también debe serlo todo lo demás: especialmente el Poder y el Estado, los alimentos, las fábricas, las playas, las universidades, la vida”*. Por ello, este tipo de teatro pretende visibilizar la realidad sociopolítica para inducir al cambio tanto personal como comunitario bajo unos principios éticos y un proceso estructurado con unas características concretas.

Esta investigación teórica basada en la búsqueda, recolección y análisis objetivo de la información documental, tiene como objetivo principal describir el Teatro del Oprimido y la Oprimida y sus diferentes modalidades, técnicas, evolución y características con el fin de establecer un nexo práctico basado en el uso de esta herramienta innovadora con gran componente de transformación social en las intervenciones socioeducativas. Con este trabajo se espera contribuir a la reflexión sobre la incorporación de esta práctica como herramientas profesional de intervención social

y así, asentar precedentes teóricos en la ardua labor de construcción teórica e impulso práctico. Permite conocer aspectos generales y específicos sobre el teatro y su potencial como herramienta socioeducativa y como vehículo para la intervención social en colectivos específicos.

## 2. El Teatro del Oprimido y la Oprimida en su conceptualización social

En primer lugar, hay que distinguir los principales tipos de teatro. El Teatro Social es una metodología para el cambio social, la participación y el empoderamiento, dentro del cual se encuentran: el Teatro Popular, Teatro para el Desarrollo, Teatro para el Recuerdo, Teatro del Oprimido y Oprimida, Teatro en la Educación para la Salud, Teatro Museo, Teatro Basado en la comunidad y Teatro en la Prisión (Motos et al., 2013). El presente trabajo se centra en el T.O y sus modalidades, aunque los límites entre los teatros anteriormente mencionados son flexibles y permeables por lo que convergen en muchas de sus características y se alimentan los unos de los otros. Por un lado, el Teatro del Oprimido y la Oprimida, debido a su metodología práctica, es el principal precursor del denominado Teatro Social y por otra parte, el Teatro Aplicado, es un concepto relativamente reciente que engloba diferentes modalidades de teatro destinados a prácticas sociales y el crecimiento personal.

### 2.1. Teatro del Oprimido: definición y características

El Teatro del Oprimido y la Oprimida (en adelante T.O) según Vega (2009), se distingue del teatro convencional porque este último es un objeto de consumo, es un teatro elitista, en el que los actores y actrices son profesionales, centrado en comunicar un mensaje con una finalidad estética, en la que no es tan importante el proceso sino el fin. Para Forcadas (2012), el T.O tiene una dimensión humana, en él es muy importante el proceso realizado y su objetivo final va más allá de la mera representación ante un público, el cambio social.

El T.O, nace bajo el impulso del dramaturgo Augusto Boal quien crea un sistema de ejercicios

y juegos para utilizar el lenguaje teatral como una herramienta liberadora y de trabajo socio-comunitaria destinada a la lucha por transformar situaciones de injusticia social. Este tipo de teatro, explica Puga (2012), representa situaciones de injusticia y opresión social para estimular el deseo de transformar esa realidad en la que viven las personas, apoyándose en que los y las espectadores puedan transformarse en protagonistas activos de la acción con el fin de que lleven a la vida real lo realizado en la acción dramática.

El T.O se basa en la investigación y en la acción porque según Boal (1980), se trata de un "teatro-ensayo" en el que las personas oprimidas ensayan las situaciones de opresión para que puedan enfrentarse a ellas en sus vidas cotidianas. Para ello, se destruye la barrera existente entre actores y actrices y las personas asistentes, pues las participantes figurarán en ocasiones como actores y actrices y en otras como simples espectadores y espectadoras de una forma dinámica. De esta manera, según Baraúna y Motos (2009), se propone transformar al espectador (ser pasivo), en espect-actor y espect-actriz (protagonista de la acción dramática y sujeto activo), estimulándolo a reflexionar sobre sus situaciones cotidianas de opresión y que la actuación en la escena sea el impulso para actuar en la vida real. Se habla entonces de "espect-actores" y "espect-actrices" para referirse a los espectadores y espectadoras de este teatro, mostrando así que cada persona es necesaria para la transformación de la sociedad y pretendiendo además, suscitar en el espect-actor y actriz la incomodidad e insatisfacción al observar la pieza teatral con el fin de despertar el deseo de aplicar a la vida real lo ensayado en el teatro.

Para Boal (1980, p.228), todas las formas de teatro deben ayudar al espectador/a a salir de su condición de mero/a observador/a y potenciar acciones como protagonista de la acción dramática, inclusive si se equivoca porque "*si se equivoca, se equivoca en la acción y descubre desde su punto de vista que esta acción es mala*". En definitiva, su objetivo no es la simple representación de la obra ante un público, sino que promueve el cambio social y por ello, Boal (2009, p.18) afirma que los personajes no son

quienes deben pensar y actuar, sino el espectador. "*No basta consumir cultura, es necesario producirla. No basta gozar del arte, es necesario ser artista; no basta producir ideas, es necesario transformarlas en actos sociales concretos y continuados.*"

## **2.2. Origen y desarrollo socioeducativo del Teatro del Oprimido y la Oprimida**

El Teatro del Oprimido y la Oprimida es hoy una metodología conocida y practicada mundialmente, según indican Baraúna y Motos (2009), cuyo inicio fue bajo el nombre y forma del Teatro Periodístico para trabajar con los problemas sociales, transformándose y aumentando hasta llegar a lo que conocemos como T.O. que nace en Brasil a finales de los años 50 y principios de los 60<sup>1</sup> de la unión del teatro popular con la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.

Este pedagogo y filósofo brasileño, Freire, incitó el debate ciudadano para favorecer la alfabetización informal con componente político para la concienciación sobre el estado de opresión con la finalidad de la liberación de las personas (Ocampo, 2008). El Teatro del Oprimido, según Boal (2005), "*incorpora de la metodología de Freire, la propuesta de que cada persona construya su conocimiento con libertad, con autonomía y con un método abierto que permita a cada uno poder construir su camino...*" pero para Motos y Baraúna (2009, p.80), este tipo de teatro también recibe influencias de otros autores.

Siguiendo el principio de dicha Pedagogía Social "*por los oprimidos y no para los oprimidos*" (Boal, 1982, p.96), este tipo de teatro supone una intervención práctica y política revolucionaria que incita a las personas oprimidas a luchar por la liberación: "*la ficción antes de la realidad, la repetición antes de la revolución*" (Boal, 1980, p.80).

Para Freire (1970) existen dos tipos de educación: la de las personas dominantes, en la que se mantiene el poder de unas personas sobre otras; y la del oprimido y oprimida, que utiliza la educación para la libertad de la sociedad. La

---

<sup>1</sup> En un contexto histórico y político en el que el Partido Comunista Brasileño (PCB) había logrado poder social y el apoyo de artistas e intelectuales.

primera no tiene en consideración la cultura y los conocimientos de quienes educa, se basa en principios de domesticación, alienación y autoridad que se transmiten del educador o educadora a las personas a las que educan, de manera paternalista a través del conocimiento que les impone. Según Motos et al (2013), esta pedagogía pretende mantener la división entre las personas que saben y las que no, entre las oprimidas y opresoras, y niega el diálogo entre ellas. La educación problematizadora para Baraúna y Motos (2009), se funda en lo contrario, en crear un continuo diálogo de respeto en el que no existe la figura de profesor, profesora a y alumnado sino profesor, profesora-estudiante y estudiante-profesor y profesora. Añaden, que esta pedagogía pretende concienciar a las personas de su realidad social y existencial, es crítica y se compromete con el cambio social, es una educación para la liberación, por lo que tanto Boal como Freire pretenden desarrollar en las personas oprimidas la concienciación de su opresión y el pensamiento crítico, utilizando el diálogo como base para la educación, pues sin él no podría existir ni la educación ni la intervención social (íbid p. 91).

Con todo ello, y tras haber sido exiliado por el régimen militar de Brasil, Boal pretendía crear diferentes formas teatrales útiles para las personas oprimidas con el fin de que pudiesen superar el papel de consumidores de bienes culturales asumiendo el rol de productores. Surgió así el Teatro del Oprimido y la Oprimida, en el que se escenifica una situación de injusticia real y se estimula el intercambio de información y experiencias entre actores, actrices y las personas espectadoras con una intervención directa en la teatralización, con la finalidad de analizar y comprender la escena para buscar acciones que puedan transformar la realidad representada. Este método teatral tiene como principio base que el acto de transformar es transformador y busca, a través del diálogo, devolver a los y las oprimidas el derecho a la palabra y su derecho a ser (Lladó, 2017).

El T.O, según Forcadas (2012, p.11-12) "*actúa de catalizador y disparador de cambios sociales, abriendo nuevas posibilidades de transformación, más integrales y sostenibles. Al mismo tiempo, es*

*multiplicador pues genera intercambio de conocimientos y nuevas formas de trabajar entre los grupos implicados*". Baraúna y Motos (2009) relacionan esta pedagogía del Oprimido y la Oprimida con el ámbito social, la política, el trabajo y las experiencias vividas, proponiendo acciones que están dirigidas a la práctica social y a una educación liberadora, valorando las relaciones sociales y culturales, con las comunidades y las personas oprimidas. Mediante este tipo de teatro, se realiza un trabajo de educación política y de liberación con el objetivo de favorecer la concienciación de las personas a través del diálogo y de acciones dinámicas de índole educativo.

### **2.3. Técnicas y objetivos del Teatro del Oprimido**

Las técnicas y modalidades del Método del Teatro del Oprimido y la Oprimida son consecuencia de la colectividad, de descubrimientos conjuntos y experiencias concretas que revelaron unas necesidades objetivas. Las Técnicas del Teatro del Oprimido y la Oprimida representan cada una de las respuestas encontradas a las opresiones, tanto interiores como exteriores, por Boal y las personas con las que ha colaborado a lo largo de su vida. Contra la información falsa y sesgada, el Teatro Periodístico; contra el espectáculo, el Teatro Invisible; contra nuestra propia represión, el Arco Iris del Deseo; contra la sumisión y las leyes opresivas, el Teatro Legislativo (De Vicente, 2009).

La Organización Internacional del Teatro del Oprimido (ITO) (s.f) en su declaración de principios determina una serie de cuestiones:

- El objetivo básico del T.O es humanizar la Humanidad.
- El T.O es un sistema de juegos, técnicas y ejercicios que ayuda a las personas a desarrollar en sí mismas lo que ya tienen dentro: el teatro.
- Todos los seres humanos son teatro, las personas utilizan cotidianamente el mismo lenguaje que los actores y actrices, su cuerpo y su voz. De esta forma se expresan las ideas, emociones y deseos. Así mismo, tenemos la capacidad de observar estas acciones y los efectos que

producen en el entorno, siendo al mismo tiempo actor/actriz y espectadores de lo que ocurre a nuestro alrededor.

- El T.O ofrece un modo estético de analizar el pasado, el contexto del presente y poder inventar el futuro. Permite aprender a vivir en sociedad haciendo teatro, a sentir, sintiendo y a pensar, pensando, es un ensayo para la realidad.
- Se les llama oprimidos u oprimidas a aquellas personas o grupos que son discriminados culturalmente, políticamente, socialmente, por razones de género, sexualidad o procedencia. El T.O se basa en que todas las relaciones deben ser un diálogo entre personas libres con los mismos derechos y el respeto mutuo sobre sus diferencias.
- El T.O es un movimiento mundial estético, no violento que defiende la paz, pero no la pasividad.
- Es un teatro de, por y para las personas oprimidas, trata de activar a las personas para que actúen en el teatro y se conviertan en sujetos activos de su propio cambio.
- El T.O es un método de análisis y de transmisión de conocimientos y sentimientos. Se utiliza, sobre todo, en actividades sociales: arte, cultura, educación, política, psicoterapia, trabajo social, alfabetización y salud pública. Es un instrumento para expresar los deseos, para crear empatía, concienciación y respeto, es un instrumento para llegar a la justicia social.

Explica Lladó (2017) que para Boal cualquier lugar es un buen lugar para el T.O, lo concibió fuera de las instituciones, como una propiedad humana donde las personas pueden observarse a sí mismas y a los demás en acción, ya que el T.O pretende la democratización cultural, hacer partícipes a todas las personas de la creación artística. No busca, según Esterri (2004), únicamente la reflexión y el cambio a partir de la comunicación entre los actores y actrices y el público, sino que pretende crear una nueva vía de comunicación entre ambos, para buscar, de manera conjunta, alternativas y soluciones ante las situaciones de injusticia social con el fin de

fomentar la transformación participativa y activa de la comunidad con el arte como instrumento.

La revolución teatral de Boal se basa así en una poética que contiene, al menos, tres condiciones: "La primera, la destrucción de la barrera entre actores y espectadores: todos deben actuar, todos deben protagonizar las transformaciones de la sociedad que se proponen a través de la escena teatral. Con ello vuelve a unificar en la división entre escena y público que había sido hecha con la aparición de las clases sociales y el poder de una de ellas sobre las demás. La segunda, la eliminación de la propiedad privada de los personajes por los actores individuales, para lo que inventa el sistema comodín: los personajes no son del actor sino de todos, tienen una significación social. La tercera, la transformación del ciudadano en legislador, que resulta de su idea del Teatro Legislativo. Boal devolvía los medios de producción teatrales al pueblo y hacía que la verdad fuera concreta". (De Vicente, 2009).

Por otra parte, Baraúna y Tomás Motos (2009) describen una serie de reglas que deben respetarse siempre en las sesiones de este tipo de teatro:

- Claridad en la representación para que la visión que quiere transmitir sea clara a todos los niveles. Las imágenes, la indumentaria y los objetos deben tener un significado y función concretos.
- Evitar las agresiones físicas. En algunos momentos las personas pueden tener el instinto de agredir a los y las participantes, pero, como dice Boal (2001): *"Nosotros nunca hacemos violencia. Queremos revelar la violencia que hay, pero nunca crear nueva violencia"*
- Evitar los bloqueos que pueden experimentar los actores y actrices que se resistan al cambio de papeles en las dinámicas.
- Sólo la persona curinga puede interactuar con el público, los actores y actrices deben limitarse a sus personajes.
- La representación debe ser estética, no puede perder esa magia del teatro pues puede provocar que los y las espectadores y actrices no interpreten cuando

llegue el momento, sino que se limiten a hablar.

- La pregunta que se plantea para la reflexión debe ser clara y concisa, centrada en lo que se quiere tratar.

#### **2.4. Las fases de su desarrollo práctico**

El T.O es un método que no sólo trabaja con el teatro, sino con las diversas formas de arte con el fin de que las personas participantes puedan percibir el mundo a través de todas ellas y no sólo de una (Baraúna y Motos, 2009). Por ello, se utiliza técnicas y juegos donde las personas espectadoras tienen la capacidad de modificar la obra teatral, rompiendo con el modelo tradicional y permitiendo penetrar en la imagen y transformarla, y también posibilitando el tránsito entre la realidad y el mundo de las ideas. La meta del Teatro del Oprimido, según Boal (2004, p. 95) es dinamizar y transformar la escena como forma de transformación de la propia persona.

A groso modo, podemos resumir las fases que constituyen el Teatro Foro dentro del T.O: el calentamiento de los y las espect-actores y actrices, la representación de la obra anti-modelo y el foro (Baraúna y Motos, 2009; Boal, 2006). Antes de comenzar la obra el o la *curinga* explica qué es el T.O, el Teatro Foro y sus reglas. Seguidamente propone una serie de juegos para que los y las espect-actores y actrices se encuentren más cómodos y no tengan miedo de intervenir en el foro. Después, se representa la pieza anti-modelo, en la que la persona protagonista no logra conseguir su objetivo y se muestra sumisa ante la opresión. En este momento, no se pretende buscar la mejor solución, sino mostrar aquellos mecanismos de poder presentes en la situación de opresión y permitir analizar y pensar a las personas presentes nuevas alternativas de actuación en la pieza.

La obra gira en torno a un personaje principal en situación de opresión que desea hacer algo y esto entra en conflicto con aquello que quiere el antagonista. Este será el eje central alrededor del cual se desarrolla la historia y los demás personajes, que representan los diferentes niveles de jerarquía. Por un lado, se encuentran los partidarios del antagonista, que comparten

sus intereses. Por otro, los potenciales aliados, quienes comparten los intereses del protagonista a largo plazo, pero debido a las estructuras de poder apoyan al antagonista. Y, por último, las personas que poseen el poder emocional, es decir, aquellas que jerárquicamente no tienen tanto poder como el antagonista pero que usando su poder emocional pueden favorecer al protagonista. Los personajes deben tener una expresión corporal y acciones características, con elementos, vestuario y gestos que puedan identificarse fácilmente para permitir a los espect-actores y actrices su reconocimiento cuando sustituyan a un personaje concreto (Baraúna y Motos, 2009).

La metodología de esta modalidad de teatro según las fases es la siguiente (Boal, 2001; 2006; Baraúna y Motos, 2009):

- Preparación de la pieza y ensayo. Se preparan talleres divididos en dos fases: primero se hacen ejercicios y juegos dirigidos a la preparación de las personas participantes, definidos y sistematizados por Boal (2006) bajo el nombre de la Estética del Oprimido donde prima agudizar los sentidos y las emociones. Después se realiza la construcción y preparación colectiva de la obra donde se proponen ideas para la representación y se elige una temática, cada persona con ayuda del/la *curinga*, expone las situaciones de opresión relacionadas que han vivido. Esto es, por tanto, un proceso de creación colectiva a través del diálogo y la representación ya que los textos se construyen a partir de las historias de vida relatadas y la lluvia de ideas, con la finalidad de realizar improvisaciones que guíen la redacción del guion.
- La representación: Cuando se decidan las situaciones a representar comienza el trabajo de dramaturgia, es decir, la construcción de la pieza teatral mediante el debate continuo por todas las personas participantes. Para la creación de la pieza se debe conocer y definir unas cuestiones que el grupo debe plantearse y discutir para ofrecer distintas respuestas como por ejemplo: qué es lo que desea la persona protagonista, qué problemas se

plantean, cuáles son las salidas que tiene para afrontar la situación, etc. El o la *curinga* tiene una serie de reglas que debe respetar obligatoriamente como estar atento/a al público, hacerles preguntas sobre la situación, fomentar su participación continua, no decir nunca nada por su cuenta y evitar cualquier tipo de manipulación o inducción al espectador. El espacio escénico y espacio dramático se decide en consenso con todos y todas las participantes, convirtiendo así el espacio en otra ocasión para el diálogo y el consenso. La escenografía, por su parte, se construye con materiales reciclados y recogidos de la basura, el vestuario lo aportan los y las participantes y depende de sus habilidades de creación la escenográfica de las escenas, así como la elección de la música y la iluminación.

- El debate: Tras la representación, el o la *curinga* incita a la participación e invita a los espect-actores y actrices a intentar romper la situación de opresión y a representarla con las alternativas propuestas. Debate con ellos y ellas si estas pueden ser realizadas e insta a los espect-actores y actrices a hablar sobre lo que supone para ellos y ellas la escena representada. Su intervención es clave pues esta pieza no tiene un final determinado, depende de las personas asistentes, de esta forma se convierten en piezas claves de la transformación de la opresión, son sujetos activos de la sociedad y no meros espectadores y espectadoras.

### **2.5. Aspectos positivos y negativos de su utilización**

La actividad teatral es “*un instrumento eficaz en la comprensión y en la búsqueda de soluciones para problemas sociales e interpersonales*” (Boal, 1996, p.28). El T.O ha sido utilizado como método para visibilizar y reflexionar sobre situaciones de injusticia social y el contexto donde se desenvuelven, teniendo como finalidad lograr la transformación de las personas, grupos, comunidades y la sociedad. De esta forma, el T.O

puede favorecer este proceso transmitiendo valores sociales, de empatía y solidaridad, así mismo, pretende desarrollar las habilidades comunicativas, el autoconocimiento de las personas y la conciencia de la comunidad, así como del entorno del formamos parte. Desarrolla, así mismo, la capacidad crítica, la reflexión y el autoconocimiento en tanto que no solo representa una realidad, sino que la cuestiona.

De esta forma, según Lladó (2017) el teatro se convierte en un lugar para ensayar, de forma ficticia, las situaciones de conflicto e injusticia reales, para, de esta manera, dotar a las personas del proceso creativo, de habilidades individuales y sociales y del poder de cambio para convertirlas en los motores hacia una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Según Baraúna y Motos (2009), las personas participantes exponen que la experiencia de ser espect-actor o actriz resulta realmente positiva pues permite percibir las situaciones de opresión en sus vidas y en las de las demás, adquiriendo una mayor conciencia de oprimido/opresor.

El T.O tiene un poder transformador y purificador de bloqueos personales (Boal, 2004)<sup>2</sup> y favorece los siguientes aspectos (Moreno, 2016; Vega, 2009; Forcadas, 2012):

- A nivel grupal y comunitario, el T.O favorece la cohesión social, el sentimiento de pertenencia y solidaridad.
- Fomenta sentimientos de empatía y el respeto mutuo.
- El T.O crea conciencia de la capacidad personal de transformar la realidad que vivimos y, sobre todo, de la fuerza de la ciudadanía unida.
- Permite pasar de la vivencia personal a la compartida, analizar y entender todas las posiciones del conflicto y dónde se puede producir el cambio para superarlo.
- Busca desarrollar la fuerza necesaria para actuar en la vida real, para luchar colectiva y cotidianamente contra las situaciones de injusticia social.

---

<sup>2</sup> “[...] ¡El acto de transformar es transformador! Transformando la escena, me transformo. Es en ese sentido en que podemos decir que la catarsis del Teatro del Oprimido es purificadora: nos purifica de nuestros bloqueos y ensancha los atajos que queremos tomar para transformar nuestra vida.” (Boal, 2004, p.95).

El conjunto de facilidades pueden ser agrupadas en función de aspectos tales como su definición y objetivos, principios, funciones y niveles de intervención:

- Por definición y objetivos. Existen muchas características comunes entre el T.O y las disciplinas de intervención psicosocial con las personas, grupos y comunidades, por lo que puede resultar muy enriquecedor incluir este teatro como una herramienta y técnica de actuación profesional. El T.O, como explica Forcadas (2012), posee una gran capacidad transformadora actuando de medio para producir cambios sociales, favoreciendo nuevas posibilidades de transformación y la generación e intercambio de conocimientos entre las personas participantes. A su vez, Vega (2009, p.11) explica que el teatro es un instrumento para la generación de este diálogo pues plantea alternativas de cambio y transformación social, convirtiéndose en un gran instrumento de intervención socioeducativa cuando lo utilizamos para el trabajo creativo y de grupo.
- Según los principios. Para Baraúna y Motos (2009, p.92), el T.O tiene entre sus objetivos la defensa de la justicia social, los derechos humanos, sociales, políticos y culturales, la libertad, la igualdad, la democracia, la no discriminación y exclusión social y la divergencia cultural. Podemos decir que los principios que rigen disciplinas como la Educación Social o el Trabajo Social son coincidentes y por tanto, estas piezas teatrales se ofrecen como parte de sus intervenciones para ser desarrolladas con la intención de que las personas los interioricen y los pongan en práctica en su vida diaria. De esta forma se produce la multiplicación, en la que unas personas se los transmiten a otras mediante un ambiente creativo, de respeto, solidaridad y libertad en el que poder expresarse de manera libre en un lugar exento de juicios de valor y prejuicios.

- Niveles de intervención: Según Vega (2009, p.11), el T.O representa e interactúa con las relaciones personales y con el entorno donde se producen, es una herramienta de autodescubrimiento y conocimiento de las propias posibilidades pues permite ver y desarrollar los recursos comunicativos y expresivos de las personas. Así mismo, el teatro nos ofrece la posibilidad de incidir en todos los niveles de actuación del trabajo social, es decir, el nivel individual, el grupal y el comunitario (Vega, 2009, p.11-12).

A pesar de considerar el T.O como una gran herramienta de intervención socioeducativa, existen algunos inconvenientes o limitaciones a la hora de ser aplicado. Lladó (2017) reúne los siguientes: establecer los criterios de evaluación de la forma más objetiva posible, invertir mucho tiempo de preparación tanto para la creación de la obra como para incentivar a las personas que van a participar ya que conlleva: investigación, elección del tema, aprendizaje de conceptos, actitudes, habilidades y técnicas de improvisación, así como una base de formación desde las Ciencias Sociales y el teatro para realizar la práctica de forma correcta y obtener resultados satisfactorios.

## **2.6. Las funciones del/la curinga**

En el T.O es indispensable la figura del/la *curinga*, una mezcla de persona coordinadora, moderadora, animadora y facilitadora, como explican Baraúna y Motos (2009, p.125-129), que además debe ser capaz de desarrollar los talleres, dirigir los espectáculos, organizar grupos populares, actuar y mediar en el teatro social. La persona facilitadora del T.O en el ámbito de la intervención social, según Motos et al. (2013, p.33) debe ser un profesional multidisciplinar con conocimientos sobre el teatro y cómo se hace, así como tener conocimientos de enseñanza, aprendizaje, psicología y sociología. El trabajo de la persona facilitadora se puede concretar según John Somers (2009) en los siguientes aspectos:

- La investigación del contexto en el que tendrá lugar la intervención.

- El conocimiento sobre las personas que residen ahí.
- La definición por objetivos de su intervención.
- La construcción de la pieza teatral cuya finalidad sea favorecer y crear las condiciones óptimas para la transformación y el cambio social y personal.
- La implementación de la experiencia.
- La valoración y evaluación de los resultados para determinar la efectividad de la intervención realizada.

Por otra parte, Tejada (1998), nos habla de las características y habilidades que debe tener la persona facilitadora:

- Ser conocedora del entorno: tomar en consideración al colectivo, el entorno social donde viven y el contexto en general.
- Reflexionar sobre la práctica: esta reflexión permite tomar conciencia sobre los pasos desarrollados en el proyecto.
- Actitud autocrítica y de evaluación profesional: recoger información y evaluarla con el fin de mejorar en el futuro.
- Capacidad de adaptación a los cambios: flexibilidad para asumir los cambios que se produzcan.
- Tolerancia a la incertidumbre, a la inseguridad y al riesgo: superar los miedos ante los nuevos retos adoptando una actitud flexible y tolerante.
- Capacidad de toma de decisiones e iniciativa para afrontar los procesos de cambio.
- Facilidad para trabajar en equipo tanto en la planificación como en el desarrollo y evaluación.
- Autoperfeccionamiento para buscar nuevas formas de mejorar la práctica, a través de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y procedimientos que favorezcan el desarrollo tanto personal como profesional.
- Compromiso ético profesional con los valores de la comunidad para implicarse en los proyectos.

Además, Freire (2000) describe las claves de cuál debería de ser la actitud ética y profesional de la persona facilitadora. Teniendo siempre en cuenta que su destino final es hacer siempre el bien, los tres presupuestos son: la permanente reflexión y flexibilidad sobre la acción; el aprendizaje co-intencional, es decir, formar y ser formado al mismo tiempo pues el aprender y el enseñar van de la mano; y la actitud en el ejercicio de la práctica y atreverse a romper con lo preestablecido.

