

**EL ABORDAJE DE LA EDUCACION EXPERIENCIAL**

**MONOGRAFÍA PRESENTADA POR:**

**JUAN FELIPE BUILES JARAMILLO**

**Directora: Dra. Esther Susana Martínez de Díaz.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Chía, Abril de 2002**

**TABLA DE CONTENIDO**

	<b>Pag.</b>
1. EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL. . . . .	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. . . . .	1
3. JUSTIFICACIÓN. . . . .	3
4. OBJETIVOS. . . . .	7
4.1 General. . . . .	7
4.2 Específicos. . . . .	7
5. MARCO TEÓRICO. . . . .	8
5.1 Antecedentes. . . . .	8
5.2 Definición de términos. . . . .	9
5.3 Historia de La Educación Experiencial. . . . .	11
5.4 Bases Filosóficas y Psicológicas de La Educación Experiencial. . . . .	25
5.4.1 Bases Filosóficas. . . . .	25
5.4.2 Bases Psicológicas. . . . .	40
5.5 Bases Conceptuales de La Educación Experiencial. . . . .	48
5.5.1 ¿Qué es La Educación Experiencial?. . . . .	49
5.5.2 Principales valores que se pretende rescatar por medio de la práctica de La Educación Experiencial. . . . .	60
5.5.2.1 Autoconcepto y Autoestima. . . . .	60
5.5.2.2 Confianza. . . . .	63
5.5.2.3 Comunicación. . . . .	64
5.5.2.4 Cooperación. . . . .	67
5.5.2.5 Diversión. . . . .	69

5.5.2.6 Responsabilidad. . . . .	71
	<b>Pag.</b>
5.5.2.7 Establecimiento de metas. . . . .	72
5.5.2.8 Reto. . . . .	73
5.5.2.9 Solución de problemas. . . . .	75
<b>6. METODOLOGÍA QUE UTILIZA LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL.</b>	<b>85</b>
6.1 El ciclo del Aprendizaje Experiencial. . . . .	90
6.2 Procesamiento. . . . .	95
6.3 La Ola de la Experiencia. . . . .	104
6.4 Rol del facilitador. . . . .	106
6.4.1 Características del facilitador. . . . .	109
6.5 Pasos para realizar un taller. . . . .	112
6.6 Diferentes tipos de actividades. . . . .	116
6.7 Establecimiento de límites. . . . .	117
6.7.1 Autogestión. . . . .	119
6.7.2 Reto por opción. . . . .	119
6.7.3 Contrato de valor agregado. . . . .	121
6.8 Etapas de un grupo. . . . .	125
6.8.1 Formación. . . . .	126
6.8.2 Crisis. . . . .	126
6.8.3 Normación. . . . .	127
6.8.4 Eficiencia. . . . .	127
6.8.5 Transformación. . . . .	128
<b>7. ESTUDIOS QUE SE HAN REALIZADO.</b> . . . .	<b>130</b>

8. ANÁLISIS. . . . .	149
Referencias. . . . .	166

**LISTA DE FIGURAS**

	<b>Pag.</b>
<b>Figura 1.</b> Curso de Cuerdas Alto. Foto tomada por Juan Felipe Builes en las instalaciones de Ser Humano –Educación Exponencial- en Villa de Leyva, Colombia. . . . .	14
<b>Figura 2.</b> Ciclo del Aprendizaje Experiencial. Tomado de Luckner & Nadler (1997, p.6), de la página principal de Project Adventure ( <a href="http://www.pa.org">www.pa.org</a> ) y de Kolb (1984, p.21). . . . .	95
<b>Figura 3.</b> La Ola de la Experiencia. Tomada de Schoel & cols. (1988). . . . .	105

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo monográfico es describir los factores que participan en la formación de aprendizaje desde el abordaje de la educación experiencial. Recopilando documentación sobre la educación experiencial, se describe la estructura epistémica que la soporta y se presenta la estructura metodológica de la cual está compuesta; se concluye con la presentación de diferentes estudios que aportan datos relevantes para la educación experiencial. La descripción y el análisis realizados en este trabajo, ponen a disposición de los interesados un material que esta abriéndose campo en el contexto Colombiano y Latinoamericano acerca de una perspectiva explicatoria diferente de construir conocimiento, que deja de ser tradicional por la forma y la metodología que ésta utiliza para ser llevada a cabo.