### ***2.7. El Teatro del Oprimido y Oprimida como elemento para la acción social***

La metodología del T.O y sus actividades, según Baraúna y Motos (2009), posibilitan nuevas formas de práctica socioeducativa porque introducen procedimientos que permiten la construcción de una interacción social, mermando las acciones de opresión y contribuyendo a la formación de la ciudadanía. Estas acciones permiten el trabajo con personas que viven en un contexto de violencia social pues posibilitan el alivio de las tensiones de una manera aceptable socialmente. Además, al ejercer otros papeles durante los ensayos y la obra pueden tomar conciencia de las consecuencias que tienen sus acciones y las de las demás, favoreciendo la reflexión crítica y la visión de otros puntos de vista. Las técnicas que se utilizan en el T.O estimulan la resolución de problemas de manera eficaz pues al haberse encontrado en una situación de conflicto controlado son capaces de desarrollar colectivamente nuevas formas de enfrentarse a los problemas sin usar la violencia.

Continuando con Baraúna y Motos (2009, p.205), una de las potencialidades educativas del teatro es que “(...) *a la confluencia entre la educación y el teatro, se añade la investigación. Pero no cualquier investigación, sino aquella que tiene la persona, al ser humano y a su ser en el mundo como sujeto de exploración, de estudio y de trabajo.*” De esta forma, a través de la dramatización y el teatro las personas pueden reflexionar de manera continuada sobre aquello que son y lo que hacen, sobre su identidad, sobre las interacciones y acciones que desarrollan. Esto, según explican los citados autores, posibilita el crecimiento personal, mejorando los

recursos expresivos y comunicativos y el empoderamiento de quienes participan. Además, a nivel grupal y comunitario, estas reflexiones se ven alimentadas por las reacciones y respuestas de los y las demás a las acciones realizadas, sus perspectivas, pensamientos, visiones y percepciones, llegando así al empoderamiento comunitario o colectivo.

Las características que resultan más destacables para utilizar el teatro como metodología de aprendizaje y de acción social son expuestas a continuación (Baraúna y Motos, 2009):

- El teatro representa situaciones humanas, personas, sus problemas, las interacciones con las demás y con su entorno, son escenas cotidianas sencillas de representar y, por lo tanto, de observar, analizar, pensar, explorar y estudiar ya que son cosas que han podido vivir.
- El teatro es acción, por lo que es una experiencia práctica. Esta acción es un conflicto a partir del cual se produce el crecimiento, descubrimiento o el avance personal o comunitario.
- Es un medio de comunicación y expresión a través del cual se pueden descubrir las posibilidades y límites de las personas, tanto en el ámbito social como el personal.
- El teatro educa y divierte al mismo tiempo.
- Es una experiencia individual y grupal por lo que resulta un instrumento muy interesante para utilizarlo de vehículo del desarrollo, el crecimiento y la autonomía de personas, grupos y comunidades.
- Es un punto de encuentro, de interacción y de descubrimiento más allá de la edad, profesión, género o procedencia. Es inter y multigeneracional.
- El teatro es integrador.
- Puede ser, desde el punto de vista educativo, una creación colectiva, un hecho artístico y una experiencia de aprendizaje colaborativa para la construcción colectiva.
- Actuar y desarrollar un papel es un juego simbólico, “*como si...*” es una técnica para la suposición, la creación y la imaginación. Es una de las funciones

básicas del aprendizaje, la transferencia. Gracias al teatro se transfieren valores, actitudes, conocimientos y procedimientos gracias al juego.

- Las acciones dramáticas permiten el uso simbólico de los objetos y el espacio, por lo que favorecen la capacidad de transferencia, la flexibilidad y la adaptación a nuevas situaciones y el desarrollo de la creatividad.
- Tiene como objetivo fundamental proporcionar instrumentos, experiencias y recursos que permitan ampliar y explorar la calidad de sus recursos comunicativos y expresivos para favorecer la mejora de su calidad de vida.

Las acciones concretas de las obras de T.O presentan también muchos beneficios a nivel socioeducativo pues su finalidad es la transformación de la sociedad para lo cual es necesaria la concienciación. Entra estos aspectos positivos resaltan los siguientes: Toma de conciencia del espacio, el ser, los sentidos y el grupo, conocer las dinámicas y las relaciones de poner existentes, desarrollar las habilidades expresivas y de comunicación, elaborar conciencia y cohesión del grupo, generar respeto y confianza, búsqueda de alternativas y soluciones conjuntas al problema planteado, realizar un consenso en la comunidad, toma de conciencia sobre las situaciones de opresión propias y ajenas, fomenta la creatividad, la reflexión y pensamiento crítico, entre otras (Llanos, 2017, p.36).

La puesta en escena de situaciones de opresión e injusticia social facilita y favorece el análisis, reflexión y transformación de las mismas. Así mismo, al representar problemáticas que pueden darse en diferentes y variados contextos y grupos sociales el T.O ofrece posibilidades para dar respuesta a necesidades educativas actuales, además, es necesaria la participación de la comunidad para buscar alternativas a los conflictos sociales (Boal, 2007; Lladó, 2017).

### 3. Conclusiones

Tradicionalmente, el teatro ha sido un arte estético con fines lúdicos y elitista que se

centraba más en el fin que en el proceso, pero esto cambia con el Teatro del Oprimido y la Oprimida, con el Teatro Social y el Teatro Aplicado, en ellos el proceso de creación es tanto o más importante que este fin pues es un periodo de transformación y desarrollo de las personas participantes.

El arte como vehículo de intervención y acción social parece ser una práctica en auge en la actualidad para los y las profesiones de las ciencias sociales como forma innovadora de llegar a las personas. Después del análisis de la información tratada en esta investigación, se puede afirmar que el T.O es una gran herramienta tanto de intervención social, siempre que se utilice de manera complementaria a la intervención completa e interdisciplinar, como de acción comunitaria donde se moviliza a las personas asistentes y se les hace partícipes de la problemática representada basada en contextos reales con el fin de despertar la conciencia y movilizar hacia el cambio. Se persigue la toma de conciencia previa de forma individual y la transformación de las

personas, favoreciendo además, la participación de la comunidad, la identidad colectiva, la promoción de la autoestima, autoconfianza y el empoderamiento para construir un nuevo sistema social, económico, educativo y cultural.

Es fácil relacionar la figura del/la curinga con los/as profesionales pertenecientes a las disciplinas donde se interviene a nivel socioeducativo con las personas como forma de generar bienestar social y potenciar sus capacidades. No olvidemos que el teatro es una herramienta que permite fomentar la participación activa de las personas, su aprendizaje, la reflexión, las habilidades comunicativas, el autoconocimiento y el empoderamiento. Además, crea conciencia social, cohesión del grupo, sentimientos de empatía y de pertenencia, así como crear lazos y desarrollar la asertividad, fomentar el debate, el pensamiento crítico y la transformación social. En definitiva, la finalidad de este teatro es el cambio social, promover la participación de las personas a través de la teatralización para convertirlos en espect-actores y espect-actrices.

## Referencias

- Abellán, J. (2001). *Boal contra Boal*. Barcelona (España): Institut del Teatre.
- Alvarado, I. y Álvarez, G. (2016). El Teatro Foro como herramienta entre el diagnóstico y la programación comunitaria. La mirada antropológica y el desarrollo comunitario se encuentran en Taco (Tenerife). En *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. II Congreso del Trabajo Social*. Logroño.
- Baraúna, T y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Bendelak, O. (s.f) Teatro Legislativo: ejercicio pleno de la ciudadanía. Recuperado de: <https://www.ctorio.org.br/home/teatro-legislativo-exercicio-pleno-da-cidadania/> . Visitado por última vez en: 21 de junio de 2019.
- Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido: teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.
- (1980) *Stop! C'est magique*. París: Hachette.
- (1982). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. México: Nueva Imagen.
- (2000) *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. Rio de Janeiro: Record.
- (2004). *El arcoiris del deseo*. Barcelona: Alba.
- (2006). *The Aesthetics Of the Opressed*. London: Routhledge.
- (2009a). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba editorial.
- (2012). *La Estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cortés, F. y Gracia, M. (2016). Dumpsterart Project: Teatro Social y Photovoice como herramientas de empoderamiento profesional. En *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. II Congreso del Trabajo Social*. Logroño.
- De Vicente, C. (2009, julio). Augusto Boal. El teatro más allá de Brecht. Diagonal Net (en línea). Disponible en: <https://www.diagonalperiodico.net/culturas/augusto-boal-teatro-mas-alla-brecht.html>
- Esterri, N. (2004). El Teatro Social. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa* (28), pp.67-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065783>
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido*, Barcelona: Impremta MRR. Recuperado de <https://www.patohom.org/PDFs/PraxisTeatroOprimido.Forcadas.pdf>
- Freire, P. (2000). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (1995). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lladó, A. (2017). El Teatro del Oprimido como herramienta de intervención social. Trabajo de grado, Educación social, Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares.
- Moreno, J. (2016) Proyecto Dinamiz-arte: proyecto de dinamización cultural a partir de un espacio de teatro compartido con personas con discapacidad. En *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social. II Congreso del Trabajo Social*. Logroño.
- Motos, T. (2017) El Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Trabajo de Máster, Teatro Aplicado. Recuperado de: [http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro\\_Oprimido\\_Master\\_TA\\_febrero\\_2017.pdf](http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf)
- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D. y Stronks, D. (2013) *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Ocampo, O. J. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Rudecolombia*, Vol.10, pp. 57-72.
- Puga, I. (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria. *Sociedad & Equidad*, (3), pp.195-201.
- Ramírez, M. (2016). El teatro como herramienta para la intervención social: una aproximación desde el trabajo social. Trabajo de grado, Trabajo Social, Universidad de Valladolid.
- Richmond, M. (1995). *Caso social individual*. Madrid: TALASA.

- Santos, B. (s.f.) Centro de Teatro del Oprimido. Métodos. Recuperado de: <https://ctorio.org.br/home/metodo/>. Visitado por última vez en: 15 de junio de 2019.
- Somers, J. (2009). Drama and well-being. Narrative theory and use of interactive theatre in raising mental health awareness en Somers, J. *Dramatherapy and Social Theatre* (pp.193-202) (Vol.I). Londres: Necessary Dialogues.
- Taylor, P. (2006). Applied Theatre/Drama: Ane-debate in 2004: Wiewpoints. *RIDE: Research in Drama Education*, 11, 1, pp. 90-95.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona: Aljibe.
- Vega, P. (2009). Posibilidades del teatro en la intervención social. Orientaciones para la práctica. Recuperado de: [http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista\\_dts/55\\_1.pdf](http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/55_1.pdf)





## MIRADAS A LA ESCUELA DE ADULTOS

### Perfil y condiciones de vida del alumnado

Looks at the Adult School: Profile and Living Conditions of Students

JOSÉ ÁNGEL MARTÍNEZ-LÓPEZ<sup>1</sup>, MIRIAM LÓPEZ GARCÍA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, España

<sup>2</sup> Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, España

---

#### KEY WORDS

*Education  
Adults  
Student  
Profile  
Motivations*

#### ABSTRACT

*The economic crisis that began more than a decade ago "popularized" the return to the education system of people without job qualifications. The purpose of this study is to know the profile, educational trajectories and living conditions of those attending the Adult School in the Region of Murcia. To this end, a two-stage methodology has been developed: secondary data analysis and development of an ad hoc questionnaire. The main motivation to pursue these studies is to continue in the regulated education system through a medium-level training cycle.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Educación  
Adultos  
Estudiante  
Perfil  
Motivaciones*

#### RESUMEN

*La crisis económica iniciada hace más de una década "popularizó" el retorno al sistema educativo de personas sin cualificación laboral. El presente estudio tiene por objetivo conocer el perfil, las trayectorias educativas y las condiciones de vida de los asistentes a la Escuela de Adultos en la Región de Murcia. Para ello se ha desarrollado una metodología en dos etapas: análisis de datos secundarios y desarrollo de un cuestionario ad hoc. La principal motivación para cursar estos estudios es continuar en el sistema educativo reglado a través de un ciclo formativo de grado medio.*

Recibido: 01/02/2020  
Aceptado: 05/04/2020

## Introducción

El alumnado que acude a la Escuela de Adultos difiere notablemente de aquel otro que asiste con asiduidad a un centro educativo desde sus primeros años de escolarización. Estos últimos gozan de una serie de ventajas respecto a los primeros, como son la integración en grupos más o menos homogéneos de alumnos, refuerzos, apoyos o trabajo con especialistas o adaptaciones curriculares en caso de desfase escolar. Además, el hecho de no ver interrumpida su vida académica los dota de conocimientos, técnicas y hábitos de estudio que pueden garantizarles buenos resultados académicos.

La vida adulta tiene unas características determinadas que conecta a los individuos con sus contextos sociales. Siguiendo a Blanco (1991) la vida los adultos está determinada con una gran amalgama de factores sociales vinculados con el papel que desarrollan en la sociedad. La Escuela de Adultos (en adelante, EA) supone una segunda oportunidad para estos individuos que no pudieron estudiar en su infancia o juventud (Fernández y Blas, 1986), ofreciéndoles un modelo pedagógico adaptado a sus particularidades y con el que desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para “aprender a aprender” a lo largo de su vida (Beltrán, 1997).

El político francés Jacques Delors ya declaró en 1996, durante la celebración de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, que “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”. Es incuestionable que cada vez la formación está alcanzando un cariz fundamental a la hora de encontrar y mantener un buen puesto de trabajo. Además, la EA, como parte del sistema educativo, desarrolla competencias y habilidades básicas relacionadas con el saber ser, saber estar y saber hacer, aspectos recogidos en las siete Competencias clave descritas en la Orden Ministerial ECD/65/2015 como condición necesaria para un óptimo desarrollo personal, social y profesional.

El objetivo de la presente investigación es conocer el perfil, condiciones de vida y expectativas de los asistentes a las EA de Molina de Segura y Cartagena. Este trabajo se realiza

dentro del campo de la EA, en concreto, en aquellos alumnos que cursan durante el curso académico 2018-2019 el Nivel II de Educación Secundaria para Personas Adultas (en adelante, ESPA) para la obtención del título en Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, GESO) en la Región de Murcia, titulación mínima exigida para acceder a estudios medios o a determinados sectores laborales.

## Aproximación teórica a la Escuela de Adultos

La finalidad de la educación es formar a las personas teniendo en cuenta las características y las circunstancias que las rodean (Ricoy, 2004). Es un proceso de construcción y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes dirigido a todos, no solo a los jóvenes, sino también a aquellas personas que por diversos motivos no pudieron concluir su formación básica o aquellos otros que solo poseen el título de Graduado Escolar, titulación extinguida a comienzos del siglo XXI. Desde esta perspectiva, la educación tiene como función principal “conseguir que la persona se socialice, es decir, que se integre de manera efectiva en la sociedad que le ha tocado vivir, y, por ello, el hecho educativo no es, o al menos no debería serlo, un proceso estático” (López, 2008: pp.133).

El concepto de formación de personas adultas, también denominado EA, formación de adultos o educación permanente de adultos, engloba un amplio abanico de actividades vinculadas con la formación dirigidas a personas adultas que vieron interrumpida en algún momento de su pasado, cercano o lejano, su vida académica (Rodríguez, 2009) con el fin de garantizarles el derecho a la educación y al trabajo, promoviendo de esta forma una educación universal que otorgue mayores oportunidades para su desarrollo personal, social y económico. Por tanto, la educación de personas adultas ofrece a todos los ciudadanos españoles mayores de dieciocho años -aunque también, y de manera excepcional, a menores de edad con responsabilidades familiares y/o laborales-, desde un plano de igualdad y como segunda oportunidad, una formación básica y permanente

que amplíe y renueve sus conocimientos, habilidades y destrezas a la vez que les permita acceder a otras enseñanzas ofertadas por el sistema educativo. Por tanto, la educación de adultos tiene el objetivo de asegurar la “búsqueda de la equidad y la justicia social” (UNESCO, 2010: pp. 24).

La Educación de Adultos ha ido evolucionando desde finales del siglo XX. A partir de los años 70 se convierte en diana de diversas políticas europeas, todas ellas respaldadas por la UNESCO, con la pretensión de mejorar la calidad de la enseñanza por dos motivos principales: reducir las altas tasas de analfabetismo y garantizar una formación permanente, favoreciendo así una educación a lo largo de toda la vida (Faure, 1973). Sin embargo, veintitrés años después, el informe emitido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI y tutelado por Jacques Delors, reemplaza el término “educación”, empleado en el informe Faure (1973), por el de “aprendizaje”. Este cambio no solo fue semántico, sino también conceptual ya que el concepto de educación a lo largo de toda la vida se había entendido dentro de un marco orientado a lograr un objetivo integrado y comprensivo para formar a las personas ante los cambios sociales acuciantes en aquel momento.

Por su parte, el Comité de Educación de la OCDE puso en marcha a partir de 1996 una serie de políticas educativas encaminadas a paliar los problemas derivados de la crisis del mercado laboral (desempleo, pobreza, etc.) que permitieran adaptarse a las nuevas formas de producción y organización de trabajo a la vez que fijar objetivos educativos a alcanzar en los países desarrollados (Lázaro y Martínez, 1999). Sin embargo, en numerosas ocasiones esta perspectiva ha sido crítica por conceptualizar la Educación de Adultos como un instrumento para mejorar el capital humano dentro de sistema neoliberal (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005). Posteriormente, tras el cambio de concepción en 1996, la Educación de Adultos se orienta a la “formación y la adquisición de nuevas competencias que posibilitarían a las personas enfrentar las demandas del rápidamente cambiante mundo del trabajo” (UNESCO, 2010: pp. 22).

Desde comienzos del siglo XX, fueron muchas las personas atraídas por trabajos altamente

remunerados aunque con escasa cualificación laboral que decidieron aprovechar los años del boom a costa de su baja o nula formación.

La burbuja ha engañado a los jóvenes. Un sinnúmero de ellos ha abandonado sus estudios demasiado pronto. Se decían: ¿para qué estudiar si puedo comprarme un piso y un coche con un salario en la construcción? La señal que recibían del mercado era exactamente la contraria a la transmitida por la economía global en aquel momento. (Garicano, 2014: pp. 68-69)

Sin embargo, llegada la crisis económica y las altas tasas de desempleo surge la necesidad de retomar los estudios olvidados para obtener la titulación mínima exigida para poder formar parte del mundo laboral o educativo. No obstante, esta crisis económica no solo es la responsable de altas tasas de abandono escolar prematuro, sino que también es la corriente que arrastra a la exclusión laboral, social y a la precariedad, y esta situación se magnifica en los colectivos más vulnerables: jóvenes, mujeres, inmigrantes y grupos de menor formación (García, 2013). En relación a estos colectivos más vulnerables, existen estudios recientes que muestran cómo la situación socioeconómica puede afectar a los estudiantes (Freixa et al., 2018). Los jóvenes con bajos niveles educativos o en riesgo de fracaso escolar encuentran dificultades para permanecer o (re)incorporarse en contextos educativos y sociolaborales.

Uno de los factores apuntados como desencadenante de esta situación es la escasa adquisición y desarrollo de Competencias Básicas (Olmos, 2014). En estos espacios, las aulas donde hay una prevalencia del alumnado con una situación socioeconómica precaria configuran espacios sociales donde la atención a la diversidad es un eje central del proceso educativo (Gil, 2017). De hecho, dado que los alumnos de barrios desfavorecidos obtienen peores resultados que aquellos que residen en barrios más pudientes (Mella y Ortiz, 1999; Cervini, 2002; De la Orden y González, 2005; Tejero, 2017). Por tanto, el conjunto de políticas educativas y sociales se deben regir bajo el principio de ayuda a las familias más desfavorecidas generándoles espacios de

aprendizaje adecuados, así como refuerzo en estos contextos sociales (Córdoba et al., 2011).

Lorenzatti (2009) reconoce alguna de las notas distintas de esta modalidad educativa en adultos. La principal distinción radica en su heterogeneidad, no solo etaria, sino también en sus experiencias personales, sus obligaciones laborales y sociales, su trayectoria educativa, sus motivaciones y sus necesidades. Por ello, son diversas las motivaciones y necesidades de aprendizaje de estos estudiantes que guardan una estrecha relación con sus necesidades sociales más decisivas como son, por ejemplo, aspirar a un buen puesto de trabajo, participar de manera activa en la vida cultural y social o ayudar a sus hijos en sus tareas académicas.

La Unión Europea, dentro del marco estratégico 20/20 para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, fijó, entre otros objetivos, la participación en actividades de formación permanente del 15% de la población adulta comprendida entre los 25 y 64 años (European Commission, 2010).

Por tanto, las variables que inciden en retomar los estudios a través de la Educación de Adultos son complejas, heterogéneas y deben ser analizadas desde un plano tanto micro como macro, teniendo en cuenta las disposiciones y percepciones de los sujetos, así como las características socioeconómicas que interfieren en el fenómeno social.

## Metodología

El objetivo de la presente investigación es conocer el perfil, condiciones de vida y expectativas de los asistentes a las EA de Molina de Segura y Cartagena. Las hipótesis que guían la investigación son dos. La primera de ellas sugiere que las personas que acceden a la Escuela de Adultos lo hacen principalmente para mejorar su posición en el mercado de trabajo, ya sea porque estos estudios les habilitan para el acceso a un puesto de trabajo deseado o porque les permite adquirir una mayor formación, con lo cual, mejorar su posición laboral. La segunda apunta hacia la existencia una desigualdad de género en las personas matriculadas en las EA produciendo un incremento de las dificultades para titular en las mujeres como consecuencia de

cuidados a familiares, ya sea en línea descendente o ascendente de consanguinidad.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo en dos etapas diferenciadas. En primer lugar, se realizó un análisis de fuentes secundarias que guardan relación con el objeto del presente estudio: a) el número de alumnos que obtuvieron la titulación de GESO desde el curso académico 2001 hasta el 2017, tanto a nivel regional como nacional; b) número de alumnos matriculados por curso, sexo y edad en la Región de Murcia desde el curso 2009 al 2017; y, por último, c) alumnado matriculado en Programas de Formación Básica desde la entrada en vigor de la LOMCE (2014) en dicha Comunidad Autónoma. Las principales fuentes de datos utilizadas fueron el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las bases estadísticas de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia. La primera etapa de análisis de fuentes secundarias se realizó durante marzo y abril de 2019. Por su parte, la segunda etapa, que constituye el trabajo de campo, se efectuó durante el mes de mayo de 2019.

Posteriormente, a partir de esta información obtenida, se elaboró e implementó un cuestionario elaborado ad hoc denominado "Cuestionario sobre el perfil del alumnado de la EA" para ser cumplimentado por los alumnos del segundo nivel de ESPA. La encuesta estaba dividida en los siguientes bloques: a) Datos básicos sobre el perfil sociodemográfico; b) Expectativas/motivaciones de retomar los estudios; c) Posición en el mercado laboral; y d) Percepciones de la EA. El cuestionario está compuesto por 39 preguntas. No todas las cuestiones fueron respondidas por el conjunto de la muestra, ya que existen preguntas filtro. Todas ellas son cerradas, existiendo una combinación de tipos dicotómicas, categorizadas y de escala, tanto de tipo ordinal como numérico.

El muestreo fue no probabilístico dadas las dificultades de ampliar el estudio a más centros educativos y al hecho de que previamente se seleccionó al alumnado sobre el que se desarrollaría la investigación.

La estudio se ha llevado a cabo en dos CEPAS sitios en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Molina de Segura y Cartagena. Este estudio supone un primer acercamiento al

fenómeno de estudio, sin la pretensión de extrapolar los resultados al conjunto de estos centros educativos. Por lo tanto, es un punto de partida para seguir investigando sobre el perfil del alumnado.

En primer lugar, se determinó que la población de estudio la constituían 187 alumnos. En este caso lo formaban quienes recibían formación presencial en el Nivel II de ESPA en los CEPAS de Cartagena y Molina de Segura en el curso académico 2018-2019. Sin embargo, a pesar de que la población era de 187, que correspondía al alumnado matriculado al comienzo de curso en ambos centros, la muestra fue de 101, número de alumnos que seguían acudiendo en mayo de 2019 a los centros educativos y no habían abandonado los estudios. De forma específica, la muestra en Cartagena fue de 55 alumnos y en Molina de Segura, de 46. De todos ellos, 39 eran hombres y 62 mujeres, con una edad comprendida entre los 17 y los 62 años. Esta amplitud en las edades provoca que los grupos sean muy heterogéneos en cuanto a situaciones personales, laborales y expectativas de futuro.

Tras la recolección de datos de la encuesta, se llevó a cabo un análisis descriptivo de todas las preguntas realizadas. Posteriormente, atendiendo a las variables más importantes, se procedió a realizar tablas cruzadas analizando su nivel de asociación de acuerdo al chi cuadrado de Pearson a través del programa informático SPSS. Las variables más importantes que se tuvieron en cuenta fueron: dificultades en el rendimiento según la actividad económica, faltas de asistencia según el sexo y causas del retorno al sistema educativo según nivel de ingresos en alumnos inactivos en el mercado de trabajo.

## Resultados

### *Análisis de fuentes secundarias*

Una primera aproximación al fenómeno social que nos ocupa ha consistido en analizar y comparar la situación que ha vivido la EA en España en los últimos cursos académicos. Los datos muestran cómo desde el curso 2009 y hasta el fin del curso académico 2014-2015 se produjo un elevado número de personas que se matriculan (lo que no significa que titulen) en la

modalidad presencial de la EA. Sin embargo, son en los años académicos 2009-2010 y 2011-2012 cuando las cifras de matriculados alcanzan su punto álgido con más de 5.000 inscripciones por curso. A partir del curso 2012-2013 se produce un drástico descenso como consecuencia de la pérdida de casi el 50% de matrículas con respecto al año anterior.

Atendiendo a la variable edad, la proporción de alumnos entre 16 y 24 años es la más destacada a lo largo de los distintos cursos analizados, representando más del 60% del conjunto de los matriculados. En cambio, el número de alumnos inscritos en las EA entre los 30 y los 64 años representa poco menos del 30% del total.

Tras analizar la variable sexo, los datos muestran diferencias entre hombres y mujeres. La primera de ellas, tal y como indicamos anteriormente, es la mayor demanda de esta oferta formativa por parte del género masculino en todos los cursos académicos. La segunda, sin embargo, revela que se sigue un mismo patrón en todos ellos: de los 16 a los 29 predominan las matrículas de hombres, mientras que a partir de los 40, son las mujeres las que ocupan los mayores puestos en cuanto a matriculación en la EA se refiere.

El descenso en el número de matrículas en la EA en la Región de Murcia del segmento poblacional de los 16 y los 24 años puede explicarse a partir de la situación que se vivió en las aulas murcianas con la entrada en vigor de la LOMCE a partir del curso académico 2014-2015. Esta última reforma educativa concedió a un determinado perfil estudiantil la posibilidad de cursar Programas de Formación Profesional Básica equivalentes a 3º y 4º de la ESO con el fin de evitar las altas tasas de fracaso escolar y disminuir el elevado número de alumnos que abandonaban sus estudios sin obtener la titulación básica.

### *Análisis de datos descriptivos del Cuestionario sobre el perfil del alumnado asistencia a la EA*

A continuación, se exponen de manera desglosada por bloques los resultados obtenidos a través de los cuestionarios sobre el perfil de las personas adultas matriculadas en el curso

académico 2018-2019 en los CEPAS de Molina de Segura y Cartagena.

### I. Datos sobre el perfil sociodemográfico

En relación al perfil sociodemográfico los datos muestran una participación paritaria entre los alumnos matriculados en Nivel II de ESPA en Cartagena (52,5%) y Molina de Segura (47,5%). En cuanto a su nacionalidad, el 86% son españoles, seguido de marroquíes (6%), brasileños (3%), ecuatorianos (2%), colombianos (1%), venezolanos (1%) y bolivianos (1%). El 80% de alumnos de nacionalidad extranjera se concentra en el CEPA de Molina de Segura.

En función del sexo, las mujeres representan un 62,4% mientras que los hombres constituyen el 37,6% restante. Atendiendo a la edad de los alumnos encuestados de ambos centros, el porcentaje mayoritario lo configuran aquellos estudiantes con una edad comprendida entre los 17 y los 25 años (58%), seguido por las siguientes franjas de edad: de 26 a 36 años (20%); de 37 a 45 (16%); y de 47 a 62 años (7%).

En cuanto a la edad de finalización o interrupción voluntaria de los estudios básicos, un 37,6% concluyó estos cuando tenían 16 años y un 27,7%, con 17 años. Es decir, en torno a dos tercios finalizaron los estudios antes de los 18 años.

Un análisis detallado de cohortes de edad revela una alta participación de mujeres entre 17 y 25 años, aunque a medida que aumenta la edad, dicha intervención disminuye. En el caso del sexo masculino ocurre una situación similar: a medida que aumenta la edad de los discentes, el número de matriculados disminuye potencialmente.

En lo que concierne a la composición del núcleo familiar, un 91,1% afirma vivir con algún miembro de su familia, mientras que el 8,9% restante vive solo. Así, del conjunto total de la muestra analizada, un 73,3% son solteros, un 22,8% están casados, un 2,9% están separados y un 1,0%, divorciado.

En relación a la composición del hogar, el 55,9% vive con los padres, un 21,5% convive con la pareja y los hijos, un 12,9% comparte hogar solo con su pareja y un 6,5% vive sola con sus

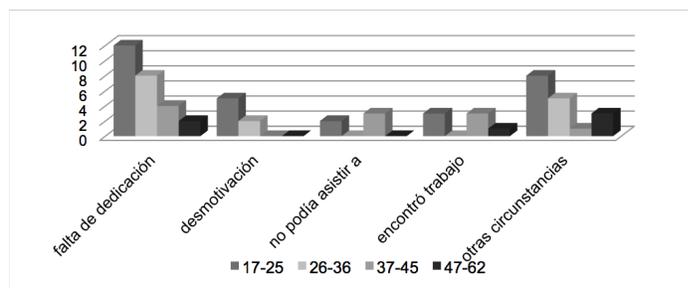
hijos. En conjunto, representan el 28,9% aquellos estudiantes que viven con hijos, frente al 71,1% que asegura no tener hijos a su cargo. En cuanto a las edades de los hijos, el 63,3% de los resultados apuntan entre 2 y 13 años de edad. A la pregunta de si estos alumnos con hijos a su cargo cuentan con ayuda externa para poder compaginar los estudios y sus obligaciones familiares, un 38,5% afirman que sí, mientras que un 34,6% considera que solo a veces y un 23,1% no tiene con este apoyo.

### II. Expectativas/motivaciones de retomar los estudios

En lo referido a las 'dificultades' que tuvieron con anterioridad al cursar sus estudios los estudios y un 12,9% atribuye su abandono a la desmotivación por cursar los estudios obligatorios. Por el contrario, un 22,8% indica 'otras situaciones' y un 9,9% señala que se vio en la necesidad de interrumpir sus estudios porque encontró trabajo. Finalmente, el 5% restante asegura que no podía asistir a clase.

Las mujeres entre 17 y 25 años aducen como principales consecuencias de su abandono/fracaso escolar anterior, la falta de dedicación y la desmotivación. Sin embargo, las mujeres encuestadas de más de 37 años manifiestan que la interrupción de sus estudios se debió a que no podían asistir a clase o porque encontraron trabajo y debieron dejar la escuela. En el siguiente gráfico se pueden observar las causas de abandono escolar en las mujeres por grupo de edad.

Figura 1. Causas de abandono escolar en las mujeres según edad

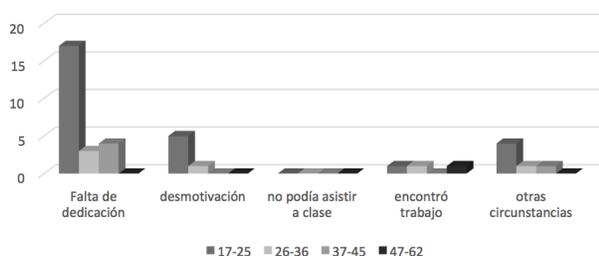


En cuanto a los hombres, y al igual que ocurre en las mujeres, la falta de dedicación a los

estudios fue la principal razón que les condujo al fracaso escolar. Por intervalos de edad, tal y como se muestra en el gráfico II, un elevado porcentaje de jóvenes entre 17 y 25 años indica como principal causa de abandono la falta de dedicación, seguida de la desmotivación y de otras circunstancias.

A continuación, se muestra las causas de abandono escolar en los hombres por grupo de edad.

Figura II. Causas de abandono escolar en los hombres según edad



En lo que atañe a los diferentes motivos que han podido determinar el 'retorno' de estos alumnos a las aulas se encuentran, en primer lugar, la posibilidad de poder cursar estudios superiores (47,5%), mejorar la autoestima personal (19,8%) o su salario actual (13,9%). No obstante, algunos de los encuestados atribuyen esta toma de contacto nuevamente con los estudios a la presión familiar/social ejercida sobre ellos (6,9%) o bien a motivos ajenos a su voluntad, como es obtener el título de GESO para mantener su actual puesto de trabajo (2%).

En cuanto a las 'expectativas' de estos alumnos una vez consiguen el certificado de Graduado en Educación Secundaria, se aprecia que la mayoría de ellos desean matricularse en un ciclo formativo de grado medio (38,6%), mientras que un 19,8% no continuarán formándose porque desean buscar trabajo. Un segmento inferior de la muestra total analizada determina que opositará (10,9%) o hará la prueba de acceso para cursar estudios universitarios (6,9%). Sin embargo, un 19,8% no ha decidido qué hacer cuando finalice sus estudios en la Escuela de Adultos.

Dentro de este bloque de estudio, también se han analizado las principales causas que pueden

justificar la 'falta de asistencia' a las clases de ESPA. Así, un 15,8% atribuye dichas ausencias al cuidado de los hijos y otro 15,8% a motivos laborales. Por su parte, la falta de interés y desmotivación hacia las materias es el motivo expuesto por un 10,5% de los encuestados, así como el cuidado de otros familiares, causa que justifica las faltas de asistencia de un 6,3% del total. Como última anotación de este apartado, la mitad de la muestra analizada (51,6%) considera que son 'otras circunstancias' las que condicionan su asistencia con cierta asiduidad a las clases presenciales de ESPA.

Otra de las grandes diferencias que se observan según sexo es que las mujeres entre 26 y 36 años son las principales cuidadoras de los hijos, mientras que existe un alto porcentaje de hombres entre 17 y 25 años que justifican sus faltas de asistencia a clase debido al cuidado de otros familiares (distintos a hijos) o a motivos laborales. La falta de motivación también es una de las causas de faltar a clase y, como se contempla, se cumple en los dos sexos de edades comprendidas entre los 17 y los 25 años, aunque existe un predominio de hombres en esta variable.

En lo referido a la 'dificultad' que pueden encontrar estos alumnos en los ámbitos de los que están matriculados, el 76,2% coincide en señalar el ámbito Científico-Tecnológico como aquel en que hallan más dificultades, seguido de los ámbitos de Comunicación (18,8%) y de Sociales (4%). Partiendo de un análisis diferenciado por sexo se observa que las mujeres lideran el mayor porcentaje referido a la dificultad del ámbito Científico-Tecnológico (82,5%), mientras que son los hombres los que indican encontrar más dificultades a la hora de asimilar contenidos relativos a los ámbitos de Comunicación (26,3%) y de Sociales (5,3%).

Los obstáculos que pueden encontrar estos alumnos no solo se atribuyen a las dificultades de los contenidos curriculares, sino que existen una serie de variables que condicionan su pleno 'rendimiento académico'. Entre ellas destacan los problemas personales (22,8%), las cuestiones laborales (20,8%), la falta de motivación (13,9%) y las situaciones familiares (12,9%). Al analizar estas variables por sexo solo se observan diferencias significativas en dos de ellas. En la

primera, la referida a las situaciones familiares ya que las mujeres representan un 17,5% mientras que los hombres suponen un 5,3%. En la segunda, falta de motivación, el sexo masculino obtiene un valor del 18,4%, mientras que en las mujeres es del 11.1%.

### III. Posición en el mercado laboral

Atendiendo al contexto laboral de los alumnos encuestados, un porcentaje elevado (54,1%) se declara inactivo dentro del mercado laboral. Dentro de ellos, un 72,2% indica que la causa principal de la inactividad es por ser estudiante, mientras que el 24,1%, lo es por encargarse del cuidado del hogar.

La mayor parte de estos alumnos no recibe ningún tipo de ayuda económica mensual (64,8%), mientras que el 31,5% restante sí manifiesta recibir una cantidad económica al mes que oscila entre los 101 y 250 euros, representando esta última cifra (250€) un dato acumulado del 80,5%. Por tanto, son alumnos con mínimos ingresos y que, en todo caso, no les permite la cobertura de necesidades básicas de forma autónoma.

Por su parte, el 44,9% de las personas encuestas restante afirma estar activos dentro

del mercado laboral, aunque solo el 33,7% se encuentra en situación de activo ocupado y un 11,2% en situación de activo desempleado.

### C. Análisis de tablas cruzadas en SPSS

A continuación, se presentarán aquellos resultados que obtuvieron un chi cuadrado de Pearson con un nivel de significación  $p < 0,05$ ; es decir, de aquellos que muestran una relevancia significativa importante y cuya asociación no está determinada por el azar.

En primer lugar, se destaca la asociación en las **dificultades académicas según la actividad económica** (chi cuadrado de 0,000). El alumnado que se encuentran activo en el mercado laboral aducen como principal causa de su bajo rendimiento académico motivos relacionados con cuestiones laborales (51,5%) u otras circunstancias (21,2%), mientras que los desempleados lo atribuyen principalmente a situaciones familiares (27,2%). Los discentes inactivos, por su parte, alegan de forma mayoritaria que las dificultades en su rendimiento se basan en otras circunstancias (39,6%) seguida de problemas personales (26,4%) y falta de motivación (17%).

Tabla 1. Dificultades en el rendimiento según la actividad económica en %

	Cuestiones laborales	Situaciones familiares	Problemas personales	Falta de motivación	Otras circunstancias
<b>Activos</b>	51.5	6.1	12.1	9.1	21.2
<b>Desempleados</b>	18.2	27.2	18.2	18.2	18.2
<b>Inactivos</b>	1.9	15.1	26.4	17	39.6

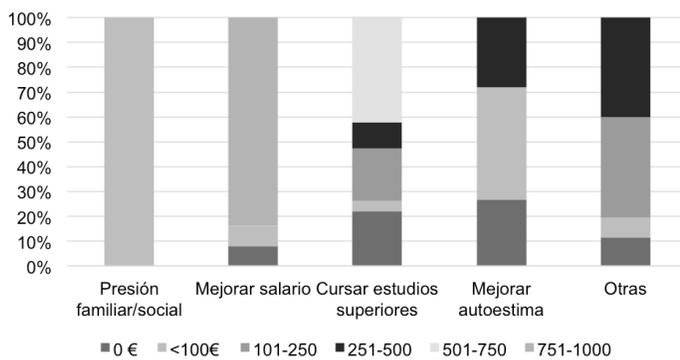
En cuanto a la relación encontrada entre las **faltas de asistencia a clase y el sexo**, se evidencia que existe una relación positiva y significativa entre ellas (Chi cuadrado 0,002). La falta de asistencia sí está vinculada con el sexo y son mayoritariamente las mujeres, tal y como hemos visto en el análisis descriptivo quienes tienen más dificultades.

Tabla 2. Faltas de asistencia según sexo

	Cuidado hijos	Cuidado familiares otros	Motivos laborales	Desmotivación	Otras	Total
<b>Varón</b>	2,9	14,3	25,7	14,3	42,9	100
<b>Mujer</b>	23,3	1,7	10	8,3	56,7	100

En relación al **nivel de ingresos y la causa del retorno al sistema educativo**, no se aprecia una vinculación que muestre una relevancia del retorno a este según su situación económica en las personas activas (ocupadas o desempleadas) pero sí en el caso de los inactivos (Chi cuadrado es de 0,043). En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de la tabla cruzada.

Figura III. Retorno al sistema educativo según ingresos inactivos



## Conclusiones

Con esta investigación se ha contribuido a un conocimiento más próximo del perfil del alumnado que acude actualmente a la EA para obtener la titulación de GESO. Conocer el perfil de este colectivo tan heterogéneo es un medio de ayuda y guía para que los docentes puedan poner en práctica metodológicas adaptadas en función de las necesidades particulares de su alumnado.

De esta forma, conocer cuáles son las motivaciones que mueven a los discentes para aprender o dónde se presentan las mayores dificultades que impiden que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera adecuada, son aspectos a tener en cuenta en toda práctica educativa si se pretende conseguir un pleno desarrollo y un aprendizaje significativo en los alumnos. Por ello, en primer lugar, al conocer que mayoritariamente los alumnos matriculados descienden notablemente a lo largo de los cursos académicos y, en segundo lugar, que la mayoría del alumnado se matricula para acceder a ciclos formativos de grado medio, permite adecuar las pretensiones y disposiciones del profesorado a las motivaciones y necesidades de los discentes.

El perfil del alumno que acude a la EA para obtener la titulación básica es muy heterogéneo en cuanto a edad, situaciones personales y laborales y expectativas de futuro. En líneas generales, predomina un perfil de jóvenes entre 17 y 25 años que representan más de la mitad de los alumnos encuestados en los dos centros analizados y que, en su mayoría, provienen de un fracaso escolar o de un abandono temprano de la ESO.

Junto a este grupo mayoritario de estudiantes, convive otro menos representativo formado por personas entre los 26 y los 62 años de edad. Esta diferencia generacional en una misma aula conlleva a que los docentes deban tener presente una serie de aspectos que pueden llegar a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser los distintos ritmos de aprendizaje, los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre las materias a cursar, la predisposición hacia el estudio o las dificultades asociadas a falta de tiempo por motivos laborales o por cuidado de familiares.

De forma relevante se ha constatado que la mayor parte de los alumnos encuestados son solteros y conviven con sus padres. Por lo general, son jóvenes que no desempeñan ningún trabajo en el mercado laboral y que ven su asistencia a la escuela de adultos como una obligación impuesta a su voluntad. Este grupo de jóvenes “adultos” sin trabajo y sin obligaciones familiares representan los mayores índices de desmotivación en el aula, así como sus continuas faltas de asistencia, que no son justificadas por los motivos que sí impiden a un grupo menor acudir con cierta normalidad a clase. Además, este colectivo mayoritario no sabe con certeza qué hará una vez consiga la titulación, algo que sí tiene claro el alumnado más adulto.

También se ha comprobado que los diferentes aspectos contextuales y personales que rodean a las personas adultas influyen de manera decisiva en su rendimiento académico. Las principales dificultades aparecen de manera clara en aquellos alumnos que deben compaginar su vida académica con su trabajo diario o en aquellos otros que son cabeza de núcleos familiares. Sin embargo, los alumnos más jóvenes que forman parte de esta investigación alegan que su rendimiento académico está ligado a su desmotivación o a otras circunstancias que no se han contemplado en los cuestionarios. De esta forma, se confirma que el rendimiento académico está vinculado tanto a la edad como a la posición en el mercado laboral de los encuestados. Además, se observa que existen diferencias de género ya que las mujeres encuestadas son las que representan una mayor dificultad para asistir a clase como consecuencia del cuidado de los hijos, sobre todo de aquellos

niños menores de 8 años, siendo esta causa residual en los varones.

Con todo ello, a lo largo de este trabajo se han podido corroborar que los alumnos encuestados de edad más adulta, a partir de los 30 años principalmente, muestran mayor predisposición y esfuerzo hacia las clases porque ven necesaria la titulación para poder mejorar su situación laboral. Además, también se constata que los encuestados que compaginan vida académica y vida laboral aducen problemas en su rendimiento académico a causa del trabajo, mientras que los inactivos no concretan ningún motivo para justificar su bajo rendimiento en la escuela.

Podemos apreciar cómo se corroboran las hipótesis planteadas. Respecto a la primera hipótesis, gran parte del alumnado desea continuar en el sistema educativo a través de módulos de grado medio, aunque existe un porcentaje menor de alumnos, sobre todo menores de 20 años, que no saben si continuarán formándose para poder ser más competitivos en el mercado de trabajo.

En cuanto a la segunda hipótesis planteada, se constata que la diferencia de género influye de manera significativa en la asistencia a las clases de ESPA. En el estudio realizado se comprueba que gran parte de los hombres trabajan, mientras que las mujeres son las encargadas del hogar y de los hijos menores de 10 años. Estos son unos de los resultados más destacados que muestra la investigación en relación con el papel de la mujer en las familias y en la sociedad. El cuidado de menores influye notablemente en la asistencia a la EA desde una perspectiva de género, el análisis de los datos confirma que existe una relación positiva y significativa entre el sexo y las faltas

de asistencia a las clases por el cuidado de los hijos. Además, son las mujeres encuestadas, especialmente con edades comprendidas entre los 26 y 36 años, quienes tienen mayores dificultades para asistir a clase por sus responsabilidades familiares, mientras que los hombres que afirman tener hijos, justifican sus faltas de asistencia a clase por motivos laborales o por el cuidado de otros familiares.

Esta investigación, como ya se ha indicado, resulta de interés para el colectivo docente que imparte su enseñanza en un Centro de Adultos, ya que el tipo de alumnado que acude a estas aulas difiere de manera notable de aquel otro que asiste a un instituto convencional y, por ende, la práctica docente y las estrategias educativas deberían enfocarse según la casuística de este colectivo adulto.

Además, no solo se deben tener presente metodologías activas y participativas que potencien el aprendizaje para que este sea significativo, sino que también es necesaria una atención individualizada con este tipo de alumnos y un especial interés por parte de los profesores hacia ellos para conseguir que se sientan nuevamente integrados en el sistema educativo que con anterioridad abandonaron. Por ello, este trabajo ofrece futuras líneas de investigación encaminadas a adaptar las estrategias didácticas y de aprendizaje en función de las características de los alumnos. Una de ellas, podría ser ampliar el número de participantes realizando el estudio en todos los Centros de Adultos de la Región de Murcia donde se oferta la ESPA con el fin de fomentar la objetividad y el rigor científico de la investigación.

## Referencias

- Beltrán, J (1997). La educación de personas adultas desde una perspectiva sociocrítica. En M<sup>a</sup>. J. Cabello, M.J. (Coord.). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular* (pp. 35-52). España/Málaga: Aljibe.
- Blanco, A. (1991). Factores psicosociales de la vida adulta. En Carretero, M., Palacios, J., y Marchesi. A. (Comp.). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 201-233). España/Madrid: Alianza Psicología.
- BOE (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(6), 445-500.
- De la Orden, A., y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España/Madrid: Santillana-UNESCO.
- European Commission (2010). A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.
- Feito, R. (2015). La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 44-56.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- Freixa, M., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>.
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 36(361), 65-94.
- Garicano, L. (2014). El dilema de España. Ser más productivos para vivir mejor. Barcelona: Península.
- Gil, J. (2017). Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246381>
- Córdoba, L.G., García, V., Luengo, L.M., Vizuete, M.; Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Lázaro, L.M., y Martínez, M. J. (1999). *Educación, empleo y Formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia.
- López, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 123-135.
- Lorenzatti, M.C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad* (Tesis doctoral para optar al título de doctora en educación). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Marhuenda, F. (2007). La educación de la juventud: ¿es posible superar los límites de la educación obligatoria?. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 1-15.
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 29(1), 69-92.

- Messina, G. (2000). La educación básica de adultos: una reflexión necesaria. En Calderón, J. (Coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 431-450). México/México: Plaza y Valdez Editores.
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>.
- Ricoy, M.C. (1999). Educación secundaria para personas adultas. Un reto para el siglo XXI. *Educación XXI*, 2, 97-124.
- Ricoy, M.C. (2004). Claves para identificar el perfil del alumnado de la educación básica de adultos. *Enseñanza*, 22, 283-300
- Sarrate, M.L., y Pérez de Guzmán, M.V. (2005). Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- Tejero, A. (2017). Permanencia en la pobreza laboral: la influencia de la pobreza pasada en la presente. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 157, 141-162. doi:10.5477/cis/reis/157.141



## EL CUIDADO DEL ENTORNO EDUCATIVO

### De la educación de la mirada al diseño y arquitectura de contextos educativos

The Care of the Educational Environment: from Education to the Design  
and Architecture of Educational Contexts

NAIARA HERRERA RUIZ DE EGUINO

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España

---

#### KEY WORDS

*Visual Education  
Architecture  
Design  
Hertzberger  
Bosch  
Educational Space*

#### ABSTRACT

*The education of the gaze allows to explore in depth the network of meanings that is opened through the visual elements and to grasp the implicit information that emerges from them. The visual elements, including the design and distribution of space, have a great influence on the ways in which we relate to the world. This is reflected in the thinking of Herman Hertzberger and Rosan Bosch, who, from architecture and design respectively, attend to the care of the educational environments taking into account their influence on the learning process.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Educación visual  
Arquitectura  
Diseño  
Hertzberger  
Bosch  
Espacio educativo*

#### RESUMEN

*La educación de la mirada permite adentrarse de manera más profunda en la red de significados que se abre a través de los elementos visuales y captar la información implícita que surge de ellos, algo relevante teniendo en cuenta que los elementos visuales, y entre ellos también el diseño y la distribución del espacio, tienen gran influencia en la forma de relacionarnos con el mundo. Así se constata en el pensamiento de Herman Hertzberger y Rosan Bosch, quienes, desde la arquitectura y el diseño respectivamente, atienden al cuidado de los entornos educativos teniendo en cuenta su influencia en los procesos de aprendizaje.*

Recibido: 19/08/2020  
Aceptado: 07/02/2020

## Introducción

Los elementos visuales poseen una gran fuerza significativa y afectiva, a través de la cual intervienen en nuestro contacto con el mundo, en la manera en que percibimos y comprendemos aquello que nos rodea. Siendo así, resulta de gran importancia prestar atención al lugar que ocupan en los contextos educativos, ya que ejercen una influencia directa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De hecho, gran parte de la información con la que construimos la realidad que nos circunda, nuestra relación respecto al otro e incluso nuestra propia identidad, la recibimos visualmente. Así, se vuelve necesaria una educación de la percepción visual para poder acceder de forma más profunda y compleja al mundo que nos rodea, ya que la principal característica del potencial significativo de los elementos visuales es su capacidad para significar de forma figurada y para contener mensajes implícitos, lo cual requiere una mirada despierta y experimentada que pueda captar los múltiples sentidos que sobrevuelan a cada elemento visual. Los espacios educativos son también lugares donde se abre esa red de significados y, de forma implícita, se traslada información que a menudo asimilamos sin tener conciencia de ello. Todo esto nos lleva a comprender la responsabilidad del cuidado de los espacios educativos y de los elementos visuales que en ellos encontramos. En este caso se hará un mayor énfasis en la distribución y el diseño del espacio, proponiendo como ejemplo la arquitectura de Herman Hertzberger y los diseños de Rosan Bosch, quienes tratan la arquitectura y el diseño de las escuelas desde un punto de vista ligado a un interés pedagógico y social.

Así, en las líneas que siguen se ahonda, en primer lugar, en la relevancia de atender a la mirada y de educarla, y seguidamente se aborda la capacidad significativa de los elementos visuales. Desde dicho planteamiento se observa cómo significa lo visual en el contexto educativo y la relevancia de tomar conciencia sobre el currículum oculto visual. Finalmente, se alude a los espacios educativos, donde se revisa el trabajo del arquitecto Herman Hertzberger y el de la diseñadora Rosan Bosch. Con todo, se constata la relevancia de atender a los elementos

visuales y de despertar las miradas del letargo en el que se ven sometidas al formar parte de una sociedad donde lo visual ocupa un gran porcentaje de la información que gestiona el cerebro.

## 1. Educar la mirada

El lenguaje oral y escrito requiere un aprendizaje simbólico, y es este el que tiende a considerarse de mayor importancia en los contextos educativos, mientras que los sentidos, y la forma en la que comprendemos el mundo y asimilamos lo que en él ocurre a través de ellos, no gozan de la misma atención. Y es que nos vienen dados; es decir, en el caso de la vista, puede decirse que cuando abrimos los ojos vemos, y esto nos lleva a asimilar que sabemos mirar. Más aún, nuestra capacidad para la identificación, aquella que nos permite reconocer aquello que hemos visto anteriormente, la desarrollamos de forma natural. Así, la vista es uno de los sentidos de los que más nos valemos para construir nuestra relación con el mundo exterior y, sin embargo, a menudo no tomamos conciencia de ella. No obstante, en la relación respecto al mundo y al otro, e incluso a nosotros mismos, todo aquello que percibimos con la vista contiene, en sí mismo, diversas capas significantes (provenientes de una interrelación entre nuestros conocimientos previos, nuestras afecciones y el contexto situacional) a través de las que se tejen múltiples redes de significados, a través de las que se forman relaciones e interacciones que, según qué capacidad tengamos para tomar conciencia de ellas y participar en su hilado, construiremos una percepción del mundo de mayor o menor complejidad. Como diría Merleau-Ponty, «Il est vrai à la fois que le monde est ce que nous voyons et que, pourtant, il nous faut apprendre à le voir» (Merleau-Ponty, 1964, 18)<sup>1</sup>. Asimismo, afirmaba que dentro «de este mundo» también podemos encontrar lo invisible, que por ser parte del mundo pertenece a lo visual de igual modo, aunque no podamos alcanzar a percibirlo con la mirada (Merleau-Ponty, 1964, 306).

---

<sup>1</sup> «Es verdad a la vez que el mundo es aquello que vemos y que, sin embargo, nos hace falta aprender a verlo» (trad. Personal).