## ABSTRACT

The purpose of this monographic work, is to describe the factors which participate in the formation of apprenticeship from the experiential education point of view. It compiles documentation about experiential education, describing the epistemological structure which supports it and present the methodology from which contribute with outstanding factors for the experiential education. The description and the analysis been made in this work is dispose to everyone interested in this material, which is opening roads in a new field in the Colombian and Latin-American way of construct different kind of knowledge, which is not traditional in his form and methodology of been applied and is acquire mainly though practical experience.

## GLOSARIO

**Altruista:** cuidado desinteresado del bien ajeno, aun a costa del propio y fundado en una moral puramente natural.

**Aparejo:** tipo o clase de velas de una embarcación o de una nave.

**Apático:** que adolece de impasibilidad, indiferencia, dejadez.

**Aprendizaje:** acción de aprender algún arte u oficio.

**Asocial:** que presenta una resistencia efectiva a la integración social.

**Autodescubrimiento:** descubrirse a si mismo.

**Aventura:** suceso extraordinario o peligroso.

**Cohesión:** acción y efecto de reunirse o adherirse las cosas entre si o la materia de que están formadas.

**Conciencia:** conocimiento que el espíritu humano tiene de su propia existencia, de sus estados, de sus actos y de las cosas: tener conciencia de la propia capacidad.

**Congruente:** que implica conveniencia, oportunidad, ilación o conexión de ideas, palabras, etc.

**Conocimiento:** acción y efecto de conocer; entendimiento, inteligencia, razón natural.

**Consciencia:** conciencia.

**Consciente:** que tiene conciencia, conocimiento: ser consciente de las responsabilidades. Dícese de un nivel de la estructura de la personalidad en que se tiene conciencia de los fenómenos psíquicos.

**Deductiva:** que procede por deducción lógica.

**Deductivo:** que procede por deducción lógica.

**Devaluación:** quitar valor a una cosa.

**Discrepancia:** diferencia, desigualdad; disentimiento personal en opiniones o conducta.

**Disentimiento:** no ajustarse al sentir o parecer de otro u opinar de modo distinto.

**Disonancia:** falta de la conformidad o proporción que naturalmente deben tener algunas cosas.

**Ego:** yo como sujeto pensante.

**Epistémica:** designa los conocimientos de una época determinada.

**Epistemológico:** relativo al estudio crítico del desarrollo, métodos y resultados de las ciencias.

**Experiencia:** conocimiento que se adquiere con la práctica.

**Heterogeneidad:** calidad de heterogéneo; compuesto de partes de diversa naturaleza.

**Holística:** adjetivo que se opone a atomístico; se dice de una concepción, de inspiración gestáltica, que ve una función, un punto de vista, como una totalidad fundamental, y no como un agregado de partes distintas.

**Inasequible:** que no se puede conseguir o alcanzar.

**Indistinguible:** no claro y perceptible.

**Indulgentes:** fácil en perdonar y disimular culpas, poco exigente.

**Inmersión:** hecho de encontrarse en un medio extraño sin contacto directo con el medio de origen.

**Interdependencia:** dependencia recíproca.

**Interpersonal:** que tiene lugar entre las personas.

**Intersección:** lugar donde se cortan dos vías.

**Intrínseco:** que es propio de algo por sí mismo.

**Irreversibilidad:** calidad de irreversible, que solo puede funcionar en un sentido.

**Jerarquía:** clasificación de las funciones, dignidades, poderes en un grupo social, de acuerdo con una relación de subordinación y de importancia respectiva.

**Legitimidad:** calidad de legítimo, hecho o establecido conforme al derecho.

**Logística:** conjunto de métodos y de medios relativos a la organización de un servicio.

**Paradigma:** ejemplo que sirve de norma.

**Perseverancia:** acción de persistir, mantenerse firme en una actitud, opinión, etc.

**Reincidencia:** acción de volver a incurrir en un error, falta o delito.

**Reto:** acción de retar, desafiar a un duelo, pelea o a competir en cualquier terreno.

**Retroalimentación:** método consistente en mantener la acción o eficacia de un sistema mediante la continua revisión de los elementos del proceso

y de sus resultados, con el fin de realizar las modificaciones que sean necesarias.