Aprender a observar y a gozar de aquello que vemos (y de aquello que no vemos) es una forma de conocer el mundo, y requiere entrenamiento. Según afirma Josep M. Esquirol, aprender a mirar consiste en aprender a prestar atención. Si prestamos atención nos damos cuenta de más cosas, es el camino hacia el ver o advertir algo (Esquirol, 2006, 73). Y es que prestar atención implica una tensión que, a su vez, debe ser flexible. Así, Esquirol sugiere que junto a la flexibilidad y la tensión debe venir el vaciamiento, el desapego respecto a uno mismo. «La atención requiere que ni nos diluyamos en lo impersonal, ni nos instalemos aferradamente en lo propio, ni nos llenemos tampoco de fáciles seguridades» (Esquirol, 2006, 77). Prestar atención es abrirse a la influencia del entorno y a la del otro, sin presunciones ni egoísmo, un camino hacia la superación de la mediocridad y una forma, al mismo tiempo, de desarrollar la capacidad de apreciación estética. Más aún, según Jan Masschelein, «La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir, un espacio de libertad práctica» (Masschelein, 2006, 296).

En este sentido, cabe subrayar que la educación *en* el arte (Samper, 2011) se vuelve primordial. Una educación que dirija sus pasos por medio de las revelaciones que surgen de la experiencia estética, que preste atención a diversas formas de sentir el mundo, de relacionarse con él (Samper, 2011, 64), lo cual tiene la potencialidad de despertar la curiosidad; puede decirse que la educación en el arte es una invitación a prestar atención. Tal y como Samper (2011) señala, implica un aprendizaje basado en la percepción y también trae consigo el desarrollo de la capacidad para percibir de nuevas maneras.

Por tanto, se vuelve evidente la relevancia de educar a través de lo sensible y de la experiencia estética, la relevancia de educar la mirada. Es desde este enfoque desde donde se quiere plantear la cuestión central de esta investigación, en la que en lugar de adentrarnos en las características y en el funcionamiento de la educación en arte lo que nos interesa es ahondar en cómo los elementos visuales que nos rodean en los contextos educativos tienen una influencia directa sobre los sentidos y emociones, sobre la

forma de conocer el mundo, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No basta con poder representar conceptualmente el mundo desde el intelecto, es necesario poder vivirlo desde la experiencia sensible, que es anterior a las palabras. En ese momento anterior a las palabras, existe la posibilidad de tener una impresión del mundo de un orden más profundo, un orden de unidad, una experiencia inmediata que puede alimentar regiones emocionales y sensibles del ser, haciendo más significativa y profunda la huella e impresión que deja en nosotros la vivencia del entorno. (Samper, 2011, 65)

## 2. El poder evocativo de lo visual: una red de significados figurados

La influencia que las imágenes ejercen sobre nosotros es especialmente significativa en la sociedad actual, donde la saturación de imágenes está a la orden del día, por lo que es importante atender a las formas visuales que nos rodean. De hecho, en el ámbito de la didáctica de las artes plásticas la necesidad de prestar atención a la cultura visual ha llevado a diversos estudiosos a proponer nuevos enfoques educativos que defienden la urgencia de que los elementos de la cultura visual sean abordados en la enseñanza desde un punto de vista crítico, con el objetivo de educar la mirada del alumnado (Hernández, 2000; Aguirre 2006). No obstante, al decir 'elementos visuales' se hace aquí referencia no solo a lo que forma parte de la cultura visual, sino a todo aquello que podemos percibir con la vista, tanto a imágenes «producidas» como a las formas, colores y texturas que componen el mundo que se despliega ante nosotros.

De hecho, todo elemento visual es susceptible de ejercer un efecto sobre nosotros, e incluso de generar significados. Más aún, precisamente lo visual es potencialmente significante, ya que significa de forma abierta. Es decir, tiene una gran capacidad para provocar significados, por lo que no permite ser atrapado bajo significados absolutos o concretos, sino que hace posibles múltiples interpretaciones. Siendo así, son el contexto y la experiencia previa de quien percibe los que sirven de guía en la construcción de significados, por lo que cuanto más educada esté la mirada y cuanto mayor sea la experiencia

estética y visual, más posibilidades significantes y más enfoques entrelazados se abrirán. Desde esta apertura significativa, lo visual es especialmente proclive a generar significados implícitos que requieren de una doble lectura para poder ser captados.

Dada la capacidad de lo visual para provocar múltiples interpretaciones, su forma de significar tiende a ser analizada desde la retórica, disciplina que analiza aquellas formas de expresión figuradas, es decir, aquellas que tienen la capacidad de trasladar significados que superan el sentido directo de lo que observamos. Así, en tanto ciencia que analiza las expresiones figuradas, permite adentrarse en el complejo entramado significativo de las imágenes. Y es que, al ser una forma de expresión figurada, las imágenes van más allá de los significados directos que transmiten. Abordar los significados indirectos requiere un ejercicio mental de cierta complejidad y a menudo no somos conscientes de la información indirecta, siendo el contexto y nuestra experiencia previa las claves que aportarán luz a ese tipo de expresiones. Por lo que no es tanto un conocimiento intelectual como un conocimiento contextual el que toma relevancia. De hecho, la capacidad para interpretar expresiones figuradas la desarrollamos de forma natural, ya desde la infancia. «Como si de un sexto sentido se tratara, el mecanismo metafórico es inconscientemente aprendido durante la infancia. Los niños entienden metáforas e incluso hacen metáforas sin saberlo» (Carrere y Saborit, 2000, 165). Y téngase en cuenta que lo metafórico es «una ventana hacia la experiencia estética» (Samper, 2011, 65), una forma de evocación cargada de vivencias que nos lleva a repensar el mundo desde nuevas perspectivas.

Con todo, puede decirse que por medio de lo visual se transmiten valores y se promueven actitudes y formas de pensamiento y, más aún, que se construye la relación respecto al otro, respecto al mundo y respecto a uno mismo. No obstante, a pesar de la capacidad prácticamente innata para reconocer lo metafórico, para recoger las cargas del lenguaje indirecto, no siempre somos conscientes de la influencia que ejerce en nosotros aquello que se transmite de forma figurada.

### **3. Información implícita a través de los elementos visuales en el contexto educativo**

Este acercamiento a la retórica como forma de comprender el potencial significativo de lo visual, hace posible abordar directamente el contexto educativo partiendo desde el denominado Currículum Oculto Visual. El Currículum Oculto es una forma de referirse a todo aquello que, sin tener que estar reflejado en los contenidos del currículo oficial, se transmite de manera implícita. Cuando esto se hace a través de elementos visuales, estamos ante un Currículum Oculto Visual.

Los elementos visuales que nos rodean en el contexto educativo son múltiples. Desde la arquitectura de la escuela y la organización de los diversos espacios que la componen, hasta la decoración de las aulas o los materiales didácticos que se utilizan. Nuestra mirada también se ve condicionada por el atuendo de las personas que trabajan en la escuela, así como por el hecho de que el alumnado lleve uniforme o no. Estos son algunos de los elementos visuales más significativos, y es importante tomar conciencia de que, indirectamente, pueden ejercer gran influencia en la manera de comprender el mundo de los escolares. «El currículum oculto visual es una herramienta eficaz de transmisión del conocimiento y de legitimación de valores de forma implícita. A través del lenguaje visual, las instituciones escolares nos van preparando para la vida adulta y, de forma inconsciente, el alumnado va aceptando una serie de valores que no aceptaría si fuesen transmitidos de forma explícita» (Acaso y Nuere, 2005, 219). Con ello, Acaso y Nuere advierten de la necesidad de hacer explícito el currículum oculto visual, de tomar conciencia de qué tipo de elementos y representaciones visuales se utilizan en las escuelas y de analizar los mensajes que se transmiten a través de ellos, entendiendo estos actos como mecanismos para una educación democrática. Además de ello, proponen una clasificación básica de ellos, que resulta muy aclarativa. Por un lado, hacen referencia a los espacios generales; arquitectura, distribución jerárquica del espacio y decoración de zonas comunes. Por otro lado, aluden a los espacios

específicos, donde tienen en cuenta el tipo de mobiliario que hay en el aula y su distribución espacial, y al conjunto de imágenes que decoran las aulas. En tercer lugar estaría la documentación visual de carácter didáctico; es decir, el conjunto de imágenes que el profesorado utiliza en clase (presentaciones con imágenes, vídeos, libros, programas educativos virtuales, etc.). Finalmente, aluden al uso del uniforme escolar, donde también puede tenerse en cuenta la vestimenta del profesorado. Esta clasificación muestra la cantidad de estímulos visuales que nos rodean en los contextos educativos y el hecho de que se dan desde diversos focos. Por ejemplo, el mobiliario puede crear relaciones de poder, dado que generalmente la mesa del docente es más grande que las pequeñas e incómodas mesas del alumnado, y su silla es también más cómoda, cuando es el alumnado quien más horas pasa en el aula y quien más espacio necesita, generándose así una distancia en la que, indirectamente, resuena una voz que susurra que el docente tiene más poder que el alumnado. Asimismo, un aula con las mesas distribuidas individualmente (distribución muy común en las escuelas) induce a pensar que lo que ocurre en clase es una experiencia individual, lo cual se acerca más a lo competitivo que a la interacción y el compañerismo.

Así, por medio del currículum oculto visual se transmiten valores y se ejerce influencia en la forma de pensar y de ver el mundo, no solo del alumnado, también de los adultos. Y, tal y como Acaso y Nuere afirman, a menudo es utilizado como herramienta para transmitir ideas que no se aceptarían si fuesen transmitidas de forma explícita. Por tanto, resulta necesario tomar conciencia de qué tipo de elementos y representaciones visuales nos rodean en los contextos educativos y de qué forma se presentan, y analizar los mensajes implícitos que pueden llegar a transmitirse a través de ellos. En suma, puede decirse que los elementos visuales tienen un impacto sobre los procesos de aprendizaje, sea mediante mensajes implícitos que, como estudia el currículum oculto visual, dirigen el pensamiento, la actitud y la construcción de valores del alumnado, sea porque nos afectan de manera sensible, anímica

y emocional —como pueden hacerlo los colores, formas y texturas—.

En este caso nos vamos a centrar en la forma en la que se conforman los espacios educativos, en su diseño y organización, ya que resulta intrigante y al mismo tiempo frustrante comprobar que a día de hoy siguen existiendo espacios educativos reducidos y con un mobiliario incómodo que no ha cambiado en décadas, aulas y espacios comunes en los que no se presta ningún cuidado a la decoración, a aquello que día tras día revierte sobre el estado emocional, la motivación y la forma de enfrentarse a la realidad tanto del alumnado como del profesorado. Implícitamente se nos cuenta así que no es importante ese cuidado, el del espacio que habitamos, que la escuela no tiene por qué ser un lugar acogedor y amplio donde sentirnos cómodos, cuando paradójicamente tanto alumnado como profesorado pasan una gran parte de su tiempo entre sus paredes, encerrados en aulas aisladas de la realidad. Afortunadamente, el valor y el efecto motivador del cuidado del espacio y de los elementos visuales es algo que cada vez está más presente en la conciencia de docentes y, en general, de todo el personal que congrega el funcionamiento de una escuela.

#### **4. El cuidado de los espacios educativos**

Conocemos el mundo a través de nuestras experiencias. Más aún, son estas las que modelan la estructura de nuestro cerebro, especialmente en nuestra infancia, y en ellas influye de manera directa el lugar donde se desarrollan, por lo que el cuidado del espacio educativo resulta de vital importancia. «La experiencia puede modificar la estructura del cerebro y la conectividad neuronal entre sus distintas zonas. (...) El aula y su contexto educativo, que es un espacio donde niños y jóvenes están buena parte del día, sometidos a distintos tipos de estímulos, puede provocar cambios en la forma de responder a estímulos ambientales que ese contexto le está ofreciendo diariamente» (Ligioiz, Zagal and Lándivar, 2015, 14).

Para diseñar los espacios educativos es importante tener un amplio conocimiento de las

características y necesidades del alumnado, teniendo en cuenta todas las posibles variables que puedan darse, y promover un ambiente seguro y de autoconfianza donde la autoexpresión sea posible. «Cuando el ser humano se encuentra frente a un espacio que estimula sus inclinaciones o tendencias humanas, el circuito de recompensa se activa de forma natural para alcanzarlo» (Ligioiz, Zagal and Lándivar, 35). Es decir, si un niño o niña siente la necesidad de moverse, o bien de estar a solas en un lugar tranquilo, el espacio debe hacerle sentir independiente para que pueda cubrir dichas necesidades. Desde este punto de vista, las escuelas pueden comprenderse como espacios sociales y debe tenerse presente que «no tan solo el estudio que requiere memoria, análisis y evaluación va cambiando los cerebros, el entorno en sí mismo influye en la construcción de nuevas conexiones neurológicas» (Ligioiz, Zagal and Lándivar, 36).

Es importante fomentar espacios que ayuden a desarrollar destrezas tanto interpersonales como intrapersonales de diversos tipos, espacios en los que el alumnado pueda desenvolverse de forma independiente y en igualdad. Lugares para el diálogo y la interacción, para la investigación, para la reflexión, para el movimiento y la experimentación. Es decir, distintos tipos de espacios que permitan que el alumnado pueda desarrollarse de forma integral. De hecho, el espacio educativo debería comprenderse como un lugar vivencial, ya que es donde se generan experiencias e interrelaciones, donde se construye y deconstruye, y tanto su organización como su diseño nos afectan. Desde la segunda década del siglo XX diversos estudiosos han hablado de él como ámbito o hábitat, entendiendo que es un lugar dinámico. Según López Quintás (1998, 189), «un ámbito surge cuando hay varios elementos integrados de tal forma que entre ellos se funda un campo de libertad expresiva. Toda realidad constituida de modo relacional (...) forma un ámbito, un *campo de encuentro*». Así, lo aborda desde una perspectiva pragmática, ya que lo entiende como un espacio donde tienen lugar diversas vivencias y experiencias en las que entran en contacto niños y niñas, adultos, objetos, acontecimientos y situaciones, todo ello ligado tanto a contextos

concretos o circunstanciales como a contextos personales e individuales.

En suma, el espacio educativo puede ser comprendido como hábitat, como lugar de vivencias donde el alumnado crece, experimenta, interacciona, se conoce a sí mismo y construye su identidad. Por tanto, deben cuidarse su diseño y la organización de los elementos que en él se sitúan, así como la forma en la que los espacios interiores y exteriores se conectan entre sí. En este sentido, a continuación ahondaremos en el trabajo del arquitecto holandés Herman Hertzberger, quien presta una especial atención al modo en que la arquitectura de una escuela afecta a las interrelaciones de sus integrantes y, desde dicha preocupación, genera espacios contruidos desde un interés didáctico y social. Su trabajo tuvo especial repercusión en las décadas de los años 70 y 80 del pasado siglo. Seguidamente abordaremos el trabajo de la diseñadora Rosan Bosch, también holandesa, quien desde 2010 se dedica a la creación de contextos educativos significantes en los que congrega diseño y pedagogía, generando espacios que responden a las necesidades de alumnado y profesorado.

## 5. Pedagogía y arquitectura. Herman Hertzberger

Herman Hertzberger es un arquitecto vinculado a estrategias propias de la Escuela activa, especialmente del Método Montessori, en el que se favorecen espacios no jerárquicos de interacción y aprendizaje común. En el pensamiento que este arquitecto desarrolla, así como en sus diseños, el aula tradicional es sustituida por un lugar donde el espacio y las formas de aprendizaje se entrelazan entre sí. Arquitectura y pedagogía se aúnan, comprendiendo que la organización y el diseño del espacio tienen que tener una correspondencia directa con las diversas dinámicas de aprendizaje y con los sujetos que forman parte de ellas. Así, la arquitectura es tratada como herramienta pedagógica.

Uno de los aspectos más característicos de las escuelas de Hertzberger es que en su diseño se aleja de espacios estrictamente definidos como públicos o privados, entendiendo que el límite

entre ambos es difuso. Así, evitando dichos extremos, aboga por la posibilidad de que exista privacidad dentro de lo colectivo y viceversa, que dentro de lo privado la colectividad también tenga lugar, y para ello crea espacios compartidos que favorecen tanto la interacción como la intimidad de lo privado —este flujo entre lo público y lo privado se plantea ya a mediados del siglo XX con el concepto *in-between*, aludiendo al nivel intermedio entre privacidad y colectividad—. En esta misma línea cabe mencionar la investigación de José María Ruiz, quien desde la pedagogía propone un modelo de aula al que caracteriza como ecológico y abierto, donde desaparecen los límites que se generan a través de la privacidad y el aislamiento (Ruiz, 1994, 99). Defiende el aula como un lugar relacional y social, y sostiene que la escuela no es un conjunto de aulas, sino que es un todo, y que «los espacios entre clases no han de ser solamente lugares de paso, han de poder tener entidad propia y por tanto utilización amplia [mientras que] los espacios cerrados lo han de ser con justificaciones específicas» (Ruiz, 1994, 103).

El enfoque de Ruiz está muy estrechamente ligado al pensamiento de Hertzberger, quien distingue cuatro etapas básicas en el desarrollo espacial (Hertzberger, 2008, 36): 1/ La incrementación del número de espacios diferenciados dentro del aula, rompiendo con la tradicional forma rectangular (rincones, espacios auxiliares, etc.); 2/ La transformación del umbral entre el aula y el pasillo en una zona que pueda ser utilizada para ampliar el área de aprendizaje; 3/ El cambio en la concepción del aula como espacio exclusivo de aprendizaje: comprenderla como lugar de encuentro (*home base*) y fomentar que el aprendizaje pueda darse en cualquier lugar de la escuela; 4/ La creación de paisajes de aprendizaje (*learning landscapes*), logrando que el número de aulas se reduzca o incluso que desaparezcan por completo.

Con ello, defiende la necesidad de ampliar las formas de aprendizaje, lo cual implica explorar nuevas formas de organización y diseño que rompan con el arquetipo arquitectónico tradicional de aulas rodeadas de pasillos. Así, diseña clases menos cerradas y pasillos que funcionan como espacios educativos, favoreciendo que se generen nuevas situaciones de aprendizaje (Hertzberger and Swaan, 2009,

9). Al mismo tiempo, propone una articulación del espacio por unidades espaciales, comprendiendo el concepto de «unidad espacial» como un tipo de espacio en el que se logra un equilibrio entre lo privado y el sentido de comunidad (Hertzberger and Swaan, 2009, 11). Considera que una situación de aprendizaje requiere ciertas condiciones que permitan la concentración, pero que al mismo tiempo implica que uno sea consciente de los demás y de lo que están haciendo. Ante ello, sostiene que es crucial tener en cuenta el número de alumnado que ocupará un espacio, y que tendrá que haber un equilibrio entre el tamaño de ambos, que deberá ajustarse el tamaño del grupo a las posibilidades que ofrezca el espacio. Asimismo, Hertzberger señala la necesidad de cierta cohesión espacial y subraya la potencialidad del espacio como fuerza vinculante, ya que a través de su organización pueden facilitarse actividades conjuntas y cooperativas. En este sentido, sostiene que cuanto menos complejidad tenga el espacio menos dificultades habrá a la hora de fomentar lo cooperativo. «The spatial theme, encompassing the building as a whole, does not just encapsulate the sense of community, it also expresses and emphasizes it. Theoretically speaking, it could actually promote the process whereby each of the separate elements acquires its own clear identity»<sup>2</sup> (Hertzberger and Swaan, 2009, 13). Así, afirma que en su arquitectura prefiere no prestar tanta atención a las pequeñas partes del conjunto como a un principio estructural más general.

Partiendo de estas líneas —la ampliación de las formas de aprendizaje, el espacio articulado por unidades espaciales y la cohesión espacial—, Hertzberger lanza dos paralelismos, proponiendo la escuela como ciudad y como casa. En el primer caso propone una visión de la escuela como sistema de calles y avenidas, con espacios abiertos que puedan ser tanto compartidos como íntimos (Hertzberger and Swaan, 2009, 13). Espacios donde los límites

<sup>2</sup> «El tema espacial, que abarca el edificio en su conjunto, no solo encapsula el sentido de comunidad, sino que también lo expresa y enfatiza. Teóricamente hablando, podría realmente promover el proceso por el cual cada uno de los elementos separados adquiere su propia identidad clara» (traducción personal).

entre lo privado y lo común sean permeables y transparentes. Respecto al paralelismo con una casa, con él alude a la seguridad y la confianza que da el hogar. Estos paralelismos los vemos reflejados en sus arquitecturas, como por ejemplo en el colegio de secundaria Apollo de Ámsterdam, cuyo interior se asemeja a una gran casa; las aulas están agrupadas alrededor de un gran espacio central, que es el corazón de la escuela y que fomenta el encuentro y los contactos casuales entre los estudiantes, estimulándoles a crear e idear de manera conjunta. Dicho espacio central es, a su vez, como si fuera la plaza de un pueblo. Un lugar de intercambio e interacción sin reivindicaciones territoriales. Aun así, Hertzberger advierte que cada vez se esquivan más las aulas tradicionales y que esto ha llevado a muchos a crear espacios totalmente abiertos que generan entornos ideales para el intercambio, pero que, sin embargo, ir al extremo puede provocar que se difuminen las identidades y que se desdibuje todo límite, lo cual nos llevaría a no tener nada que intercambiar, dado que nada tendría ya su propio lugar. «It is not just buildings that need structure; people too need a structured environment, in which each person can feel at home. You need a home base to which you can always return, and from which you can venture out to explore the world»<sup>3</sup> (Hertzberger and Swaan, 2009, 15).

## 6. Diseño y pedagogía. Rosan Bosch

Partiendo desde una fusión entre arte, diseño, arquitectura y pedagogía, Rosan Bosch se ocupa de la relevancia que el entorno físico tiene en el proceso de pasar de un aprendizaje pasivo a un aprendizaje activo, defendiendo que a través del diseño se puede impulsar un cambio de actitud y de estado de ánimo. Así, toma el arte, el diseño y la arquitectura como herramientas para el desarrollo de la educación (Bosch, 2018). Son varios los proyectos que ha llevado a cabo en escuelas de todo el mundo. En España, por ejemplo, estuvo a su cargo el diseño del Liceo

<sup>3</sup> «No son solo los edificios los que necesitan estructura; las personas también necesitan un entorno estructurado donde poder sentirse como en casa. Necesitas un lugar de origen al que poder volver siempre y desde el que poder aventurarse a explorar el mundo» (trad. Personal).

Europa de Zaragoza, un centro que ofrece enseñanza desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Su espacio fue transformado con el fin de permitir el desarrollo de metodologías activas, y para ello fue comprendido como un elemento didáctico, con el objetivo de estimular una actitud abierta a lo experiencial, a la investigación, la cooperación y la reflexión, a través de espacios luminosos, aulas que pueden ser transformadas con el objetivo de motivar la interacción, espacios abiertos para que puedan construirse y presentarse proyectos y experiencias dinámicas, y otros espacios como la biblioteca o la zona de juego.

Bosch defiende que debe desafiarse al pensamiento por medio de la educación, impulsar la curiosidad haciendo frente al aburrimiento y a la falta de motivación; la educación del siglo XXI debe estar pensada en los niños y niñas de hoy en día. En sus diseños se subraya la importancia de que cada individuo tenga la posibilidad de desarrollar sus capacidades tanto sociales como individuales, y para ello debe contemplarse que cada cual tiene diferentes necesidades y que es importante responder a ellas. Por ejemplo, en ciertas ocasiones uno puede necesitar un ambiente silencioso y tranquilo, y en otras un entorno más dinámico y ruidoso; hay veces que sentimos la necesidad de estar en un lugar pequeño y más aislado y otras en las que nos sentimos más cómodos en espacios abiertos. Y todas estas necesidades, que están estrechamente ligadas con los procesos de aprendizaje, pueden conseguirse a través del diseño del espacio y del mobiliario. Con el fin de responder a ellas, Bosch toma como base los principios descritos por el educador británico David Thornburg (2014), quien plantea que en los procesos de aprendizaje hay diferentes momentos que requieren diferentes espacios. Así, propone cuatro tipos de espacios que deberían formar parte de los entornos educativos, a los que nombra Cueva, Hoguera, Manantial y Vida. Bosch se apropia de este planteamiento y lo hace suyo, añadiendo dos espacios más, nombrados Montaña y Manos a la obra, y proponiendo diseños de espacio y mobiliario que ayudan a que tengan lugar. Brevemente descritos, los espacios son los siguientes:

*Cave* - La «Cueva»: se trata de un espacio íntimo que permite al estudiante estar a solas y que impulsa la concentración y la reflexión individual.

*Campfire* - «Hoguera de campamento»: en este espacio se genera un ambiente agradable e íntimo para trabajar en pequeños grupos.

*Watering Hole* - «El Manantial»: son espacios abiertos, idóneos para propiciar debates y diálogos, en los que el aprendizaje se da de una manera más informal, ya que hacen posible que haya flujos de comunicación informales en espacios de circulación. Este tipo de espacio sería un reflejo de la previamente mencionada «plaza del pueblo» planteada por Hertzberger.

*Movement* - «Movimiento»: un espacio diáfano, sin obstáculos y con colores vivos. Invita al movimiento físico, con el objetivo de que el cerebro se active.

*Mountain Top* - La «Cima»: este espacio permite que la comunicación se dé en un solo sentido; es decir, una persona, sea estudiante o docente, puede dirigirse al resto para exponer, narrar o contar algo.

*Hands on* - «Manos a la obra»: es un espacio propicio para la interacción y la experimentación; permite expresarse con el cuerpo, tan importante como la mente en el desarrollo del conocimiento.

A través de dichos entornos, llamados «paisajes de aprendizaje» (que es, tal y como acabamos de ver, una de las etapas espaciales que propone Hertzberger), Rosan Bosch rompe con los espacios tradicionales diseñados para el control del alumnado y de sus acciones, entendiendo que deben fomentarse diversos tipos de comunicación, necesarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan que cada niño y niña desate su talento (Bosch, 2018). En la Cueva se da la comunicación individual o intrapersonal, los grupos pequeños de la Hoguera permiten compartir información manteniendo cierta intimidad, el Manantial hace posible un tipo de interrelación casual e informal, en el espacio Vida la comunicación es corporal y en la Montaña se da de forma unidireccional y, finalmente, el espacio Manos a la obra hace posible un tipo de comunicación a través de lo experiencial.

Además de prestar atención a la distribución y características de diversos tipos de espacios, Bosch también juega con su colorido y con el color del mobiliario y de los elementos que forman parte del entorno educativo. Según explican desde su estudio en relación a uno de sus proyectos, «elementos de distintos colores son una herramienta esencial en la interacción entre estudiantes y profesores y proveen a los alumnos de estructuras visuales para orientarse» (Rosan Bosch Studio, 2017). De hecho, en sus espacios se percibe un uso consciente de los elementos visuales básicos —forma, color y textura—, logrando así lugares que permiten un aprendizaje significativo que atiende tanto a los contenidos como a la forma y al lugar donde estos se trabajan.

Con todo, a través del trabajo que realiza el estudio creado por Bosch es posible tomar mayor conciencia de la relevancia que tiene el hecho de construir, a través del diseño y desde un enfoque ligado al arte, contextos con diferentes características que propicien estados tanto de interacción como de reflexión. Condiciones que impulsen el desarrollo de una educación abierta, de procesos de aprendizaje donde el alumnado tenga la posibilidad, desde la autonomía, de expresarse y desarrollar sus capacidades.

## Conclusiones

Educando la mirada se fomenta una visión más abierta respecto a lo que sucede a nuestro alrededor, lo cual implica una relación respecto al mundo más compleja a través de la que ver incluso aquello que se esconde, aquello que queda entre líneas. Téngase en cuenta que, tal y como se ha constatado, los elementos visuales poseen un poder evocativo desde el que se abren múltiples significados, promoviendo así la búsqueda e interpretación crítica y personal. Su capacidad para provocar significados figurados hace posible, a su vez, contemplar los espacios educativos con una mirada renovada y captar que están cargados de información implícita que a menudo influye de manera directa en los valores e ideas del alumnado, por lo que, tal y como se ha subrayado, resulta vital prestar atención a los elementos visuales de los entornos educativos. Más aún, se ha podido observar cómo

el diseño y la organización de los espacios educativos tienen una influencia directa sobre la conectividad neuronal del cerebro, en la forma de responder a los estímulos que nos rodean. En este sentido, y tomando como foco el diseño y la distribución del espacio, a través del pensamiento de Hertzberger y del enfoque de

Bosch, desde la arquitectura y desde el diseño respectivamente, se ha podido constatar cómo el cuidado de los espacios y de su distribución afecta directamente sobre el desarrollo de una educación adaptada a las necesidades del alumnado y del profesorado.

## Referencias

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística. Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá. URL: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Bosch, R. (2018). *Escuelas que desatan la creatividad*. Aprendemos juntos, BBVA. URL: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/escuelas-que-desatan-la-creatividad-rosan-bosch/>
- Carrere, A. y Saborit, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Cátedra.
- Esquirol, J. M. (2012). *Aprender a mirar, para poder ver*. CETR (Centro de Estudio de las Tradiciones de Sabiduría). URL: <http://cetr.net/aprender-a-mirar-para-poder-ver/?lang=es>
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, H. and Swaan, A. de (2009). *The Schools of Herman Hertzberger. Alle scholen*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Lándivar, A., Ligioiz, M. and Zagal, M. (2015). *Neurociencia aplicada a la educación. Neurociencia Social, Neurodidáctica, Neurofisiología del Aprendizaje*. Montessori Canela Internacional. Material no publicado.
- López Quintas, A. (1998). *Estética de la creatividad. Juego, Arte, Literatura*. Madrid: Rialp.
- Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En: Dussel, I. and Gutiérrez, D. (comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, pp. 295-310.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. París: Gallimard.
- Rosan Bosch Studio. Escuela de Fensmark (Dinamarca, 2017). URL: <https://rosanbosch.com/es/proyecto/escuela-de-fensmark>
- Ruiz Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 93-104.
- Samper Arbeláez, A. (2011). El arte en la escuela: poiesis, cotidianidad y cuidado. *Encuentros*, 2, 61-72.
- Thornburg, D. (2014). *From the Campfire to the Holodeck. Creating Engaging and Powerful 21<sup>st</sup> Century Learning Environments*. San Francisco: Jossey-Bass.





**FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS  
DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**  
**Una propuesta a partir del Constructivismo Social y el Sistema 4 MAT**

Theoretical foundations for the planning of learning strategies of English as a foreign language

BERENICE JAIME ROMERO, WILLELMIRA CASTILLEJOS LÓPEZ, MARÍA EUGENIA CHÁVEZ ARELLANO

Universidad Autónoma Chapingo, México

---

KEY WORDS

*Strategies  
Learning  
English as a Foreign  
Language  
Social Constructivism  
4MAT System*

---

ABSTRACT

*This article is derived from a documentary research. Its purpose is to identify the principles proposed by social constructivism which could be the theoretically bases for planning didactic strategies for learning English as a foreign language and, subsequently, it proposes and supports the relevance of the use of the 4MAT System for the design of such strategies in order to enrich educational processes for the oral, reading, writing and grammar skills development in first semester high school students.*

---

PALABRAS CLAVE

*Estrategias  
Aprendizaje  
Inglés como lengua extranjera  
Constructivismo social  
Sistema 4MAT*

---

RESUMEN

*Este artículo se deriva de la investigación documental. Su propósito es identificar los principios propuestos por el constructivismo social que son propicios para fundamentar teóricamente la planeación de estrategias didácticas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, posteriormente, proponer y sustentar la pertinencia del uso del Sistema 4MAT para el diseño de dichas estrategias a fin de enriquecer los procesos educativos para el desarrollo de habilidades de oralidad, lectura, escritura y gramática en estudiantes de primer semestre de bachillerato.*

Recibido: 29/01/2020

Aceptado: 05/03/2020

## 1. Introducción

Hoy en día es imprescindible fortalecer nuestras competencias comunicativas para lograr un intercambio cultural que nos lleve a revalorizar nuestra propia cultura y nos permita comprender y respetar los valores, principios y prácticas de nuestros interlocutores. En este contexto, la enseñanza-aprendizaje del inglés, como segunda lengua, es relevante porque representa la lengua más recurrente para comunicarse con personas de diferentes nacionalidades e idiomas y, a la par, fomenta el crecimiento de los educandos en entornos personales, académicos y profesionales.

En el caso de la Nueva Escuela Mexicana, el conocimiento del inglés como lengua extranjera, ocupa un lugar destacado en la agenda educativa. Enfáticamente, en Educación Media Superior se estipula que los egresados de dicho nivel educativo deben demostrar competencias comunicativas e identificar las ideas clave en un texto o discurso oral e inferir conclusiones a partir de ellas, obtener e interpretar información, argumentar con eficacia y, por tanto, comunicarse en inglés con fluidez y naturalidad (SEP, 2019).

No obstante lo anterior, estudios recientes en torno al aprendizaje del inglés en América Latina acentúan que México se encuentra dentro de la banda de dominio bajo, lo que sugiere que la capacidad de los mexicanos para utilizar el inglés de manera eficaz es limitada (Cronquist & Fiszbein, 2017). De hecho, de acuerdo con el estudio EF English Proficiency Index el la calificación de las personas que hablan inglés es de 49.76 en una escala de 100 y, por tanto, los mexicanos ocupan el lugar número 57 de una lista de 88 países (EF-Education-First, 2018). Dicha problemática se ratifica con las cifras presentadas en el informe *"Sorry. El Aprendizaje del inglés en México"*, de la entidad Mexicanos Primero de 2015 que expresan que:

el 79% de los estudiantes que cursan el bachillerato no comprenden prácticamente nada de inglés, el 13% llega a este nivel con los conocimientos que se tienen en cuarto de primaria, mientras que un 5% de jóvenes cursan este grado de formación con el nivel que se tiene en primero de secundaria. (Universia-México, 2015)

En este contexto, se concibe como imprescindible la movilización de experiencias y recursos de instrucción en el aula que hagan permisible el desarrollo de competencias de comunicación y la asimilación de aprendizajes clave en las asignaturas de inglés. El gran reto de los educadores, por tanto, es conocer y aplicar elementos teórico-metodológicos que les permitan diseñar e instrumentar estrategias orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes; a fin de alcanzar una formación integral acorde a las exigencias de comunicación de su entorno.

El propósito del presente artículo es, en un primer momento, favorecer la planeación de estrategias didácticas para el aprendizaje del inglés como segunda lengua a partir de su fundamentación teórica en los principios propuestos por el *Constructivismo social*. En segundo momento, se dirige a proponer y sustentar la pertinencia del uso del *Sistema 4MAT* para el diseño de dichas estrategias a fin de enriquecer los procesos educativos para el desarrollo de habilidades de oralidad, lectura, escritura y gramática en estudiantes de bachillerato.

## 2. Metodología

Este estudio corresponde a una investigación descriptiva de las teorías, enfoques y, enfáticamente, de los fundamentos pedagógicos del constructivismo social que se consideran pertinentes para concebir estrategias de aprendizaje acordes con los objetivos del plan y programa de estudios de inglés de bachillerato tecnológico en México. A lo largo de la disertación, se presenta el sistema 4 MAT como un modelo didáctico permisible para conducir la planeación de dichas estrategias y se describe paso a paso la propuesta para su instrumentación. Finalmente, se concluye con una propuesta de aplicación y evaluación de las estrategias 4MAT para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolar específico.

Para los efectos de este trabajo el proceso investigativo implicó revisar, detectar, consultar, extraer, recopilar e integrar información a partir de fuentes secundarias (libros, artículos científicos y documentos e informes gubernamentales). El método utilizado fue el de

análisis y síntesis por medio de la técnica de sistematización documental. La pertinencia del mismo radicó en su especial interés por desarrollar un marco de reflexión para la comprensión de sus proposiciones.

### **3. Teorías y/o enfoques en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua**

El estudio de las lenguas extranjeras ha sido objeto de interés desde la antigüedad al concebirse como un elemento crucial de la comunicación humana (Martín-Sánchez, 2009). Por lo que se refiere a la investigación sistemática respecto a la adquisición de una lengua extranjera hay que destacar que hizo acto de presencia hace sesenta años; encontrando sus atisbos en la pedagogía, la psicología, la lingüística aplicada y, por ende, en las tres escuelas de pensamiento que han marcado la teoría y práctica educativa: 1) el estructuralismo y conductismo, 2) el racionalismo y la psicología cognitiva y 3) el constructivismo (enfoque comunicativo) (Brown, 2000).

El estructuralismo lingüístico - desarrollado por Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Hockett y Charles Fries - acomete a la rigurosa aplicación de los principios científicos de la observación de las lenguas humanas a fin de identificar las características estructurales de éstas (Brown, Principles of language learning and teaching, 2000). "Postula que "la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es qué impulsa o estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice" (Martín Sánchez, 2009, p. 64).

La enseñanza de una lengua extranjera en términos estructuralistas implica, por tanto, fomentar un conjunto de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos (método audio-oral). Conlleva a integrar dentro de las estrategias didácticas ejercicios prácticos de sustitución, transformación, ampliación o expansión, reducción y reconstrucción (García Hoz, 1993).

La teoría conductista explica el aprendizaje de una segunda en términos de eventos ambientales, es decir, a partir de las exposiciones, imitaciones y experiencias concebidas en el entorno social (Schunk D. , 2013). El aprendizaje es un cambio conductual que se produce por medio de estímulos (agentes ambientales que actúan sobre un organismo = causas del aprendizaje) y respuestas (reacciones físicas de un organismo a la estimulación interna o externa = efectos) que se relacionan de acuerdo con principios mecánicos (Bigge, 2014).

El acercamiento a una segunda lengua desde la perspectiva conductista depende de una instrucción gramatical y expositiva. En consecuencia, las actividades a incluir en las estrategias didácticas han de orientarse a alcanzar la vigilancia, el reforzamiento positivo y negativo (para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y a dedicar más tiempo a las tareas), la generalización (que puede fomentar el desarrollo de habilidades), la evaluación y calificación y la retroalimentación inmediata (como la clave para enseñar de manera eficaz) (Schunk, 2013 y Bigge, 2014).

El racionalismo se hace latente en la historia de la adquisición de una segunda lengua como parte de la escuela de pensamiento denominada Lingüística generativa puesto que es retomado en los estudios de Noam Chomsky y constituye un elemento crucial del Enfoque de la enseñanza del lenguaje comunicativo. Su trascendencia radica en el hecho de que auspicia la búsqueda de significados, necesidades y condiciones efectivas para el acceso al conocimiento (Brown, 2000). Postula que el conocimiento emana de la mente humana, por lo que la adquisición de una lengua se produce de manera innata al desencadenar los mecanismos internos necesarios para que el aprendizaje tenga lugar (Chomsky, 1965).

La premisa racionalista es que la adquisición de una segunda lengua se relaciona con los aspectos gramaticales y discursivos organizativos del lenguaje, así como con los componentes funcionales, sociolingüísticos y estratégicos como parte de los aspectos pragmáticos (Chomsky, 1965). En consecuencia, las actividades en las estrategias didácticas deben incitar a situaciones comunicativas

auténticas; para lo cual es importante utilizar la lengua meta y negociar el significado considerando el ensayo y el error como parte del proceso de aprendizaje.

La psicología cognitiva, también llamada, teoría cognoscitiva social, expresa que

las personas aprenden en un entorno social la utilidad e idoneidad de las conductas y las consecuencias de las conductas modeladas a partir de la observación de modelos, y actúan de acuerdo con las capacidades que consideren tener y conforme a los resultados esperados de sus acciones (Schunk D., 2013, p. 118).

En vistas de ello, el aprendizaje ocurre en acto (participando de manera activa) o de forma vicaria (observando, leyendo y escuchando); por lo que su transferencia es un fenómeno cognoscitivo y depende de que las personas creen que ciertas acciones en situaciones nuevas o diferentes son socialmente aceptables y que obtendrán resultados favorables (Schunk, 2013). En este tenor, los postulados de dicha teoría en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua enfatizan estrategias de enseñanza basadas en la modelación por parte del docente y estrategias de aprendizaje conformadas por ejercicios resueltos, tutoría y asesoría.

El objetivo de la instrucción cognoscitiva social anima a los estudiantes a establecer metas y a evaluar su proceso hacia ellas. Acomete a seguir los procesos de la autorregulación (autoobservación, juicio personal y reacción personal) para estar en condiciones de reconocer las posibles consecuencias de sus acciones y fomentar su autoeficacia para aprender.

Otras aportaciones teóricas que han tenido gran relevancia en tanto al estudio de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua son las de la neurociencia – ciencia de la relación del sistema nervioso con el aprendizaje y la conducta -, para la cual el aprendizaje implica la formación y el fortalecimiento de conexiones nerviosas (sinapsis), un proceso conocido como consolidación (Schunk D. H., 2013). La neurociencia del aprendizaje aboga por una instrucción sustentada en la organización, el repaso, la elaboración, el involucramiento emocional en el aprendizaje y la impartición de programas remediales que se ajusten a las necesidades individuales (Schunk, 2013).

Las estrategias de enseñanza de una segunda lengua, en términos de la neurociencia del aprendizaje, deben contener instrucciones sencillas y directas para los estudiantes; incluir modelos que permitan el procesamiento de la información presentada de múltiples formas (visual, auditiva, táctil) y; estructurarse con información novedosa para crear nuevas conexiones nerviosas entre el aprendizaje y los nuevos usos y situaciones. Las estrategias de aprendizaje, por su parte, han de incluir actividades motivantes y de repaso; así como incorporar la toma de decisiones y el análisis de sus consecuencias a través de discusiones activas, simulaciones y juegos de roles, el análisis de estudios de caso o la presentación de problemas o retos (Schunk, 2013).

Las teorías del procesamiento también ocupan un lugar importante dentro del estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Éstas se enfocan en la manera en que las personas ponen atención a los eventos que ocurren en el ambiente, codifican la información que deben aprender, la relacionan con los conocimientos que tienen en la memoria, almacenan el conocimiento nuevo en la memoria y lo recuperan a medida que lo necesitan” (Shuell, 1986, citado por Schunk, 2013, pág. 164).

El aprendizaje de una segunda lengua, desde esta perspectiva teórica, ocurre cuando la información se almacena en la memoria de largo plazo. En consecuencia, se postula que las estrategias didácticas deben enfocarse en activar en la memoria los procesos cognoscitivos de los estudiantes para alcanzar sus metas a través del significado, la elaboración como la organización y la relación con estructuras de esquemas. Para ello, las actividades deben presentar la información de forma que los estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con el material conocido (significativo) y que comprendan los usos de ese conocimiento (Schunk, 2013).

El repaso periódico de información y habilidades desarrolladas durante la clase, la asignación de tareas de reforzamiento y la revisión de conocimientos previos son actividades que se deben incluir en las estrategias didácticas para reducir el olvido en el aprendizaje académico. A su vez, también deben hacer uso de la imaginación y los organizadores avanzados en el

aula para mejorar la comprensión e incrementar la eficacia de la enseñanza al vincular el material nuevo con el aprendizaje previo.

Con lo expuesto hasta aquí, es posible notar que las teorías y/o enfoques referenciados han aportado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras elementos para poder analizar las estructuras cognitivas, las capacidades cognitivas, el papel de la primera lengua y las variables psicológicas como formas de identificar los procesos de aprendizaje de la lengua en las producciones de los estudiantes. Su relevancia radica en que sus postulados han dado lugar a enfoques, modelos y métodos cuyo conocimiento es imperante para poder comprender los alcances de su utilización y, sobre todo, para estar en condiciones de hacer una selección de los mismos a la hora de concebir y diseñar las planeaciones didácticas.

Hay que señalar que, dadas las pretensiones de este trabajo, se consideró pertinente desarrollar un apartado específico para ahondar en los postulados del constructivismo – particularmente del constructivismo social –. Esto con el fin de poder concebirlo como un fundamento teórico básico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje del inglés como segunda lengua.

### 3. Constructivismo Social

“El Constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como: Aprendizaje Generativo, Aprendizaje Cognoscitivo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje por Descubrimiento, Aprendizaje Contextualizado y Construcción del Conocimiento” (Chiluiza Vásquez, Castillo Conde, Parra Rocha, & Sanguña Loachamin, 2017, p. 45) . No obstante lo anterior, todas y cada una de sus perspectivas coinciden en que “es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Bruning et al, 2004; citado por Schunk, 2013, pág. 229).

En términos de Maurizia D’ Antoni (2002, p. 107):

para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero se requiere del apoyo de dos posturas tradicionales en el amplio marco constructivista. La vertiente biológica, que se preocupa de señalar las raíces neurológicas y el procesamiento de la

información lingüística y la vertiente social, más concentrada en el esclarecimiento de los roles alumno-docente, de los docentes, de la institución en la enseñanza.

Tomando en cuenta lo anterior, hay que mencionar que dentro de la vertiente biológica sobresalen las investigaciones de Jean Piaget y David Ausbel. Piaget describió que el desarrollo cognitivo ocurre a partir de la reestructuración de las estructuras cognitivas internas del aprendiz, de sus esquemas, estructuras mentales y experiencias de tal forma que a través de procesos de acomodación y asimilación los individuos construyen nuevos conocimientos que aparecen como nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio (Chiluiza Vásquez, Castillo Conde, Parra Rocha, & Sanguña Loachamin, 2017).

En cuanto a las aportaciones de David Ausbel, hay que puntualizar la premisa de que el aprendizaje del estudiante depende de su estructura cognitiva previa, es decir, del conjunto de

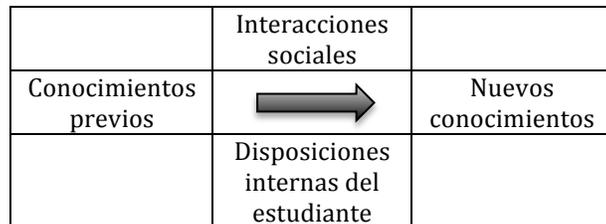
conceptos, ideas, experiencias y conocimientos que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como de su organización (Chiluiza Vásquez, Castillo Conde, Parra Rocha, & Sanguña Loachamin, 2017). De ahí que el diseño de estrategias basadas en el constructivismo parta de los conocimientos previos de los educandos para relacionar éstos con los nuevos aprendizajes.

Con respecto a la vertiente social, será preciso mencionar que sus perspectivas se asocian con los enfoques más actuales para la adquisición de un primer y segundo idioma enfatizan la naturaleza dinámica de la interacción entre los estudiantes y sus pares y sus profesores y otras personas con las que interactúan” (Brown, Principles of language learning and teaching, 2000). Dentro ésta, se subraya la trascendencia de la propuesta teórica desarrollada en el campo de la psicología por Lev Semiónovich Vygotsky denominada constructivismo social, cuya premisa general es que:

El individuo en los aspectos cognitivo, social y afectivo es una construcción propia resultado de la interacción del entorno y sus disposiciones internas. Por tanto, el conocimiento es una construcción del propio individuo que depende de los conocimientos

previos y de la actividad interna o externa que se realiza al respecto de lo que se quiere conocer (Ledesma Ayora, 2014) (Ver Figura 1).

Figura 1. Proceso de aprendizaje de acuerdo al constructivismo social



Fuente: Elaboración propia a partir de Ledesma Ayora (2014).

El constructivismo social acentúa la existencia de diversas situaciones de aprendizaje (recepción, descubrimiento, significativo y repetitivo) que pueden desarrollarse a partir del establecimiento de puentes cognitivos dentro de ambientes de aprendizaje previamente organizados y estructurados. Sus principales ideas - de acuerdo a Meece (2002) - son:

- **Interacciones sociales.** Son fundamentales; el conocimiento se construye entre dos o más personas.
- **Autorregulación.** Se desarrolla mediante la internalización (desarrollando una representación interna) de las acciones y de las operaciones mentales que ocurren en las interacciones sociales.
- **Desarrollo humano.** “Puede ser explicado sólo en términos de la interacción social que posibilita la interiorización de elementos culturales como el lenguaje que nos transmite el grupo humano en el que nacemos” (Agudelo Bedoya & Estrada Arangp, 2012, p. 363).
- **Lenguaje.** Su función primaria “es la construcción de mundos humanos contextualizados. Es el instrumento que posibilita la co-construcción de acciones conjuntas entre quienes comparten contextos específicos” (Agudelo Bedoya & Estrada Arangp, 2012, p. 356). más importante “instrumento de mediación” que proporciona el medio sociocultural y que posibilita la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos Vigotsky.

- **Zona de desarrollo próximo (ZDP).** Es “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (Vigotsky, 1978, p. 86).

Ahora bien, en términos de Shunk (2013), existen conceptos que aunque no son parte formal de la teoría de Vigotsky se pueden concebir como aplicaciones educativas de las ideas de éste, los cuales son:

- **Aprendizaje por descubrimiento.** Consiste en que el estudiante obtenga conocimientos por sí mismo. Es un tipo de razonamiento inductivo, ya que los alumnos pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales (Schunk D. , 2013).
- **Aprendizaje situado.** Implica poner énfasis en el contexto, capaces, intereses, actitudes y experiencias del aprendiz para conducir el proceso de aprendizaje (Schunk D. , 2013).
- **Andamiaje instruccional.** “Este término, acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976), se refiere al proceso de control de los elementos de las tareas que rebasan las capacidades de los estudiantes con el fin de que se concentren y dominen los aspectos de la tarea que pueden captar con rapidez” (Schunk D. H., 2013, p. 245).
- **Moldeamiento.** “Implica la utilización de apoyos educativos para guiar a los estudiantes a través de varias etapas para la adquisición de habilidades” (Schunk D. , 2013, p. 246).
- **Enseñanza recíproca.** “Implica un diálogo interactivo entre un profesor y un pequeño grupo de estudiantes. Al principio el docente modela las actividades, después él y los alumnos se turnan para desempeñar el papel del profesor” (Schunk D. , 2013, p. 246).
- **Colaboración entre pares.** Acomete a el hecho de que dos personas trabajan en una tarea de forma colaborativa, de modo

que las interacciones sociales compartidas cumplen una función instruccional (Schunk D., 2013).

- **Grupos de aprendizaje.** En estos los aprendices trabajan de forma estrecha con expertos en actividades conjuntas relacionadas con el trabajo lo que ayuda a transformar el desarrollo cognoscitivo de los aprendices (Schunk D., 2013).
- **Clases multidimensionales.** Tienen estructuras de tareas diferenciadas, la autonomía de los estudiantes es alta, los estudiantes no se agrupan según sus habilidades, a los estudiantes se les califica en diferentes tareas, las calificaciones son menos públicas y hay menos comparación social (Schunk D., 2013).

El aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo a este enfoque se considera como:

Un proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico: el estudiante parte de sus experiencias previas, elabora y procesa cognitivamente las nuevas experiencias a partir del input o exposición a la lengua meta, generando así cambios en sus esquemas cognitivo conceptuales, procedimentales y actitudinales (Delmastro & Balada, 2012).

Hay que hacer notar que los ambientes de aprendizaje constructivistas de acuerdo a Brooks y Brooks (1999) se caracterizan por plantear problemas de importancia incipiente a los estudiantes, estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales, indagar y valorar los puntos de vista de los estudiantes, adaptar el programa de estudios para considerar las suposiciones de los estudiantes y evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de enseñanza (Citado por Schunk D., 2013, pág. 261). Asimismo, dichos ambientes se estructuran de acuerdo a los principios psicológicos de la American Psychological Association (APA) centrados en el aprendiz que involucran factores cognoscitivos y metacognitivos, factores motivacionales y afectivos, factores sociales y del desarrollo y diferencias individuales.

La propuesta que aquí se desarrolla - con el fin de diseñar estrategias de aprendizaje para el aprendizaje del inglés como segunda desde la perspectiva constructivista - sustenta la necesidad

de evaluar el nivel de desarrollo de los estudiantes y saber cómo piensan para provocarles un conflicto cognoscitivo a un nivel razonable de modo que puedan resolverlo a través de la asimilación y la acomodación. Implica proporcionar, a través de las estrategias didácticas, apoyo en la instrucción (andamiaje), de modo que los aprendices maximicen su aprendizaje.

En este tenor, es imprescindible que a la hora de estructurar las estrategias didácticas se resalte la importancia dada a los principios de: a) personalidad, b) motivación intrínseca y f) concepto de sí mismo; a partir de los cuales se pretende impulsar a los estudiantes a aprender a aprender para de esta forma ser sujetos capaces de responder a los requerimientos profesionales, sociales y económicos del mundo actual (Marqués, 2012). Para ello, es necesario retomar los postulados de Krashen en cuanto a la hipótesis de la interacción, en donde se comprende que la entrada comprensible de una segunda lengua es el resultado de la interacción modificada (Brown, 2000).

### 4. El Sistema 4MAT

El Sistema 4MAT fue creado en 1979 por Bernice McCarthy teniendo como bases teóricas los estudios respecto a las características y funciones de cada hemisferio cerebral, así como los trabajos de Carl Gustav Jung, John Dewey, David Kolb, Kurt Lewin, Paulo Freire, Jean Claude Piaget y Lev Vygotsky. Respecto a la hemisfericidad cerebral McCarthy (2018) expresa la necesidad de conocer las funciones cerebrales y habilidades de procesamiento de cada hemisferio para diseñar una instrucción para que el aprendizaje sea completo. En consonancia, para formular el Sistema 4MAT la autora retoma los siguientes postulados:

- Los hemisferios del cerebro humano procesan la información y la experiencia de manera identificable y diferente.
- La organización neuronal en cada hemisferio es complementaria pero diferente.
- El cuerpo caloso, el haz de fibras nerviosas que conectan los dos hemisferios del cerebro, es parte de la forma en que se integran ambos modos cerebrales.
- La disposición hemisférica es cuantificable.
- Las preferencias individuales para la integración hemisférica tienen relaciones

claras con el estilo cognitivo y el aprendizaje.