**Sistémico:** relativo a un sistema tomado en su conjunto o al análisis de sistemas.

**Superego:** una de las tres instancias del aparato psíquico descritas por Freud.

**Transferencia:** fenómeno capital de la cura psicoanalítica. Se trata de relaciones afectivas que se establecen entre el paciente y el psicoanalista y que, generalmente, repiten una situación vivida.

**Vicario:** dicese de la persona que hace las veces de otra, sustituyéndola en sus funciones o ayudándola con el mismo poder y facultades.

**Vulnerabilidad:** que puede recibir un daño o perjuicio física o moralmente, que es sensible a lo que se expresa o conmovido por ello.

## **1. EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL.**

### **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Al remitirse a la definición de problema que presenta el método científico (McGuigan, F. 1996), se encuentra que hace referencia a cualquier área del entramado del conocimiento que no posee conexión lógica o vínculo con el cuerpo de conocimiento existente, y como consecuencia se origina un vacío susceptible de ser investigado. La calidad de este tejido señala sectores del conocimiento que, en comparación con otros, exhiben un mayor avance. Se puede llegar a tener idea del grado de desarrollo por el tipo de problemas que dicha área planteé, concretamente a través de su generalidad o especificidad.

El caso que ocupa en el presente trabajo monográfico es la Educación Experiencial, definida como aquella sistematización que se desenvuelve alrededor del mundo de la práctica, entendida ésta en su acepción cotidiana: interacción personal que establece acercamientos y acuerdos, que aplica o comparte procedimientos, usos, habilidades y destrezas.

Actualmente la Educación Experiencial se encuentra en plena evolución, validando y estableciendo la efectividad de sus procedimientos y presupuestos. Hecho que pone en evidencia el vasto campo que se abre para investigar e indagar sobre los factores y mecanismos que operan en esta forma de aprendizaje.

El problema que preocupa y orienta el presente trabajo monográfico es de tipo descriptivo, lo que quiere decir que no se pretende con él establecer o comprobar hipótesis alguna. Se pretende describir la forma como la educación experiencial opera en los grupos con el propósito de facilitar en los individuos formas de aprendizaje funcionales y que se mantengan a través del tiempo.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La educación experiencial ha irrumpido en el ámbito psicológico y educativo como una novedosa alternativa de intervención adaptable a diversos grupos poblacionales. Definida como un proceso de construcción de conocimiento, adquisición de destrezas y desarrollo de valores a partir de la experiencia directa (Asociation for Experiential Education [AEE], 1995, citada por Luckner & Nadler, 1997), puede comprenderse como una alternativa metodológica que combina sistemáticamente actividades, juegos y obstáculos grupales con la reflexión y retroalimentación de los sujetos en torno a los mismos (Parra, 1997).

Aunque su llegada al país es relativamente reciente, esta disciplina cuenta con una tradición consolidada en términos de su bagaje teórico en los Estados Unidos de América. Igualmente, en ese país ha venido formándose un cuerpo de conocimiento capaz de reportar los efectos de estos procesos en los sujetos que participan en ellos. Entre los distintos resultados destacan varios particularmente importantes desde el punto de vista de la ciencia psicológica. Los investigadores han sugerido que en los sujetos participantes, la educación experiencial facilita el aumento de la autoestima, el incremento del locus de control interno, la mejoría en las habilidades de comunicación y el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas (Luckner & Nadler, 1992).

En Colombia, esta alternativa metodológica ha sido promovida por la organización Ser Humano en su sede “Aire Libre” en Villa de Leyva (Boyacá). Numerosos grupos de estudiantes de los colegios privados de Bogotá, así como

con empleados y ejecutivos de compañías nacionales y multinacionales que han participado de los talleres de Educación Experiencial que brinda esta organización.

Aparece por lo tanto la necesidad de realizar un estudio de naturaleza descriptiva y de carácter analítico capaz de iniciar la construcción de un cuerpo de conocimiento en torno al problema a investigar, que aporte fundamentos para que más adelante otros investigadores puedan medir sus efectos.

¿Qué sentido y que importancia tiene un trabajo monográfico sobre la educación experiencial?. ¿Qué lugar ocupa la experiencia en la vida humana?