La Teoría de Tipos de Personalidad de Carl Gustav Jung es un eslabón importante dentro del Sistema 4MAT. De ésta, se retoma el postulado de que dentro del desarrollo humano existen preferencias individuales mensurables y consistentes para dar sentido al mundo que determinan variaciones ilimitadas en el comportamiento individual de acuerdo a los modos de percepción y juicio de las personas (McCarthy, 2018). En concreto, el Sistema 4MAT reconoce las cuatro funciones básicas para dar sentido al mundo en las que todo individuo de trabajar para alcanzar su dominio a través de la individuación, las cuales son:

1. **Percepción.** Se refiere a la asimilación de lo observable a través de los sentidos, lo que indica que algo existe.
2. **Pensamiento.** Define los procesos lógicos de toma de decisiones, te dice lo que es algo
3. **Sentimiento.** Es un término para el proceso de apreciación en términos de valor subjetivo/personal, te dice si algo tiene valor o no.
4. **Intuición.** Acomete a la comprensión de los significados, las relaciones y las posibilidades a través de la perspicacia, te dice cuándo se conecta algo, de dónde proviene y hacia dónde va.

“Según Jung, un individuo maduro es aquel que ha desarrollado el dominio de las cuatro funciones, elevando dos de las cuatro funciones a un estado dominante y auxiliar y diferenciando el uso y el respeto por las funciones restantes menos preferidas” (McCarthy, 2018, pág. 13). Otra aportación importante de la teoría de Jung es la identificación de dos actitudes básicas que las personas tienen hacia el medio ambiente que son la Experimentación Activa y Observación Reflexiva; mismas que ocupan un lugar destacado dentro del Sistema 4MAT (Ver Figura No. 2).

La influencia de Dewey se percibe en la idea de que el aprendizaje requiere la interacción transaccional entre el individuo y el entorno y, por tanto, pone a prueba las consecuencias prácticas de las ideas. Además, los cinco pasos del método para pensar de Dewey están presentes en el Modelo 4MAT en su orden exacto como los últimos cinco de los ocho pasos (McCarthy, 2018).

Respecto a la Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb, McCarthy toma su ciclo de interacción entre cuatro puntos: Experiencia concreta, Observación Reflexiva, Conceptualización Abstracta y Experimentación Activa (Ver Figura No. 2). Asimismo, retoma los estilos de aprendizaje que se desprenden de las capacidades expuestas en su ciclo y que son: Divergente, Asimilador, Convergente y Acomodador (Ver Tabla No. 1).

Tabla 1. Estilos de Aprendizaje de David Kolb

Estilo de aprendizaje	Características
Divergente	Manifiestan habilidades dominantes que se observan en las áreas de la experiencia concreta y observación reflexiva, esencialmente todo lo opuesto a los convergentes. Son buenos para captar todo el cuadro y organizar pequeños fragmentos de información en un todo coherente y significativo. Suelen ser emocionales y creativos, disfrutar de una lluvia de idea para llegar a nuevos conceptos.
Asimilador	Son expertos en áreas de abstracción, conceptualización y observación reflexiva, la comprensión y creación de modelos teóricos puede ser una de sus mayores fortalezas. Suelen estar más interesados en las ideas abstractas y no tanto en las personas, sin embargo no se preocupan mucho por las aplicaciones prácticas de las teorías. Disfrutan del trabajo que implica la planificación y la investigación.
Convergente	Poseen habilidades predominantes en las áreas de la abstracción, conceptualización y experimentación activa. Son muy expertos en la aplicación práctica de las ideas. Tienden a desempeñarse mejor en situaciones en las cuales hay una sola mejor solución o respuesta a un problema.
Acomodador	Suelen tener su fortaleza en la experiencia concreta y experimentación activa, este estilo es básicamente lo contrario al estilo asimilador. Son “hacedores”; disfrutan de la elaboración de experimentos y ejecutar planes en el mundo real. Son buenos para pensar con los pies en la tierra y cambiar sus planes conforme a la nueva información, para solucionar un problema por lo general utilizan un enfoque de ensayo y error

Fuente: Elaboración propia a partir de Vergara (2015).

Los planteamientos alrededor del Modelo de Gestión de Cambio de Kurt Lewin (Ver Figura No. 3) se perciben en el Sistema 4MAT dentro de la tensión dialéctica existente a lo largo del mismo y el conflicto entre la experiencia concreta e inmediata y el desapego analítico (McCarthy, 2018). Son importantes dado que vislumbran que para alcanzar un cambio exitoso se deben tener en cuenta todas las influencias recibidas de las personas individuales y del entorno para tener una visión holística de la situación y analizar como interaccionan entre ellas (Lewin, 1988).

El Sistema 4MAT retoma de la Pedagogía liberadora de Paulo Freire la idea del cambio a partir de inculcar la conciencia crítica, es decir, la exploración activa del significado experiencial personal de los conceptos abstractos a través del diálogo (McCarthy, 2018). En este tenor, resulta importante que las actividades que se diseñen a partir de dicho sistema conduzcan a estimular el compromiso, la praxis y la transformación de los educandos.

Las aportaciones de Jean Claude Piaget respecto a las relaciones entre la estructura del conocimiento y cómo se aprende se perciben en lo concerniente al cuadrante uno y dos del Sistema 4MAT. En dichos cuadrantes es en donde el proceso de aprendizaje acomete a una dialéctica entre asimilar la experiencia en conceptos y acomodar los conceptos a la experiencia, pasando del sentimiento al pensamiento (McCarthy, 2018).

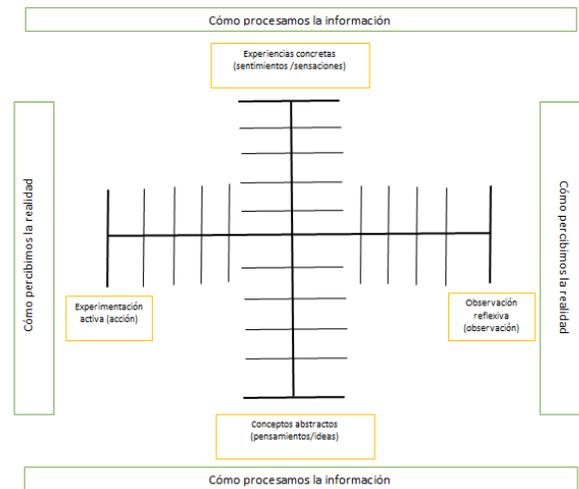
Otro autor importante para el desarrollo del Sistema 4MAT es Lev Vygotsky. De ahí que dentro de dicho sistema sean importantes las interacciones con los demás como punto de partida para alcanzar el aprendizaje. En efecto, el Sistema 4MAT parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso social, y el proceso está conformado por el desarrollo social, en colaboración con compañeros más capaces (McCarthy, 2018).

Tomando en cuenta lo anterior, hay que destacar que el Sistema 4MAT es un modelo concebido como un ciclo natural de aprendizaje. Su premisa principal es que los individuos aprenden y procesan la realidad y la información de maneras diferentes pero identificables, y que el compromiso con una variedad de conjuntos de

aprendizaje diversos resulta en niveles más altos de motivación y rendimiento (McCarthy, 2018).

La estructuración de sus cuatro cuadrantes combina la dimensión de percepción de sentimiento a pensamiento, con la dimensión de procesamiento de reflexión a acción (Ver Figura No. 2).

Figura 2. Cuadrantes del Sistema 4MAT



Fuente: Elaboración propia a partir de Gastelu Martínez (2002)

Las directrices del Sistema 4 MAT involucran la comprensión de cuatro estilos de aprendizaje (Gastelu Martínez, 2002), los cuales se identifican como:

1. **Imaginativos:** Perciben la información concreta y la procesan mediante la reflexión. Integran las experiencias a su persona y aprenden escuchando y compartiendo ideas. Son personas de gran imaginación que creen firmemente en sus propias experiencias. Disfrutan al observar a la gente y tienden a buscar el significado y calidad de las cosas.
2. **Analíticos:** Tienden a profundizar en su trabajo y requieren detalles para llevarlo a cabo lo mejor posible. Se sienten más a gusto en los salones de clase tradicionales. En ocasiones, prefieren trabajar con ideas más que con personas. Buscan competencia y desarrollo personal. Por lo regular desarrollan fuertemente la habilidad verbal.

3. **Sentido común:** Integran la teoría a la práctica mediante la comprobación de teorías y el uso de sentido común. Necesitan trabajar directamente con las cosas para saber cómo funcionan, buscan utilidad y resultados.
4. **Dinámicos.** Perciben de la experiencia concreta y procesan a través de la

experimentación activa. Integran la experiencia y la aplicación práctica mediante ensayo y error. Se interesan por las cosas nuevas, por lo que tienden fácilmente a adaptarse al cambio (Ver Tabla No. 2).

Tabla 2 Estilos de Aprendizaje de Bernice McCarthy

Estilos de aprendizaje	¿Cómo aprenden?	Pregunta clave	Foco	Habilidad	Método de enseñanza	Estrategia
Imaginativos	Sintiendo y reflexionando, buscando asociaciones personales, significado y involucramiento	¿Por qué?	Personas	Empatía (escuchar, compartir)	Discusión (experimentando, reflexionando)	Motivar/ presenciar  Interacción aprendices y docentes
Analíticos	Reflexionando y pensando: buscando hechos, pensando a través de ideas, aprendiendo lo que piensan los expertos.	¿Qué?	Ideas	Análisis (criticar)	Informacional (reflexionando, conceptualizando)	Enseñar  Docentes actuando
De sentido común	Pensando y haciendo, experimentando, construyendo, practicando, creando usabilidad, intentando reparar.	¿Cómo?	Trabajabilidad	Hacer las cosas (descifrar cómo funcionan)	Entrenamiento (actuando, conceptualizando)	Facilitar  Aprendices reaccionando
Dinámicos	Haciendo y sintiendo. Buscando posibilidades escondidas, aprendiendo por ensayo y error, auto descubrimiento.	¿Y si?	Posibilidades	Influir (ir más allá de lo exigido)	Autodescubrimiento (Experimentando, actuando)	Evaluar Remediar Interacción aprendices y docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de Gastelu Martínez (2002)

El Sistema 4 MAT propone ocho momentos pedagógicos (Ver Figura No. 5) para la planeación curricular y el diseño instruccional. Cada momento pertenece a uno de los cuatro cuadrantes e involucra actividades relacionadas

con la estimulación de un hemisferio cerebral, tal y como se describe a continuación (McCarthy, 2018):

**Cuadrante I Comprensión.** Implica crear una experiencia y luego ofrecer una forma para que

los estudiantes puedan analizarla y experimentarla personalmente. Incluye los siguientes pasos:

- **Momento I. Hemisferio derecho: Conectar.** Consiste en relacionar, a través de la creación de un diálogo interactivo, lo que se quiere enseñar con conocimientos y experiencias previas del estudiante que tengan un sentido personal. Para ello, el docente utiliza el método de discusión con el cual fomenta el pensamiento racional simbólico, la diversificación de ideas, la participación y el trabajo cooperativo.
- **Momento II. Hemisferio izquierdo: Examinar.** Está diseñado para agregar juicio de procesos a las percepciones y diálogos generados en el paso uno. En este conjunto de enseñanza, el maestro compromete a los estudiantes a reflexionar en su nivel existente de conocimiento y experiencia para determinar si sus opiniones y creencias son comprobables.

**Cuadrante II Conceptualizar.** Los estudiantes integran la experiencia y siguen analizándola en forma más conceptual, desarrollando nuevos conceptos.

- **Momento III. Hemisferio derecho: Imaginar/Criticar.** Está diseñado para crear un contexto para que el estudiante represente la naturaleza subjetiva de su conocimiento existente como preparación para la validación y el análisis de ideas. En este paso se anima a los estudiantes a simbolizar, en tantas modalidades como sea posible, su estado actual de comprensión de la materia. El énfasis aquí es integrar las experiencias personales en la comprensión conceptual
- **Momento IV. Hemisferio izquierdo. Definir.** Involucra a los estudiantes en el pensamiento objetivo a fin de enfatizar el análisis de conceptos, hechos, generalizaciones y teorías verificables. El papel del docente es presentar la información y la experiencia de manera completa y sistemática. Esta es la aplicación de McCarthy del modo abstracto

conceptual y reflexivo de Kolb, así como de la función de pensamiento de Jung.

**Cuadrante III Operacionalización.** Los estudiantes practican con lo que se les ha enseñado, luego hacen aplicaciones prácticas en forma personal.

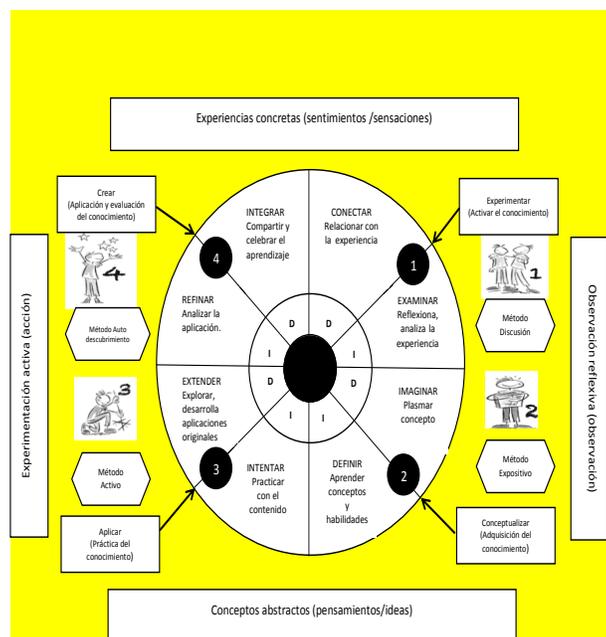
- **Momento V. Hemisferio izquierdo: Intentar.** Su objetivo es el refuerzo y la evidencia diagnóstica de la capacidad del estudiante para aplicar los conceptos enseñados; por tanto, las respuestas correctas y los productos de los estudiantes que demuestran su capacidad para aplicar los conceptos son importantes aquí. El papel del docente es entrenar y ayudar a los estudiantes a refinar su habilidad para encontrar aplicaciones de sus ideas.
- **Momento VI. Hemisferio derecho: Extender.** Ejemplifica la idea de John Dewey del estudiante como científico. En este set de aprendizaje el estudiante pone a prueba los límites y contradicciones de su comprensión. El papel del docente es animar a los estudiantes a crear aplicaciones personales de sus experiencias con las ideas aprendidas.

**Cuadrante IV Evaluación.** Los estudiantes sintetizan buscando algo relevante y original, luego buscan aplicar lo que han aprendido a circunstancias más complejas.

- **Momento VII. Hemisferio izquierdo:** Requiere que el estudiante examine críticamente el lugar del conocimiento y la experiencia recién adquiridos en su visión del mundo existente. Trabajando solos o preferiblemente en parejas y tríadas, los estudiantes de este conjunto de aprendizaje editan y refinan su trabajo.
- **Momento VIII. Hemisferio derecho: Integrar.** Acomete a compartir y celebrar el aprendizaje y, por ende, a aplicar a experiencias nuevas y más complejas. La esencia del octavo paso en el Sistema 4MAT es la integración, la celebración y el cierre. En éste, el estudiante regresa al lugar donde comenzó, el yo, e integra la experiencia de aprendizaje en una visión del mundo ligeramente diferente,

sostenida personalmente. El papel del docente es unirse a la celebración y facilitar la entrada a la siguiente unidad de estudio.

Figura 3 Momentos pedagógicos del Sistema 4MAT



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy, About Learning, 2019; Gastelu Martínez, 2002 y; Gastelu Martínez, 2008.

Es importante mencionar, que las aportaciones teóricas, prácticas y metodológicas del Sistema 4MAT han llamado la atención del mundo académico desde su gestación. Consecuentemente, dicho Sistema ha sido parte importante de investigaciones en diversos campos – ciencias, administración, matemáticas, biología, educación física –, áreas del conocimiento - logro académico y retención del aprendizaje, gestión del aprendizaje y construcción de redes - y niveles educativos – básico, medio y superior - (McCarthy, 2018).

## 5. Planeación de estrategias de aprendizaje 4MAT para el desarrollo de habilidades del inglés

Las estrategias de aprendizaje hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información. Pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven

de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos. Concretamente, se puede decir, que las estrategias tienen el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información.

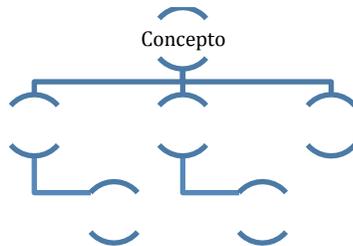
Las estrategias de aprendizaje del inglés como segunda lengua se dividen típicamente en tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las estrategias metacognitivas implican una función ejecutiva, son estrategias que incluyen la planificación del aprendizaje, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje a medida que se desarrolla, el seguimiento de la producción o la comprensión, y la evaluación del aprendizaje una vez finalizada una actividad. Las estrategias cognitivas se limitan más a tareas de aprendizaje específicas e implican una manipulación más directa del propio material de aprendizaje. (Brown, 2000, pág. 124)

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que hacer notar que las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de inglés que se pretenden diseñar a partir del Sistema 4MAT serán metacognitivas y estarán sustentadas en los principios del Constructivismo Social de Vigotsky. Para poder estructurar dichas estrategias se considera pertinente utilizar el modelo de instrucción de Alberto I. Gastelú denominado “Planeación de un ciclo de aprendizaje en diez pasos” cuya secuencia puntual se describe a continuación:

1. **Inicie en el corazón del ciclo: Encuentre el concepto.** En este punto se determinarán los propósitos formativos (aprendizajes clave) que se pretenden alcanzar a partir de la selección de conceptos y temas que se desarrollaran a lo largo de la estrategia didáctica. Ello hace necesario conocer el plan y programa de estudios de la asignatura que se va a impartir pues estos han de orientar dicha selección.
2. **Mapa mental de conceptos.** Implica detallar todo el contenido y las relaciones inherentes a éste que se desarrollaran a lo largo de cada unidad de aprendizaje (Ver Figura No. 6). Es necesario establecer las dimensiones de la

lección y la secuencia en que el contenido va a ser cubierto.

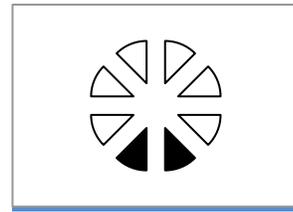
Figura 4. Mapa mental de conceptos



Fuente: Elaboración propia a partir de Gastelu Martínez (2002)

3. **Establezca los resultados esperados a través del objetivo.** Se refiere a establecer el o los objetivos en términos observables y orientados hacia resultados.
4. **Mapa mental de habilidades.** Hay que cuestionarse acerca de si se desarrollaran habilidades de lectura, oralidad, escritura y/o gramática a fin de ir concibiendo las actividades que se llevaran a cabo en función de los contenidos establecidos.
5. **Mapa mental de actividades.** Una vez que se tienen claros los conceptos y contenidos que se pretenden alcanzar, se elaborará éste mapa con todas las actividades para los diferentes estilos de aprendizaje y hemisferios que se conciben útiles para la enseñanza del ciclo y se seleccionaran las más significativas de acuerdo a los propósitos de instrucción.
6. **Comience a llenar su ciclo utilizando los mapas mentales de habilidades y actividades como guías.** En primer lugar, hay que definir las actividades para el cuadrante dos del modo izquierdo que son las que permitirán presentar el contenido. En segundo lugar, hay que identificar las actividades del modo izquierdo del cuadrante tres (Ver Figura No. 7). Es importante que en este punto se describan las actividades y las habilidades que serán adquiridas y fortalecidas.

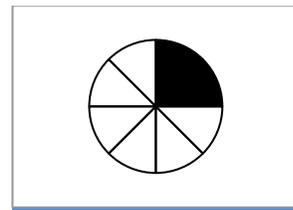
Figura 5. Cuadrantes a trabajar en paso 6



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy (2018)

7. **Ahora vaya al cuadrante uno.** (Ver Figura No. 8). Es necesario planear una actividad que cree una experiencia emotiva que conecte al mundo subjetivo de los estudiantes con el concepto de la unidad. Dicha actividad debe permitir alcanzar un dialogo que lleve a examinar y articular las percepciones de los educandos respecto a la experiencia que compartieron.

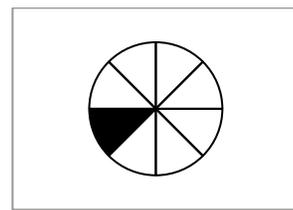
Figura 6. Cuadrante a trabajar en paso 7



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy (2018)

8. **Ahora al cuadrante tres del modo derecho.** (Ver Figura No. 9). En este punto se deben planear proyectos con opiniones que tomen en cuenta las preferencias en estilos de aprendizaje y modalidades múltiples. Hay que proporcionar a los estudiantes la oportunidad de jugar con su aprendizaje, realizar aplicaciones únicas de lo que aprendieron y ver como lo que aprendieron se usa en el “mundo real”.

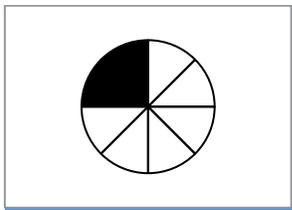
Figura 7. Cuadrante a trabajar en paso 8



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy (2018)

9. **En el cuadrante cuatro de los modos izquierdo y derecho.** (Ver Figura No. 10). En este punto se concretan actividades que deben proveer al estudiante la oportunidad de compartir su aprendizaje con la clase y su comunidad, identificar nuevas preguntas e ideas que surgieron como resultado de la unidad, desplegar sus productos, criticar la calidad de su trabajo y evaluar su aprendizaje. es aquí, donde se hace permisible alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo.

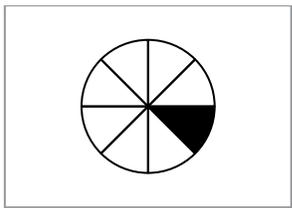
Figura 8. Cuadrante a trabajar en paso 9



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy (2018)

10. **El último paso planeado es el cuadrante dos del modo derecho.** Corresponde a las actividades que deben capturar la esencia del concepto como un todo, deben proveer un puente entre el mundo subjetivo del estudiante y el corazón del concepto y, de igual forma, unir el contenido. Esta actividad debe ser no-verbal (kinestésica o una representación visual) o un uso metafórico del lenguaje (poemas, rimas, canciones, historias cortas reflexivas, etc.).

Figura 9. Cuadrante a trabajar en paso 10



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy (2018)

Para el desarrollo de las actividades didácticas se deben contemplar, por tanto, los ocho momentos del Sistema 4MAT, la relación

con los postulados del Constructivismo Social, así como los modelos relacionales de interacción. En este tenor, también hay que considerar las tres etapas de toda estrategia (apertura, desarrollo y cierre), los aprendizajes esperados, las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje, los recursos utilizados, los productos de aprendizaje, los tipos e instrumentos de evaluación y la duración de cada etapa (Ver Tabla No. 3).

Tabla 3. Elementos de la estrategia didáctica

Elementos	Descripción
Etapas de la estrategia didáctica	1. Apertura 2. Desarrollo 3. Cierre
Momentos sistema 4 MAT	1. Conectar 2. Examinar 3. Imaginar 4. Definir 5. Intentar 6. Extender 7. Refinar 8. Integrar
Actividades	1. Inducción 2. Enseñanza 3. Aprendizaje 4. Reforzamiento 5. Evaluación 6. Retroalimentación
Recursos utilizados	1. Tarjetas 2. Imágenes 3. Juegos didácticos 4. Audios 5. Videos 6. Presentaciones 7. Recursos digitales
Productos de aprendizaje	1. De conocimiento. 2. De desempeño. 3. De actitud.
Tipos de instrumentos de evaluación	1. Listas de cotejo. 2. Rubricas. 3. Test. 4. Guías de observación.

Fuente: Elaboración propia.

Visto de este modo, para que la propuesta sea aplicable, será necesario que los docentes conozcan las unidades, contenidos y temáticas planteados por el programa de estudios de la asignatura. De igual forma, han de tomar en cuenta el contexto estudiantil, identificar las

características e intereses de los educandos, reflexionar acerca de su práctica, materiales didácticos y las nuevas tendencias de aprendizaje.

## 6. Propuesta de aplicación y evaluación de estrategias de aprendizaje

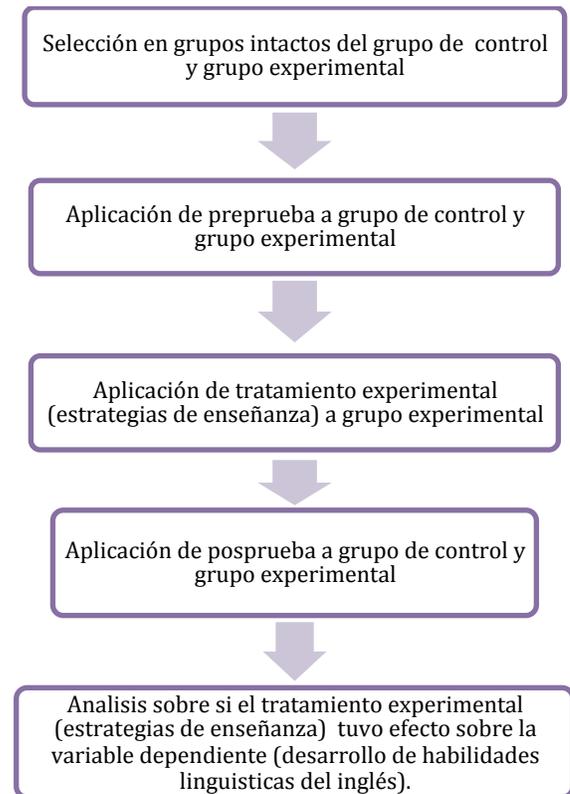
La aplicación de las estrategias didácticas 4MAT en una institución determinada, así como el tipo de actividades que se planteen, dependerán de los propósitos de formación que se persigan, del nivel de conocimiento del inglés por parte de los educandos y de la destreza o habilidad que se pretenda desarrollar (habla, lectura, escritura y/o gramática). Sus alcances deberán evaluarse de forma holística e inclusive reinventarse en término de los aprendizajes logrados.

La propuesta aquí vertida acomete a realizar una intervención de las estrategias de aprendizaje con la metodología de la investigación cuasiexperimental con prueba-posprueba y grupos intactos (Ver Figura No. 12). Para ello, el grupo experimental se instruirá con las estrategias a partir del modelo 4MAT, mientras que el grupo de control se instruirá con un método tradicional.

La metodología que se propone para evaluar las estrategias didácticas inmiscuye la aplicación de:

- 1 encuesta con cuestionario posprueba de habilidades lingüísticas de inglés a contestar de modo individual por cada uno de los estudiantes del grupo de control cuya finalidad es obtener información sobre las habilidades lingüísticas que tienen los estudiantes al finalizar la implementación de las estrategias didácticas.
- 1 taller participativo con los estudiantes del grupo experimental a partir de una guía de discusión para conocer la opinión y consideraciones de los estudiantes acerca de las experiencias de la implementación de las estrategias y su percepción sobre si estas contribuyeron al desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Figura 10. Proceso de diseño de intervención cuasiexperimental con preprueba-posprueba y grupos intactos



Fuente: Elaboración propia a partir de (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2015)

## 7. Conclusiones

Reflexionar en torno a las teorías y/o enfoques presentes en la enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua, así como en los postulados que representan las bases teóricas del Sistema 4MAT, es indispensable no sólo para poder comprender las directrices que han marcado nuestras prácticas educativas sino para poder concebir las estrategias, recursos e innovaciones plausibles que nos permitirán llevar a cabo intervenciones pedagógicas de acuerdo a las características, expectativas y desafíos de cada entorno estudiantil.

Es un hecho que el Sistema 4 MAT representa una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de instrucción. Es una propuesta interesante y una metodología asequible que se dirige a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de optimizar la efectividad e

impacto de la planeación curricular. En consecuencia, como se pudo ver a lo largo de este trabajo, es pertinente diseñar estrategias de aprendizaje 4MAT centradas en desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de inglés - con base en las diferentes maneras en que las personas perciben la realidad y procesan la información - ya que pueden constituirse como un vehículo central para incrementar el rendimiento escolar y el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos en las asignatura de inglés.

El reto radica en conocer nuestros programas de estudio, tener claridad respecto a los aprendizajes que pretendemos alcanzar, identificar las características de nuestros entornos educativos, dominar las tecnologías de la información y la comunicación y, sobre todo, en atrevernos a innovar, a experimentar y a

aprender. Es decir, no basta con seguir paso a paso el ciclo 4MAT o las directrices del constructivismo social hay que reinventar nuestra intervención docente y auspiciar el surgimiento de redes de aprendizaje propias de la sociedad del conocimiento y adaptadas a las necesidades de nuestros estudiantes.

La aplicación y evaluación de dichas estrategias de aprendizaje a partir del Sistema 4MAT abrirá el sendero para reconocer las áreas de mejora en cada una de nuestras propuestas de planificación e instrucción. Serán procesos de reflexión interna y colectiva, individual y social que nos permitirán cuestionar sobre los alcances y limitantes alcanzados durante el proceso mismo de construcción del conocimiento del inglés como segunda lengua.

## Referencias

- Acuerdo 442. (2018). Acuerdo 442. México: SEP.
- Agudelo Bedoya, M. E., & Estrada Arangp, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva* (17), 353-378.
- Balcazar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2005). *Investigación cualitativa*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bigge, M. (2014). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York, USA: Longman.
- (2000). *Principles of language learning and teaching* (Cuarta ed.). San Francisco: Longman.
- Campos, Y. C. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF.
- CBTA No.35. (2017). Reglamento Escolar. Estado de México.
- (2018). *Informe de indicadores educativos ciclo escolar 2017-2018*. Académico y de Competencias. México: SEP.
- (2017-2018). *Programa Académico de Mejora Continua*. Estado de México: SEMS.
- Chiluza Vásquez, W., Castillo Conde, D., Parra Rocha, S., & Sanguña Loachamin, E. (2017). *El constructivismo. Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los idiomas inglés y francés*. Quito, Ecuador.: EDICIAM.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Conde Vila, M. (2017). *Aplicación del ciclo 4MAT para facilitar la gestión del conocimiento en equipos de trabajo*. Universitat de les Illes Balears.
- Consejo Técnico Académico. (2018). *Informe anual de actividades del Consejo Técnico Académico*. Estado de México: CBTA No. 35.
- EF-Education-First. (2018). *Informe del EF English Proficiency Index sobre el nivel de inglés 8a. edición*.
- D'Antoni, Maurizia . (2002). Aprendizaje de un idioma extranjero. *Ensayos Pedagógicos*, 1 (1), 107-117.
- Delmastro, A. L., & Balada , E. (2012). Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras. *Synergies* (7), 25-37.
- Depto. De Recursos Humanos. (2019). *Informe semestral Depto. De Recursos Humanos del CBTA No. 35*. Estado de México: CBTA No. 35.
- García Hoz, V. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gastelú Martínez, A. I. (2008). *La inteligencia creativa*. Retrieved Junio 12, 2019, from Publicaciones estudiantiles: <https://www.aiu.edu/publications/student/spanish/180-207/La-Inteligencia-Creativa.html>
- (2002). Texto aprendizaje por hemisfericidad cerebral. *Curso Gestión de Páginas Web Educativas* (p. 11). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- (2002). Texto aprendizaje por hemisfericidad cerebral. . *Curso Gestión de Páginas Web Educativas* (p. 11). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- INEGI. (2014). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* . México.
- IMC. (2018). *Inglés es posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. México: Cambridge English, CENGAGE Learning, Ascensa, National Geographic Learning y Institute of International Education.
- Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio. (2015). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill Education.
- Herrera Vázquez, M. A. (2011). *Métodos y pensamiento crítico*. México: Esfinge.
- Jaime, R. B. (2019). *Encuesta sobre estrategias de aprendizaje*. México: CBTA No. 35.
- Lewin, K. (1988). *La teoría de campo en la ciencia social*. Barcelona: PAIDOS IBERICA.
- Ledesma Ayora, M. A. (2014). *Análisis de la Teoría de VYGOTSKY para la Reconstrucción de la Inteligencia Social*. Ecuador: Editorial Universitaria Católica (EDÚNICA).

- Nieto de Pascual, P. D. (2009, octubre). Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. *Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010*, 58.
- Mackey, W. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo* (5), 54-70.
- Martínez López, J. M. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. México: Universidad Mesoamericana.
- McCarthy, B. (2018). *4 MAT Model Research 2018*. Wauconda, USA.: About Learning.
- (2019). *About Learning*. Retrieved Mayo 7, 2019, from <https://aboutlearning.com/free-resources/4mat-learning-styles-info/>
- Program, I. (2019, marzo 11). *Estilos de aprendizaje*. Retrieved from file:///C:/Users/Sala%20PC/Desktop/DOC%20PARA%20TESIS/Learning+Styles+for+AFS+&+Friends\_ESP.pdf
- OCDE. (2018). *PISA 2015 - Resultados*.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, , 103-124.
- Richards, J. C. *Approaches and Methods in Language Teaching*.
- Schunk, D. H. (2013). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (Sexta ed.). Ciudad de México, México.: PEARSON.
- Schunk, D. (2013). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Sistema Nacional de Información Municipal*. México: INAFED.
- SEMS. (2017). *Informe de indicadores educativos en EMS*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Estadísticas del Sistema Educativo Mexicano Ciclo Escolar 2016-2017*.
- (2017). *Los fines de la Educación en el Siglo XXI*. México: Gobierno de la República.
- (2018). *Plan de Estudios de Bachillerato Tecnológico de Inglés*. México: SEP-SEMS.
- (2019). *Red Académica para la implementación de los programas de estudio de la asignatura de inglés*. México: Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico.
- UEMSTAyCM. (2018). *Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar*. México: SEP.
- Universia-México. (2015, enero 29). México: 79% de los estudiantes de preparatoria no saben nada de inglés. *Reforma*.
- Utrera López, A. (2019, Marzo 5). Entrevista. (B. J. Romero, Interviewer) Valle de Chalco, Estado de México.
- Vargas Parrales, D., Obaya Valdivia, A. E., Morales Galicia, M. L., & Botello Pozos, J. C. (2017). Estudio exploratorio sobre la aplicación del sistema 4MAT de estilos de aprendizaje, en la enseñanza de biomoléculas. *X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica*. Salamanca.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. . Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- Vergara, C. (2015, junio 3). *La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb*. Retrieved mayo 3, 2019, from <https://www.actualidadenpsicologia.com/la-teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>



## UMBRALES

### Gamificación para la Educación Intercultural

Umbrales: Gamification for Intercultural Education

VANESSA FONSECA

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

---

#### KEY WORDS

*Gamification  
Intercultural education  
Transmedia  
Boruca culture  
Decolonial pedagogy*

#### ABSTRACT

*Umbrales is a transmedia proposal that seeks to invite primary school audiences or museum audiences to learn about different aspects (lexicons, material culture, oral culture, ethnobotany) of the Boruca culture, an indigenous community located in the South Pacific of Costa Rica. The project " Umbrales: A transmedia strategy for intercultural education" consists of different media platforms such as a virtual world in Unity 3D, a brochure entitled "The Treasures of Caño Island", which shows elements of paper engineering and augmented reality , an interactive house in Second Life and a parallax website where the narratives of the other mentioned instances are complemented with pedagogical guides and creative-narrative-performative workshop-type activities.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Gamificación  
Educación intercultural  
Transmedia  
Cultura boruca  
Pedagogía decolonial*

#### RESUMEN

*Umbrales, es una propuesta transmedia que buscar invitar a audiencias de educación primaria o públicos de museos a conocer diferentes aspectos (léxicos, cultura material, cultura oral, etnobotánica) de la cultura boruca, comunidad indígena localizada en el Pacífico Sur de Costa Rica. El proyecto "Umbrales: Una estrategia transmedia para la educación intercultural" consta de diferentes plataformas mediáticas tales como un mundo virtual en Unity 3D, un folleto titulado "Los tesoros de la Isla del Caño", que muestra elementos de ingeniería de papel y realidad aumentada, una casa interactiva en Second Life y un sitio web parallax donde se complementan las narrativas de las otras instancias mencionadas con guías pedagógicas y actividades tipo taller creativo-narrativo-performativo.*

Recibido: 20/01/2020

Aceptado: 10/05/2020

## Introducción

**U***mbrales*, es una propuesta transmedia que busca invitar a audiencias de educación primaria o públicos de museos a conocer diferentes aspectos (léxicos, cultura material, cultura oral, etnobotánica) de la cultura boruca, comunidad indígena localizada en el Pacífico Sur de Costa Rica.

El proyecto "Umbrales: Una estrategia transmedia para la educación intercultural" consta de diferentes plataformas mediáticas tales como un mundo virtual en Unity 3D, un folleto titulado "Los tesoros de la Isla del Caño", que muestra elementos de ingeniería de papel y realidad aumentada, una casa interactiva en Second Life y un sitio web parallax donde se complementan las narrativas de las otras instancias mencionadas con guías pedagógicas y actividades tipo taller creativo-narrativo-performativo.

Los usuarios transitan de una plataforma a la otra para aprender diferentes aspectos de la cultura boruca. El proyecto incluye una serie de misiones y retos que adentran al usuario en una experiencia interactiva que los hace deambular por diferentes pasajes o umbrales temporales y espaciales que se enriquecen con rompecabezas, animaciones o videos en realidad aumentada, mundos virtuales donde se ponen en práctica diversas técnicas que promueven un aprendizaje crítico basado en la resolución de problemas.

Umbrales ha sido producido por Vanessa Fonseca González y José Luis Arce Sanabria ambos profesores de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica en conjunto con un grupo transdisciplinario que incluye artistas de la comunidad boruca, antropólogos, comunicadores, lingüistas, diseñadores gráficos, entre otros.

## Perspectivas Teóricas

Desde tiempos coloniales, el legado de los pueblos originarios de América ha sido sistemáticamente silenciado y desestimado por grupos hegemónicos a lo largo del continente. Esta desafortunada invisibilización no solo ha impactado negativamente la autoestima y la autoeficiencia de las comunidades originarias, sino que ha naturalizado una colonialidad del poder, una

matriz dominante tripartita que también incluye la colonialidad del ser y del saber (Quijano, 1992; Mignolo, 2010; Walsh, 2010).

Gracias a esta matriz, el poder hegemónico colonial ejerció y legitimó el control y la dominación sobre los territorios conquistados sobre los que imponía una supuesta superioridad moral y conocimiento, en fin una misión "civilizatoria". Europa se convirtió en el modelo cultural, la única vía de llegar a la civilización. Una vez en el poder, el colonizador generó o produjo conocimiento sobre los pueblos colonizados, usualmente invisibilizando sus logros, su legado, demonizando sus prácticas culturales y sobre todo, prohibiendo la reproducción de su patrimonio cultural material e intangible: sus lenguas, sus dioses, sus historias, sus objetos, sus alimentos. El objetivo claramente era desarticular espacios y prácticas culturales necesarias para la reproducción y sobrevivencia de sus herencias culturales ancestrales, para así dejar libre el espacio para que la cultura del conquistador las suplantara.

De ahí que la colonialidad del poder no solo supone la conquista de territorios y recursos, sino que también implica la puesta en marcha de procesos de sujeción y subalternización orientados a producir subjetividades sumisas que no le ofrezcan oposición ni cuestionamientos (la colonialidad del ser). Esta lógica generó largos y dolorosos procesos en los que el sujeto colonial se vio tensado entre dos opuestos, la cultura originaria dominada y conquistada y el nuevo orden colonizador y "civilizador". Esta tensión lo obligaba a olvidar y silenciar sus tradiciones para acomodarse al nuevo orden y asimilarse a sus principios e ideología, el modo de ser del conquistador. En otras palabras, como miembros que sufrieron violentos procesos de colonización, ambos, tanto los que descienden de las comunidades originarias de América, así como los que descienden de los conquistadores, se encuentran en el dilema del sujeto colonial, como sujeto al borde, en crisis frente a dos identidades que ya lo niegan o lo rechazan.

*Umbrales* se inspira en los lineamientos propuestos por Catherine Walsh y Walter Mignolo (2019) o Tubino (2005) orientados a la implementación de una educación intercultural crítica. Sin embargo, reúne una variada gama de

perspectivas teóricas y metodológicas. Se alinea con las preocupaciones externadas las perspectivas de pedagogías decoloniales y las denominadas epistemologías del Sur (De Sousa Santos y Meneses, 2014; De Sousa Santos, 2009) y la urgencia de propuestas que consideren los actuales retos que enfrentan las sociedades latinoamericanas en las culturas de convergencia y en la nueva ecología de los medios y las narrativas transmedia (Scolari, 2013, 2015, 2018). Apuesta al alfabetismo transmedial liderado por organizaciones como el *Immersive Education Initiative* y el *Transmedia Literacy Project*, como una opción hacia la inclusión digital de fundamental importancia en la activación de la agencia cultural de los pueblos originarios de América y la gestión de sus recursos materiales y patrimoniales tanto tangibles como intangibles.

A pesar de 500 años de colonización, la memoria y el patrimonio cultural siguen siendo la base de los grupos originarios latinoamericanos, quienes aún luchan entre la tradición y la modernización. Las comunidades boruca localizadas principalmente en dos ubicaciones del Pacífico Sur costarricense, Boruca y Curré, son espacios donde se manifiestan estas tensiones: cómo preservar su patrimonio, tradiciones orales, valores y prácticas culturales al mismo tiempo que se insertan en las demandas de un capitalismo y occidentalismo que los ha excluido sistemáticamente. Nuevas generaciones de borucas miran más allá de sus localidades para lograr educarse y trabajar, las formas tradicionales de vida no necesariamente constituyen hoy caminos viables de progreso y sobrevivencia. Considerando lo anterior, este proyecto intenta involucrar a generaciones jóvenes de borucas y a otros niños costarricenses o visitantes de museos en una experiencia transmedia en la que puedan aprender sobre el legado cultural y material de estas comunidades originarias y la relevancia de su aporte a una sociedad donde cada vez son más necesarios espacios y prácticas de educación crítica intercultural

Catherine Walsh (2014, 43) propone el pensamiento decolonial como una forma de desaprender: “To unlearn everything imposed by

the colonization and dehumanization process in order to relearn how to become men and women.” Parafraseando sus palabras, la decolonización surge cuando individuos o colectividades participan en una superación de la colonialidad del poder, cuando aquellos que han sido oprimidos por centurias se despiertan a una nueva consciencia. La escritora argumenta que es necesario distinguir interculturalidad funcional de interculturalidad crítica. La primera responde a las necesidades e intereses de instituciones sociales para el diálogo y el reconocimiento de la diferencia cultural, sin cuestionar las causas históricas y actuales de la opresión y la subalterización de los pueblos originarios. La segunda se produce desde y en el interior de comunidades subjugadas, quienes han sufrido opresión y subalterización y busca, más allá del diálogo y el reconocimiento de la diferencia cultural, las posibilidades de reinención y reinsertación ciudadana que la agencia cultural les ofrece (Walsh, 2009). Una forma de alcanzar lo propuesto por Walsh es promover prácticas en las que la agencia cultural permita a los individuos cuestionar el estado actual de sus condiciones materiales y visitar eventos presentes o pasados desde una perspectiva crítica. Baker define el concepto de agencia de la siguiente manera:

The concept of agency can be understood to mark the socially determined capability to act and to make a difference. Agency has commonly been associated with notions of freedom, free will, acting, creativity, originality and the possibility of change brought about through the actions of sovereign individuals (...). Of course, precisely because socially constructed agency involves differentially distributed social resources that give rise to various degrees of the ability to act in specific spaces, so some actors have more scope for action than do others. (Baker, 2004, 4)

Al involucrar a comunidades boruca y no boruca en una experiencia transmedia, este proyecto espera ofrecerles vías para re-leer sus experiencias culturales identitarias y crear sus propios contenidos-narraciones o producir espacios alternativos de agencia cultural mediante la transferencia tecnológica que

proyecte sus propias habilidades y posibilidades creadoras. Las tecnologías inmersivas son herramientas potenciales para motivar a las audiencias jóvenes a generar productos culturales que vayan más allá de un taller, una clase formal tradicional o la visita a un museo. Pueden producir artefactos culturales que no solo promuevan la agencia cultural al interior de las comunidades étnicas originarias de América, sino ser espacios donde se generen prácticas de interculturalidad crítica para nuevas generaciones de costarricenses u otros grupos interesados en el legado de los pueblos originarios de América Central.

La utilización de tecnologías educativas innovadoras para el desarrollo de proyectos de educación intercultural es una apuesta a formatos novedosos que generan más interacción con las audiencias jóvenes (Lanham, 2017). Ofrecen, además de una experiencia estética, lúdica y educativa, la posibilidad de que los usuarios se conviertan en colaboradores o coproductores, es decir, que la misma narrativa transmedia los invita a crear sus propias historias para que enriquezcan las propuestas iniciales (videojuego, folleto, casa interactiva, galería en sitio web parallax) y abren la posibilidad de que el mundo narrativo inicial se expanda exponencialmente.

En Latinoamérica sufrimos las paradojas de procesos de modernización donde ha estado ausente la modernidad como paradigma económico o cultural. Por muchas décadas los privilegios de los servicios eléctricos o de telefonía o acceso a internet no fueron del alcance de todos. Sin embargo, paradójicamente, los procesos de globalización de los últimos años le abrieron paso a procesos de modernización que se saltaron la modernidad. Hoy hay quienes disfrutan de internet 4G y nunca tuvieron acceso a telefonía fija. Los hay que pueden descargar contenidos de Netflix, pero antes nunca tuvieron televisión digital por cable. Según el GSMA (Global System for Mobile Communications) en Costa Rica hay 178 líneas activas por cada 100 habitantes (Montero, 2019). Costa Rica (178%), el Salvador (159%) y Uruguay (155%) lideran la lista de países con mayor penetración de tarjetas SIMS en América Latina y superan a países como España (130%) uno de los países con más

penetración de tarjetas SIMS en Europa. La siguiente sección discute las razones por las que el proyecto *Umbrales* optó por visibilizar el legado de las comunidades boruca en esta propuesta transmedia.

## ¿Por qué los Boruca?

Históricamente lo que se conoce como Costa Rica ha sido un corredor o puente biológico y cultural habitado por diferentes grupos humanos pero, principalmente, caracterizado desde dos grandes regiones culturales: La región Chibcha al sur del país que la conecta con el norte del continente suramericano y la Gran Nicoya al norte que puede considerarse la frontera cultural sur de la región Mesoamericana. A lo largo del territorio costarricense se pueden encontrar descendientes de los ocho grupos originarios: cabécares, bri-bris, boruca o brunca, chorotegas, huetares, maleku, térraba o teribe y ngöbes-bugle. Los boruca están localizados en la región de Pacífico Sur, especialmente en dos comunidades: Boruca y Curré. Junto a otros grupos indígenas originarios, se cree que los boruca migraron desde el norte de Suramérica y Panamá para habitar finalmente en el Valle del Diquis (su etimología en lengua boruca es (Dí> río y Crí< = grande), región de una inmensa riqueza en fauna, flora, sitios arqueológicos y un imponente paisaje dominado por varios ríos de abundante caudal, entre ellos, el majestuoso Río Grande de Térraba, que nace en las montañas tierra adentro y desemboca en el Océano Pacífico Sur.

En su recorrido crea deltas, irriga densos bosques tropicales que son el hábitat de muchas especies animales desde jaguares a guacamayas escarlata, desde monos hasta cocodrilos. Los antropólogos y arqueólogos consideran a los boruca como un “pueblo del agua”, dada la importancia que el en Gran Rí tiene en su vida cotidiana, en sus rutas comerciales y principalmente en sus historias orales y su cultura material. Más aún, el Parque de las Esferas ubicado en el Valle del Diquis, regado por el Río Grande de Térraba fue reconocido por Unesco como Patrimonio de la Humanidad en el 2014 y existen en la zona petroglifos asociados a cursos, nacimientos y depósitos de agua. Este conjunto arqueológico que guarda gran cantidad de esferas de granito de diferentes dimensiones

cuyo significado sigue siendo un misterio, hoy conforma un parque arqueológico protegido por su “Excepcional valor cultural, social, educativo y científico” y lo consituyen 4 sitios arqueológicos: Finca 6, Batambal, el Silencio y Grijalba 2 (<https://www.gobiernolocalosa.go.cr/turismo/info.php?item=55>).

A pesar de 500 años de dominación cultural, los boruca han permanecido fieles a sus tradiciones y rituales. Desde tiempos coloniales eran temidos como aguerridos guerreros, que resistieron con valentía la conquista y la colonización. Hay registros etnológicos y de historias orales (Stone, 1949; Quesada, 1996; Morales, 1999; Fonseca, 2012; Constenla, 2011) que indican que los boruca navegaban desde tierra adentro hasta varias islas de los deltas que conforma el Grande de Térraba y hasta llegar a adentrarse en el Océano Pacífico Sur, específicamente a las islas del Caño y Violín (aproximadamente 19 km de navegación marítima). En estos viajes se proveían de diferentes recursos como alimentos, peces, mariscos, mieles silvestres y extraían en la costa sal de los troncos en la playa y un tinte natural sumamente valioso. La extracción del múrice, en boruca *Surem* o *surem-is* (*Plicopurpura patula subsp. Pansa*) y *Plicopurpura columellaris* (Quintanilla, 2012, 2014) la hacen hasta hoy de forma completamente sostenible y son uno de los pocos grupos indígenas que usa este molusco para teñir sus textiles, principalmente el algodón, sin matarlo en el proceso de extracción.

Para los Borucas una de las principales tradiciones es la Fiesta de Los Diablitos. Esta danza, representa simbólicamente la resistencia boruca frente a los conquistadores españoles. Los Diablitos representan a guerreros boruca que enmascarados enfrentan al Toro, que a su vez, representa al colonizador. Los Diablitos bailan junto al Toro hasta matarlo simbólicamente como muestra de su sobrevivencia y victoria. Esta celebración es ya conocida internacionalmente y cada día más turistas la visitan. En fin, los boruca ofrecen un patrimonio riquísimo que se manifiesta no solo en su tradiciones y legados culturales sino que pervive hasta nuestros días en recetarios (Morales, 1999), máscaras, tejidos, cestería y otras artesanías de gran trascendencia cultural.

## Metodología

Este proyecto supuso ante todo una metodología cualitativa de consulta y trabajo con expertos en diferentes saberes. Se procuró un desenvolvimiento horizontal que integrara diferentes tipos de saber, actores, habilidades y competencias. De esta forma, se conformaron duplas creativas y de expertos que combinaron especialistas en antropología, lingüística, comunicación, diseño, programación e ingeniería de papel, entre otras.

En un primer paso se identificaron aspectos de cultura material, patrimonio, historia oral, educación ambiental. Con estas variables se definió que entre las tradiciones del pueblo boruca había elementos que calificaban y a partir de los cuales se podían definir un guión académico que permitiera el desarrollo de un proyecto creativo cuya meta era la elaboración diferentes materiales educativos que incluyeran animación 3D, espacios inmersivos, un folleto con una narrativa ilustrada tradicional, pero enriquecida con elementos digitales tales como videos sobre vida submarina, realidad aumentada y elementos en ingeniería de papel.

Se elaboraron los guiones académicos con base en investigaciones desarrolladas desde diferentes disciplinas ya publicadas en revistas o como libros académicos. De ahí se seleccionaron los contenidos que permitieran elaborar una narrativa que diera cuenta de los aportes de la comunidad boruca, su patrimonio intangible, su cultura material, sus tradiciones orales y la relevancia de estos legados en un horizonte de alfabetización intercultural digital en una cultura cada vez más convergente donde es necesario utilizar estrategias de alfabetización transmedia desde una perspectiva decolonial, es decir crítica.

Una vez elaborados los guiones académicos se validaron con expertos al menos en tres niveles diferentes de saber: Primero con miembros de la comunidad boruca, artistas y gestores culturales, segundo con expertos desde las diferentes disciplinas involucradas (tecnologías de la educación, antropología, comunicación y diseño, lingüística, entre otras). Finalmente, se consultó con usuarios potenciales de estos materiales educativos que, además de poder ser utilizados como tecnologías educativas novedosas, también

pueden ser productos de promoción cultural y gestión turística rural.

Se desarrolló una maqueta o *dummie* que permitió hacer las validaciones mencionadas y la cual se está en proceso de presentación a autoridades del Sistema de Museos del Banco Central de Costa Rica y a personas clave en la gestión cultural del pueblo boruca para que constituyan un modelo o piloto de gestión de transferencia tecnológica, co-producción de contenidos con los usuarios y, en el mejor de los escenarios, de futura colaboración para la elaboración de otros materiales asociados a los presentes: el videojuego *Umbrales*, el folleto “Los tesoros de la isla del Caño”, así como las actividades o guías didácticas propuestas ofrecen acercarse a este proyecto desde diferentes actividades creativas en las que los usuarios parten de la experiencia del videojuego, la lectura del folleto y la experimentación con sus diferentes recursos que se detallarán más adelante.

Este proyecto se basa en una perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido está abocado a diseñar experiencias educativas que sirvan para que el discente sea capaz de descubrir caminos no isomórficos para generar su propio aprendizaje. Es decir, se ha pensado en diseñar diferentes estímulos que permitan a los participantes descubrir desde sus propias experiencias, memorias y recursos, nuevos conocimientos o asociar lo anteriormente aprendido con contenido novedoso o desconocido.

Cuatro ejes fundamentan esta perspectiva constructivista que a la vez se entremezcla directamente con la estrategia metodológica: 1. Generar materiales educativos novedosos, estimulantes y variados que permitan un intercambio rico entre los participantes y el facilitador. 2. La perspectiva de que el proceso de aprendizaje depende en gran medida de la participación, activa y comprometida del discente. 3. Favorecer intercambios productivos y de comunicación efectiva entre el facilitador-docente y los participantes. 4. Establecer dinámicas de colaboración que faciliten el proceso de enseñanza –aprendizaje entre los participantes.

De ahí que sea de particular importancia articular la perspectiva constructivista con el enfoque neurodidáctico, en particular la propuesta metodológica de Roberto Rosler y los siete pasos que propone para consolidar el aprendizaje.