La importancia de la educación experiencial radica en que es una evaluación racional de la experiencia con el fin de crear conocimiento.

Podría entenderse que la experiencia, la vivencia diaria, se queda allí, pasa y se vuelve pasado o rutina. Sin embargo la educación experiencial plantea nuevos caminos, reflexionando acerca de las vivencias para aprender de ellas y de esta manera generar un cambio personal.

El conocimiento se crea a partir de realidades compartidas entre diferentes individuos, es así como el objetivo principal de la educación experiencial consiste en posibilitar la toma de conciencia del ser y de su interacción en la transformación personal y social. A continuación se expondrán algunas razones por las cuales hay una estrecha relación entre experiencia y educación:

La experiencia es el vehículo que nos comunica con la realidad, a la vez que actualiza en cada instante nuestra inacabada idea del mundo.

La experiencia permite que no se subutilicen los recursos y dones individuales sin explorar. Exige el reconocimiento y uso de las dimensiones física, mental, emocional y espiritual en cada instante.

La experiencia aproxima de forma gradual a la autoidentificación con interacciones en las que exista protagonismo, otorgando legitimidad a cada una de las decisiones personales y a sus consecuencias.

La experiencia da lugar a que la responsabilidad del conocimiento se convierta en un evento individual y no indefinido impersonal. Cada acción, toda decisión, supone la intervención de cada uno en sus actos y sus consecuencias. De aquí se deriva la irreversibilidad cuyo nombre es: responsabilidad.

La experiencia nutre y mantiene las inagotables facultades de creación que los seres humanos poseen por naturaleza.

Cuando se tiene una experiencia directa con la realidad es cuando realmente se aprende. Por medio de la experiencia es como uno "descubre" el mundo en general. En el momento en que el niño toca el fuego, aprende que este quema y conoce la sensación, no cuando sus padres le dicen que el fuego quema.

Es en la práctica donde se tienen las verdaderas experiencias (vivencias), en donde de verdad se construye conocimiento porque es apropiado e interiorizado. Es en dicho ámbito, donde la información teórica pasa a convertirse en conocimientos asumidos.

Por medio de la práctica de la educación experiencial se facilita un cambio acelerado en la comprensión. En esta línea se propicia comprender y asumir la compasión, el respeto mutuo, la cooperación y la comunicación efectiva entre

otros valores importantes que de una u otra forma se han ido perdiendo en nuestra sociedad, es por eso que la educación experiencial puede contribuir a formar mejores personas y por consiguiente a avanzar en el cambio social.

En resumen, lo que se pretende lograr en la presente monografía es poner a disposición de las personas interesadas un material novedoso en el contexto colombiano y latinoamericano como lo es la educación experiencial, que ha sido utilizado por más de 40 años en países como Estados Unidos, obteniendo resultados importantes a nivel social, sería importante implementarlo en el ámbito colombiano ya que se ve de forma evidente la búsqueda de nuevas alternativas de aprendizaje como puede ser el “outdoors training” y otras corrientes similares.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 General**

Describir los factores que participan en la formación de aprendizaje desde el abordaje de la educación experiencial.

### **4.2 Específicos**

1. Acopiar y asumir la documentación sobre la educación experiencial.
2. Describir la estructura epistémica que soporta la educación experiencial.
3. Presentar la estructura metodológica de la educación experiencial.
4. Exponer estudios que se han realizado con diferentes poblaciones en educación experiencial.

## 5. MARCO TEÓRICO

### 5.1 Antecedentes

La educación experiencial es un abordaje que se deriva del trabajo sobre las teorías del aprendizaje experiencial y de trabajos experimentales en diferentes campos (clínico, educativo, organizacional). Su ingreso como abordaje data de las primeras décadas del siglo XX. En sus inicios esta visión educativa no fue acogida por el consenso de los psicólogos.

Hacer referencia al aprendizaje mediante la experiencia no es ninguna novedad, ya que sin lugar a dudas la experiencia representa la forma más antigua del aprendizaje humano. Incluso hay necesidad de remontarse a la etología para ubicar el papel de la experiencia en el adiestramiento que proporcionan los animales a sus crías. Habría que examinar las obras de Konrad Lorenz y Desmond Morris, entre otros.