- a. **Abrir las memorias sensoriales:** En la activación de varios sentidos está la clave de la mayor recordación de los contenidos. *Umbrales* está diseñado pensando en provocar la curiosidad, busca la atención desde lo visual, auditivo, lo sorprendente. Las memorias sensoriales relevantes de los estudiantes intervienen como refuerzos a las conexiones neuronales que queremos forjar. Así, por ejemplo, utilizar elementos como la Fiesta de Los Diablitos, máscaras, lengua boruca con niños boruca es relevante como estrategia de aprendizaje pues relaciona conocimientos previos con lo experimentado a través del estímulo sensorial.
- b. **Generar reflexión.** La historia de *Umbrales* está diseñada para ser pensada, para reflexionar sobre un estímulo parcial que se le ofrece al participante. Mediante una mayéutica socrática se trabaja para hacer un **aprendizaje significativo**. Entre una actividad y otra se pueden introducir espacios de reflexión para que se establezcan las conexiones entre lo novedoso y lo conocido.
- c. **Hacerlo Propio:** Entre el juego 3D *Umbrales* y la lectura de la historia “Los Tesoros de la Isla del Caño” pueden pasar varios días. Hay materiales educativos alternativos como juguetes de papel que les sirven a los estudiantes para crear sus propios contenidos con lo ya aprendido. De igual manera se puede usar el *role playing* ya que las historias se puede jugar varias veces dando respuesta o ensayando diferentes finales en cada ocasión para reforzar lo aprendido.
- d. **Retroalimentación:** Se pueden establecer dinámicas de tríos o dúos para verificar que el conocimiento se está asentando en la mente de los participantes Trivias, Kahoots con un solo objetivo de aprendizaje permiten medir si ha habido aprendizaje o no. También se pueden establecer dinámicas de

discusión como debates, paneles, etc. Es importante que el feedback o retroalimentación esté asociado con alguna gratificación (premios, concursos, estrategias gamificadas) para que se consolide el circuito neurológico de la motivación.

- e. **Practicar:** Se ofrece al participante apropiarse de los conocimientos generando sus propias historias-narrativas con elementos ya conocidos. Se les brinda a los participantes diferentes plataformas de creación de juegos de rol ya sean digitales o tradicionales : teatros de sombra, títeres tradicionales, juguetes de papel, Minecraft, CoSpaces, creación de contenidos 360 en *hyperlapse*, mapas culturales con el fin de poner en acción lo aprendido
- f. **Repensar:** Una vez formulados los contenidos y actividades anteriores se revisitan con los participantes buscando su mirada crítica ante el estímulo ofrecido para así poder pasar de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo y utilizar la memoria de trabajo. ¿Cómo se podrían mejorar esas historias, aplicaciones, cuentos, *role playing*, minijuegos? Incentivar la creatividad más allá de lo imaginado hasta ahora.
- g. **Recuperar:** En esta etapa final lo que interesa es resituar el conocimiento aprendido de forma que seamos capaces de recuperarlo mediante pistas, acertijos, de ser posible establecer un misterio por resolver en la clase tipo “escape room” donde los participantes activen lo aprendido y les sea de utilidad para resolver esa nueva situación que enfrentan con el conocimiento obtenido de todo el proceso anterior.

El presente proyecto viene a complementar los esfuerzos y recursos de un proyecto anterior denominado “Museo Inmersivo de Culturas Antiguas de Costa Rica” (No 724-B3-037). El objetivo principal fue la creación de una serie de espacios virtuales inmersivos que le permitieran a los usuarios aprender-jugando sobre la historia y el patrimonio cultural del pueblo boruca. Este proyecto recibió el Fondo de Estímulo a la Investigación en el 2014 (\$10,000) de la Universidad de Costa Rica con el cual se ha podido desarrollar la plataforma inmersiva

*Umbrales* y las diferentes misiones que le facilitan al usuario(a) un escenario interactivo donde se relaciona con personajes, objetos y ambientes que le permiten aprender sobre la historia y el patrimonio cultural boruca.

Umbrales también se apropia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esta metodología se centra en el estudiante quien adquiere conocimientos, habilidades y actitudes al enfrentar y resolver problemas o retos que enfrenta en su vida cotidiana, se trate de situaciones de enseñanza-aprendizaje formal (aula) o no formal (museos, parques arqueológicos, visita a comunidades indígenas). El Aprendizaje Basado en Problemas (De Miguel, 2006) se inscribe en el constructivismo y su aporte consiste en transgredir las formas tradicionales de educación en la medida en que busca que el usuario(a)/estudiante vaya más allá de la situación vertical de trasmisión y comprobación de información del sistema tradicional:

En el aprendizaje constructivo interno no basta con la presentación de la información a la persona para que aprenda, sino que es necesario que la construya o la aprehenda mediante una experiencia interna. El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interno. Desde que se recibe una información hasta que la asimila completamente, la persona pasa por fases en las que modifica sus sucesivos esquemas hasta que comprende plenamente dicha información. La creación de contradicciones o conflictos cognoscitivos, mediante el planteamiento de problemas e hipótesis para su adecuado tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una estrategia eficaz para lograr el aprendizaje. El aprendizaje se favorece enormemente con la interacción social. (<http://educrea.cl/aprendizaje-basado-en-problemas-el-metodo-abp>)

Son tres los ejes del ABP la gestión del conocimiento, la práctica reflexiva y la adaptación a los cambios. En la gestión de conocimientos el usuario es libre de organizar y priorizar los insumos que la aplicación transmedial y los materiales con contenido en realidad aumentada le ofrezcan. Los otros pasos antes analizados de la propuesta de neurodidáctica de Roberto Rosler contribuyen a

la práctica reflexiva y la adaptación a los cambios. Este enfoque metodológico le da al estudiante un papel más activo en investigar y discernir criterios para encontrar la solución a retos o problemas presentados en la situación educativa. EL ABP es un método que supone una actitud activa de parte del discente. La metodología ABP permite desarrollar diferentes competencias: resolución de problemas, toma de decisiones, Trabajo en equipo, habilidad de comunicación, desarrollo de actitudes y valores.

Esencialmente, la metodología ABP es una colección de problemas cuidadosamente contruidos por grupos de profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor. Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes. (Vizcaíno y Suárez, sf p12)

De acuerdo con las autoras mencionadas la metodología ABP tiene los siguientes siete pasos: Aclarar conceptos y términos, definir el problema, analizar el problema, resumen sistemático, formular objetivos de aprendizaje, buscar información adicional fuera del grupo de trabajo o individualmente, síntesis de la información adquirida. La siguiente sección analiza ese camino en el desarrollo de la propuesta *Umbrales*.

## Desarrollo y ejecución

El Aprendizaje Basado en Problemas también favorece el pensamiento crítico y el tomar conciencia del propio proceso ya que se centra en el trabajo autodirijido o en grupos pequeños donde se planifica. Está compuesto por 7 pasos que a continuación se describen. Con esta perspectiva metodológica se escogió la historia oral del *Tesoro de la Isla del Caño* como complemento a la experiencia del videojuego *UMBRALES* siguiendo este razonamiento:

### **Problema (paso 1) Exposición del usuario (a) a "UMBRALES". Mundo inmersivo en UNITY 3D**

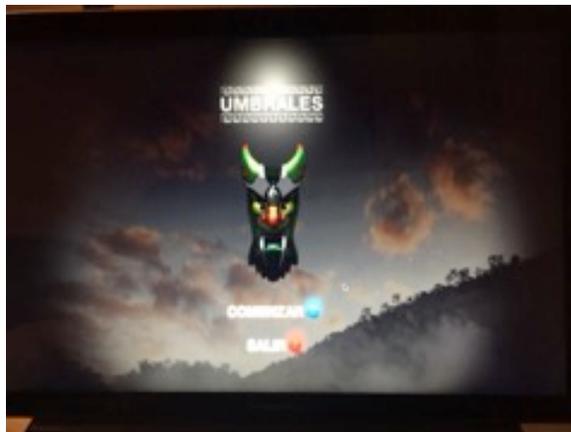
Carlos, el protagonista, es un joven de origen boruca que acompaña a regañadientes a su padre en una celebración de la Fiesta de los Diablitos. Poco interesado en la celebración, explora un museo donde una máscara llama su atención. Al tratar de ponérsela pasa algo mágico y se transporta a Boruca en una época ancestral. Ahí encuentra al cacique Cuasrán quien le explica por qué lo transportó al pasado y que sólo Carlos mismo puede buscar el camino de vuelta a su tiempo. Carlos debe interactuar con otros personajes con quienes intercambia objetos y aprende sobre etnobotánica de la zona, cultura material, tradiciones orales boruca, fauna y flora locales y aprende algunas expresiones y palabras en boruca de alimentos y animales. La única forma de poder regresar a su tiempo es cumplir con todas esas actividades dentro del juego virtual.

Figura 1: Modelización 3D de Carlos



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 2: Pantalla de Entrada a *Umbrales*



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 3. Carlos frente a la Quebrada Boruca



Fuente(s): Umbrales, 2019.

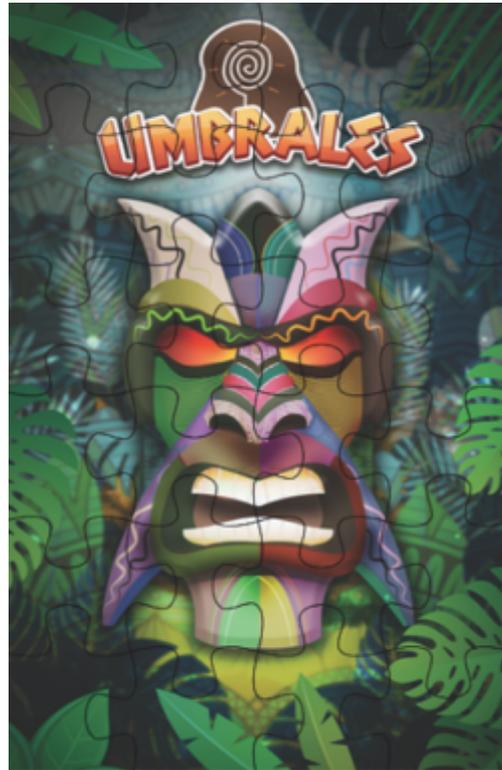
Figura 4. Menú de diálogo de Carlos con Cazador



Fuente(s): Umbrales, 2019.

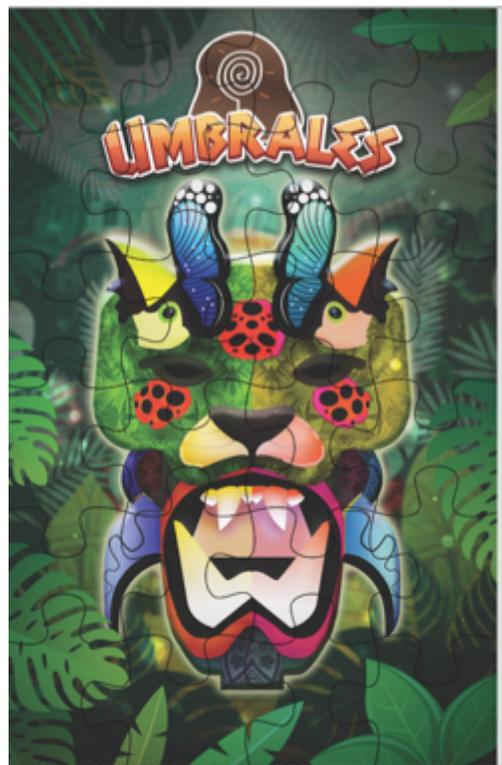
Al finalizar las misiones en *Umbrales*, Carlos puede regresar al presente, pero su recompensa es una máscara que puede armar como rompecabezas realidad aumentada. Originalmente fue diseñada por el artista boruca Kamel González y se digitalizó para producir el rompecabezas. Esa máscara tienen un papel protagonista en el “folleto” Los tesoros de la Isla del Caño” pues le posibilita viajar a otro tiempo: A la época cuando los Boruca viajaban en balsas a la Isla del Caño desde tierra adentro hacia al Pacífico Sur 19 millas mar adentro.

Figura 4.1 Rompecabezas 1



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 4.2 Rompecabezas



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Umbrales representa aquí la primera fase de un problema doble para el usuario/Carlos: Desde el punto de vista narrativo (debe resolver su regreso al presente) y desde el punto de vista de generación de interés por el patrimonio tangible e intangible de los boruca (al hacer el recorrido y hablar con los personajes entrará en contacto con historias y hechos que no conocía o no les daba importancia). Es decir, tanto los usuarios boruca como aquellos que no lo son, se ven enfrentados a un doble problema. Umbrales funciona como una especie de “clase invertida” (flipped class) donde el usuario(a) interactuando con objetos y personajes en el mundo resuelve en un primer paso un problema doble: por un lado cómo avanzar en su vuelta a su tiempo original (nivel narrativo) por otro un problema moral su desinterés/desconocimiento por sus tradiciones e identidad cultura (nivel patrimonio cultural).

Decimos que se trata de una modalidad de clase invertida porque el proceso de enseñanza aprendizaje se hace desde la inmersión en un mundo 3D donde hay misiones concretas que tienen gratificaciones que hacen posible avanzar en la narrativa y esa inmersión se convierte en un espacio de enseñanza-aprendizaje basado en la búsqueda de resolución de misiones.

### Discusión previa (pasos 1-5)

El sitio web despliega guías didácticas para ser usadas en talleres y o clases sobre patrimonio boruca y que sirven como espacios entre facilitadores (ya sean docentes o no). Algunos elementos de los materiales didácticos que se elaboraron son: máscaras para colorear. Las máscaras se desgargan y una despliega el rompecabezas en realidad aumentada; la otra una entrevista a su creador que se despliega en un video en realidad aumentada donde Kamel González, explica la importancia de éstas en la cultura boruca.

En cuanto a *Los Tesoros de la Isla del Caño*, en este folleto se combina texto tradicional, videos submarinos, juegos interactivos, animaciones, juegos de objetos ocultos.

Se diseñaron las guías didácticas para darle seguimiento a este estímulo rico en sonidos, color e interacciones. Siguiendo la metodología ABP, el problema aquí es cómo después de armar satisfactoriamente el folleto, el usuario tiene

acceso al libro móvil, lo puede construir él mismo descargando los archivos desde el sitio parallax del proyecto o un facilitador o facilitadora, le puede entregar el folleto ya armado.

Figura 5. Los Tesoros de la Isla del Caño (portada y contratapa)



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Esta historia la construyeron los investigadores con base en tradiciones orales boruca e investigación básica con historiadores y antropólogos de la Universidad de Costa Rica. La narración inicia cuando Carlos camina con la máscara que obtuvo del cacique Cuasrán, como premio a sus misiones. Camina por el bosque en busca de un petroglifo que abre un umbral en el tiempo para visitar a los indios de río mientras preparan su viaje a la Isla Del Caño. Se une a ellos y empieza la aventura. Interesa resaltar que en esta historia Carlos es solo la excusa, ya aquí los protagonistas son los indios de río, el río mismo, la fauna marina de la bahía de Drake y de la Isla del Caño, de forma secundaria, los piratas que la utilizaron y los grupos indígenas que tenían reliquias y sitios sagrados en el lugar.

Figura 6 Carlos en busca del Umbral señalado por petroglifo



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 7 Carlos en la construcción de balsas de río



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Camino a la isla se hace énfasis en la dificultad y el peligro de la navegación mar adentro, se indican actividades que los borucas desarrollaban ahí. También hay videos submarinos de la riqueza marina de la isla del Caño. Se estimula el trabajo en equipo para descubrir qué tipo de fauna y flora marina hay en la zona y se les pide a los usuarios que armen los *paper toys* que se pueden descargar del sitio web y construyan historias de animales marinos<sup>1</sup>. La historia de “Los tesoros de la Isla del Caño” también narra las riquezas arqueológicas de la isla y otros aspectos legendarios como piratas o cavernas submarinas con tesoros. Finalmente, hay un juego de objetos ocultos sobre la fauna marina local. De seguido, iniciaría la etapa seis del ABP.

Figura 8. Navegación por el Río



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 9 Ballenas Jorobadas



Fuente(s): Umbrales, 2019.

### Seguimiento individual (paso 6)

Como siguiente paso para una educación basada en problemas, los participantes podrán descargar de la página web maestra más materiales para continuar la aventura narrativa y a la vez reforzar valores, costumbres y tradiciones borucas tradicionales. La idea es que esta exploración se dé de forma individual, buscando otras fuentes ya sea bibliográficas, en la red, mediante recolección de historias orales de otros miembros de la comunidad boruca, investigación propia, etc.

Los materiales ofrecidos aquí son plantillas de historietas que los participantes pueden completar tipo “Information gap”, es decir, se suprime parte de la información para que sea reconstruida por los participantes con sus propios recursos. El sitio también les aporta enlaces para que los participantes sean capaces de desarrollar sus propias historias sobre otros elementos cubiertos por el cuento (el misterio de las esferas, la riqueza marina, la navegación entre los borucas antiguos, rutas comerciales antiguas y tradiciones orales, los piratas y sus tesoros) y les abre la posibilidad de compartir sus creaciones en la galería del sitio web del proyecto, en Facebook, Snapchat o en otras redes sociales.

<sup>1</sup> Estos materiales son de uso gratuito y se encuentran en un sitio promocionado por Canon titulado Creative Park Recupetado de <https://creativepark.canon/en/contents/CNT-0010363/index.html>

Figura 10 Pirata-Monstruo en Realidad Aumentada defendiendo cueva de tesoros



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 11 Video Submarino en Realidad Aumentada



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 12 Tigrillo



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 13 Rana de Arbol



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Figura 14 Tucán



Fuente(s): Umbrales, 2019.

Como el relato está relacionado con navegación y el mar, se le ofrecen a los participantes varias posibilidades temáticas para explorar más aspectos de la cultura boruca.

1. Proponer recorridos históricos o legendarios de la zona (geolocalización en Google Earth o google Maps asociada a fotos del lugar).
2. Hacer historias de piratas y la Isla del Caño (escritura creativa).
3. Proponer una caricatura o animación para explicar cómo los boruca obtenían sal marina (se le dan los enlaces con las herramientas y ejemplos. Se sugiere el uso de Scratch, CoSpaces, o Alice 3D).
4. Contar con tiras cómicas otras leyendas boruca asociadas al mar (Los Brobroyeras y la sirena Unquí so, enseñarles cómo digitalizarlas y compartirlas).
5. Hacer narrativas interactivas usando herramientas digitales que pueden ir exponiendo en la galería del sitio.

Con esta parte el proyecto lograría ser verdaderamente transmedial al incorporar la creación de contenido creado por los usuarios.

### **Seguimiento posterior (paso 7)**

Finalmente, en el último paso se le ofrece a los participantes descargar del sitio web guías didácticas que le permitan verificar si el problema inicial:

- Se resolvió.
- Se mejoró el conocimiento sobre los borucas.
- Se generó conocimiento nuevo.
- Se cambió la actitud hacia el patrimonio tangible e intangible boruca.
- Proponer que Carlos viaje a otra época porque aún no ha aprendido suficiente.

## **6. Resultados**

Los principales resultados de grupos focales con usuarios potenciales se derivaron de tres grupos focales. Los participantes se reclutaron a conveniencia y cursaban entonces el primer ciclo de primaria en escuelas privadas y públicas de Costa Rica. La técnica fue muestreo por bola de nieve. En los primeros dos grupos focales participaron 13 individuos 7 varones : 4 del área metropolitana y tres de la provincia) y 6 mujeres : 3 del area área metropolitana y 3 de provincia, a quienes se les hizo un pretest ante de la exposición a la experiencia transmedia, luego se realizó un focus group informal o estilo inglés donde la investigadora les hizo algunas preguntas sobre el juego mientras comían pizza y una semana después del estímulo un posttest telefónico para comprobar recordación y aprendizaje de contenidos sobre la cultura Boruca. Un tercer grupo focal (7 individuos 3 varones y 4 mujeres) fue expuesto solamente a la historia “Los tesoros de la isla del Caño”, solo como texto escrito no como libro ilustrado con elementos de ingeniería de papel y elementos de realidad aumentada. Esto con el fin de determinar aspectos de recordación de la historia “Los tesoros dela isla del Caño” y compararlo con los de los grupos expuestos a toda la experiencia transmedia Los principales hallazgos han sido satisfactorios y se enumeran a continuación:

- Los usuarios disfrutaron del diseño meticuloso del ambiente. De los movimientos de Carlos al saltar o

caminar. Se asombran por la calidad gráfica.

- Un usuario boruca (adulto) a quien se le mostró UMBRALES, indica que Cuasrán debe ser más viejito, pero eso da pie para conversaciones extrajuego de quién y cómo es el cacique Cuasrán. Hasta puede derivarse en una guía didáctica complementaria a Umbrales donde los usuarios dibujen a Cuasrán tal y como lo imaginan.
- La introducción es corta y algunos usuarios tienden a saltársela, de todas maneras, aún así las pruebas de pretest y postest de conocimientos sobre los boruca indican que estar expuesto a Umbrales siempre resulta en un mayor conocimiento de tradiciones y lengua boruca y genera interés de parte de los usuarios sobre querer continuar la historia.
- El juego resultante se juega en menos de 10 minutos por lo que lo hace perfecto para estar en espacios de exhibición como salas de museos. Generalmente los usuarios, dependiendo de cuán “gamers” sean logran terminar el juego entre 10 y 15 minutos. Luego de jugarlo manifestaron que les gustaría aprender más sobre el juego.

Los menú de diálogos al principio no son muy comprensibles, especialmente cómo avanzar en ellos, pero una vez que se dan cuenta de cómo proseguir no enfrentan problema alguno.

A una semana de haber sido expuestos a *UMBRALES* los usuarios recuerdan el nombre de Carlos, algunas palabras en boruca de frutas y animales, el nombre del cacique Cuasrán y la historia del Rey de los Chanchos. Además queda la idea de que hay una planta que se come y que es también medicinal, pero solo dos usuarios recordaron su nombre en boruca.

- A veces el personaje de Carlos puede caer entre algunas piedras y no se lo puede sacar a menos de que se reinicie el juego. Es inevitable porque Carlos tiene libre acceso al espacio desarrollado.
- De los usuarios que vieron la introducción (solo 4, la mayoría se salta la introducción) dos se quejan de que

Carlos en el museo primero es más moreno y luego parece una niña.

## 7. Conclusiones

A lo largo de este proceso se concluye y recomienda lo siguiente:

Es fundamental contar con el acompañamiento y aval de miembros de la comunidad boruca para que el proceso de diseño, la validación y la implementación puedan darse de manera efectiva.

La implementación de tecnologías innovadoras en procesos de enseñanza aprendizaje no es un fin en sí misma, también se debe acompañar a los usuarios ya sea con guías didácticas o con el entrenamiento de facilitadores.

Es vital para la academia seguir experimentando y potenciado las posibilidades de las tecnologías emergentes (realidad virtual, realidad aumentada o realidad mixta y extendida) en procesos de enseñanza aprendizaje.

Proyectos de este tipo deben visualizarse a largo plazo, pues en su proceso de desarrollo, se hace necesario actualizar y mejorar diversos aspectos tanto de contenido (al validarlo con las comunidades originarias) como de experiencia de usuario. Es una ventaja de este tipo de herramientas y un reto que como academia debemos visualizar a la luz de la vigencia de este tipo de proyectos.

Las estrategias transmedia son experiencias que permiten un aprendizaje crítico e inclusivo, ya que se fomenta el aprendizaje desde diferentes habilidades, competencias, narrativas que promueven el aprendizaje colaborativo.

Desde una pedagogía decolonial y una propuesta de educación intercultural es posible desaprender las categorías racializadas y excluyentes de muchas propuestas escolares tradicionales.

Umbrales como propuesta transmedia permite visibilizar formas alternativas de conocer e interactuar con los otros, con el ambiente que nos rodea para alcanzar un bienestar común basado en el respeto y la diversidad.

## Referencias

- Austakaldis, S. (2017) *Practical Augmented Reality: A guide to the Technologies, Applications and Human Factors for AR and VR (Usability)*. Indiana: RR Donelley.
- Baker, C. (2004). *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. London: Sage
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., & Hwang, G. H. (2014). Students online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. *Computers & Education*, 78, pp. 97-108
- Constenla, A. (2011) *Leyendas y Tradiciones Boruca. Tomo 1*. San José: EUCR
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Recuperado de <http://gio.ascis.net/wp-content/uploads/2010/05/Lecturas-2.-Papers-y-Publicaciones-de-estrategais-de-aprendizaje.doc>
- De Sousa Santos B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Clacso.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M.P. (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Madrid: Akal.
- Fonseca, O. (2012). *Historia Antigua de Costa Rica. Surgimiento y caracterización de la primera civilización*. San José: EUCR
- Garro Valverde, L. (2010). *Saberes y Sabores Boruca*. San José: Gamaprint.
- Lanham, M. (2017). *Augmented Reality Game Development*. Edición Kindle.
- Montero, M. (2019). Países de Latinoamérica con más líneas de telefonía móvil. En *Trece Bits. Redes Sociales y tecnología*. 18 de febrero. Recuperado de <https://www.trecebits.com/2019/02/18/latinoamerica-telefonía-movil/>
- Morales, E.S. (1999) *Lengua o Dialecto Boruca o Brúnkajk*. Rcopilado por Miguel Angel Quesada Pacheco. San José: EUCR.
- Morales, P. Y V. Landa. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, pp. 145-157. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>
- Quesada Pacheco, M.A. (1996). *Narraciones Borucas*. San José: EUCR.
- Quintanilla, I. (2002). Moluscos, tintes y textiles: historia del uso del tinte morado entre las artesanías borucas de Costa Rica. *Actas de las II Jornadas Internacionales sobre textiles precolombinos* (V. Solanilla, ed). Universitat Autònoma de Barcelona-Institut Català de Cooperación Iberoamericana, Barcelona, pp:43-59.
- (2004). *La técnica de teñido directo con caracoles: el ejemplo de los boruca de Costa Rica*. PURPURAE VESTES. I Simposium Internacional sobre Textiles y Tintes del Mediterráneo en época Romana (C. Alfaro, J.P. Wild y B. Costa, eds.), España, pp.245-252.
- (2012) Los boruca y el tejido con caracoles marinos. Recuperado de <https://ifigeniaquintanilla.com/2012/05/23/los-boruca-y-el-tenido-de-algodon-con-caracoles-marinos/> 23 de mayo.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto-Planeta.
- (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco (Enero)*. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/3027>
- Stone, D. (1949). *Los boruca en Costa Rica*. Paper of Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Conservación de Patrimonio Cultural. Ministerio de Cultura y Juventud.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Vizcaíno, C. y Juárez, E. (sf) ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En *La Metodología del ABP*. Recuperado de [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf)
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (Des)de el in-surgir, re-existir, re-vivir. Simposio Internacional: *El significado de la negritud/ el significado de ser negro*. Retrieved

from: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/comment-page-1/>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf)



GLOBAL  KNOWLEDGE  
ACADEMICS