En cuanto sistema educativo el experiencial fue planteado por Kurt Hahn, quien inicialmente inspirado en los escritos de Platón creía firmemente en la creación de una sociedad, basada en el compromiso, la responsabilidad, la honestidad, la justicia, el servicio a los demás y la compasión.

Hahn reunió de esta forma los conceptos e ideas de algunos filósofos y psicólogos para desarrollar y aplicar sus propias técnicas, las cuales han sido imitadas por educadores y terapeutas de todo el mundo.

## 5.2 Definición de Términos

### **Principales conceptos utilizados por la Educación Experiencial:**

Educación Experiencial: la Asociación para la Educación Experiencial [AEE] (1995) ha definido educación experiencial como "un proceso a través del cual los individuos construyen conocimiento, adquieren destrezas e incrementan los valores a partir de la experiencia directa," (citada por Luckner y Nadler, 1997, p.3).

Breakthrough: se define como el momento en que un individuo rompe con el límite de su zona de comodidad para cruzar hacia una zona desconocida e impredecible (Luckner y Nadler, 1992). A lo largo de esta monografía se utilizará este término en inglés debido a que su traducción al español modificaría su significado inicial.

Zona de comodidad 1 (ZC): se define como el espacio físico, psicológico, cognitivo y emocional que permite la interacción recíproca de un individuo con su ambiente. Estas interacciones se caracterizan por arraigar patrones de conducta, cognición y emociones que habilitan relaciones problemáticas o disfuncionales. La naturaleza de estas interacciones pueden ubicarse en un nivel consciente o inconsciente.

Zona de comodidad 2 (ZC): se define como el espacio físico, psicológico, cognitivo y emocional que permite la interacción recíproca de un individuo con su ambiente. Estas interacciones se caracterizan por estabilizar e incorporar en forma de aprendizaje las experiencias generadas en el breakthrough. Este

aprendizaje busca que el individuo consolide formas de interacción más funcionales con su ambiente y de esta forma disminuya la influencia de la ZC1.

Fantasía: se define como la posibilidad de que algo extraordinario pueda pasar (Rohnke y Butler, 1995, p. 38). Creación imaginaria que no posee conexión lógica con la realidad inmediata y que se caracteriza por generar altos niveles de excitación emocional. Lo que ocasiona que los individuos generalmente reduzcan sus mecanismos de defensa, y logren mayor sensibilidad al cambio. Esto se logra permitiendo que las personas carguen el simple procedimiento de una actividad con símbolos e imágenes personales; logrando así que cada uno de ellos, en ausencia parcial de mecanismos de defensa, tomen mayor conciencia de sus reacciones comportamentales, cognitivas y emocionales.

Eustrés: se define como una respuesta al estrés psicológicamente más balanceada que tiende a promover la salud mental y física (Schoel y cols., 1988, p.18). De acuerdo con Bacon y Kimball (1989/1993) el eustrés es la tensión creativa orientada al crecimiento (p.33).

Diversión: es un sentimiento y además algo complejo de definir. Diversión es risa, energía, imaginar, compartir, riesgo y reto. La diversión surge de forma espontánea, focalizada e impredecible. La diversión es difícil de generar, pero fácil de reconocer cuando ocurre (Rohnke y Butler, 1995).

Metáfora: en el contexto experiencial se define como una narración capaz de otorgar significado a una experiencia, interpretando de forma correcta las vivencias de una persona o grupo de personas con problemáticas similares;

brindando la representación adecuada para generar en las personas una reflexión ajustada a su propia realidad (Gass, 1993).

### **5.3 Historia de la Educación Experiencial**

El ser humano desde siempre ha aprendido por medio de la experiencia. Es así como, si al remontarse a la época de las cavernas se encuentra que todas las actividades se desarrollaban enfrentándose a los retos que el ambiente natural imponía y mediante la experiencia, el hombre iba descubriendo en los obstáculos oportunidades para ganar lo que en ese entonces era la lucha por la supervivencia.

Según James (1980/1995), Skidelsky analiza como Platón pretendía cambiar la realidad de los atenienses. Trabajó educándolos en las ya olvidadas virtudes, con el propósito de generar un cambio social.

Kurt Hahn se vio influenciado por los principios platónicos y en 1913 creó un plan para un colegio inspirado en ellos. Además, por coincidencia histórica su proyecto se convirtió en "una campaña activa para la regeneración social y política" (James, 1980/1995, p.86), pues al estallar la Primera Guerra Mundial no pasó inadvertida sino que fue aplicada para la reconstrucción.

Kurt Hahn nació en 1886 y murió en 1974, era un educador alemán, quien a sus escasos 28 años tuvo la idea de fundar un colegio basado en los principios de *La República* de Platón, Hahn nunca había dirigido un colegio antes, tampoco había enseñado, pero sin dudarlo fundó el colegio de Salem en Alemania en 1920. "El ideal de escuela que él imaginó nunca llegó a ser, pero si

ejerció una profunda influencia en todos sus esfuerzos subsecuentes como educador y hombre de estado", dice James (1980/1995).

Hahn antes de la Segunda Guerra Mundial era rector del Colegio de Salem, en donde llevaba a sus aprendices al aire libre y les enseñó a escalar rocas, a empacar morrales y a acampar; les enseñó toda clase de habilidades, por medio de las cuales vio el desarrollo de la autoestima, habilidades para construir comunidad y habilidades de solución de conflictos. Hahn, dice Meyers, "enseñó a sus aprendices en el colegio como hablar su verdad –cualquiera que su verdad fuera- y como salir adelante por ellos mismos" (<http://home.eartlink.net/~durangodave/articles/Hahn.htm>).

Durante uno de sus viajes a Europa, fundó el colegio de Gordonstoun, Escocia en 1934.

Al iniciar el nazismo en Alemania, por su condición de judío, Hahn se vio obligado a ir para Inglaterra. Una vez en Inglaterra estableció el primer colegio de los Atlantic Colleges en Inglaterra.

Conociendo ya el trabajo de Hahn, fue llamado por los ingleses para que entrenara a los soldados de la marina para enseñarles a sobrevivir, pues sus embarcaciones estaban siendo hundidas por torpedos alemanes y pocos de ellos sobrevivían, lo que se estaba convirtiendo en un gran problema para los ingleses. Así pues, Hahn asumió el reto y empezó a realizar cursos que duraban un mes, en donde incluía diferentes actividades en las montañas, entrenamiento en botes pequeños, búsqueda de rutas y expediciones. Otra de las actividades que incluyó para este entrenamiento se basaba en situar problemas arriba en los aparejos de la nave, problemas que debían ser

resueltos por toda la tripulación, lo que daba como resultado el logro de los objetivos establecidos por los participantes, meta que se lograba bajo altos niveles de estrés y adversidad extrema, cuidando al mismo tiempo que toda la comunidad estuviera a salvo. Sus estrategias dieron excelentes resultados, aumentando el número de personas sobrevivientes. Dichos retos por resolver situados a gran altura en los aparejos de la nave, dieron origen a lo que se llamó el primer Curso de Cuerdas<sup>1</sup> (ver Figura 1).

Hahn reunió los conceptos con los cuales trabajaba anteriormente: educar por medio de la experiencia y el curso de cuerdas, fundando en 1941 el primer Colegio Outward Bound en Aberdovey, Inglaterra, el cual llegó a Estados Unidos en 1962 en Marble, Colorado, convirtiéndose en el principal centro de educación experiencial en el mundo y contando con 28 colegios en Europa, África, Asia, Norte América, Australia y Puerto Rico. Outward Bound es un término utilizado por los marinos del ejército para designar el territorio en donde se salen de los límites de su frontera y empiezan a adentrarse en los límites de otra región.

Como dice Meyers (S/A) en su artículo, algunos de los instructores de Outward Bound son terapeutas, lo que tiempo atrás dio lugar a que la comunidad terapéutica encontrara más sobre este tipo de acercamientos<sup>2</sup> y empezaran a surgir programas basados en las áreas naturales, programas terapéuticos basados en la experiencia, entrenamiento al aire libre, terapias por

---

<sup>1</sup> Un Curso de Cuerdas es una serie de elementos contruidos con madera, cable y cuerda para hacer actividades de aventura simulada.

medio de la aventura, servicio a la comunidad, pasantías y otros más, impulsando así el movimiento de la educación experiencial.



Figura 1. Curso de Cuerdas Alto. Foto tomada por Juan Felipe Builes en las instalaciones de Ser Humano -Educación Exponencial- en Villa de Leyva, Colombia.

---

<sup>2</sup> Se encontró más sobre este tipo de acercamientos, que datan desde 1890, como se verá en el presente trabajo, estos fueron implementados con éxito en algún momento de la historia, pero no fueron muy desarrollados en su momento.

La educación experiencial como tal, se empezó a desarrollar como un abordaje para mejorar la educación, como ha ocurrido con la gran mayoría de modelos en psicología, pues lo que hacía era convertir los entornos naturales en salones de clase, y así tener una experiencia directa con los temas de importancia. De esta forma los aprendices podían complementar lo visto en clase y obtener un aprendizaje duradero de por vida, además del crecimiento personal y el desarrollo de diferentes habilidades.

James (1980/1995) escribió que lo que Kurt Hahn hizo, fue más grande que el programa que creó para prevenir que los hombres murieran en un bote salvavidas, fue más grande que los métodos educativos que aplicó para resolver el problema, esto fue, por encima de todo, una renovación de la visión social (p.85).

Los colegios de Outward Bound no fueron fundados para enseñar a las personas supervivencia. Lo que Hahn perseguía era "asegurar la supervivencia de una curiosidad emprendedora, un espíritu inderrotable, tenacidad en la búsqueda, disposición para aceptar la autonegación, y por encima de todo, la compasión" (James, 1980/1995 p.89).

El énfasis que la educación experiencial pone en el reto físico por medio de la aventura simulada, no es para que éste sea un final en sí mismo, sino más bien lo utiliza como un instrumento para entrenar la voluntad para luchar por el control, el dominio y la maestría. Así como también se busca el uso de la acción en lugar de los estados de la mente para describir la realidad de un individuo, ya que, según James (1980/1995) "la educación esta inequívocamente ligada a

la experiencia, a b que uno hace, y no mucho a las opiniones y actitudes de uno." (p.89)

Las personas que utilizan la educación experiencial saben que hay una conexión entre autodescubrimiento y autosacrificio que se explica por medio de las ideas que Kurt Hahn tomó de Platón para luego difundir en los colegios Outward Bound, y es la idea de la responsabilidad que tienen los individuos para construir sus propias metas en consonancia con la necesidad social, ya que el individuo, que es la parte subordinada al todo (la sociedad, el mundo, etc.), no puede siquiera entender su propia identidad, sus relaciones y su responsabilidad, hasta que no se haya asido a la naturaleza del todo. Razón por la cual Hahn creía que los estudiantes deberían ser impulsados dentro de experiencias que les enseñaran los límites de la vida social necesarios para proteger tal libertad. Según James (1980/1995), Hahn "tomó de Platón la idea de que un ser humano no puede alcanzar la perfección sin hacerse parte de la sociedad perfecta", es decir que los seres humanos deben realizar un proceso que trascienda lo personal y lo individual para crear un cambio en la sociedad en la que se está inmerso. Lo anterior es un proceso interactuante en donde los cambios internos afectan lo social y viceversa.

Es por eso que la compasión es el valor que Hahn promulgó como el principal de los valores, ya que es por medio de este que existe la posibilidad de una mayor apertura y de forma genuina para con los demás, así como la transformación de realidades tanto personales como sociales. Es "la compasión, la que entre todas las emociones es capaz de reconciliar la fortaleza individual con la necesidad colectiva". (James, 1980/1995, p.90)

Lo que hace que esta forma de educación pueda ser tenida en cuenta es esta perspectiva de totalidad, la posibilidad, de que la vida humana pueda convertirse en un equilibrio sostenido por la armonía y el balance. Lo que es posible de hacerse siguiendo el trabajo de Hahn, ya que su principal interés era dar a sus estudiantes experiencias que pudieran complementar sus fortalezas y debilidades. Como nos dice James (1980/1995), Hahn en sus discursos decía que quería convertir a los introvertidos hacia afuera y a los extrovertidos hacia adentro. El quería que los pobres ayudaran a los ricos a romper su "enervante sentido de privilegio" y que los ricos le ayudaran a los pobres a construir una verdadera "aristocracia de talento". "En los colegios que él fundó, mandó ratones de biblioteca al campo de juego y burlones al cuarto de lectura. El no produjo atletas destacados, pero sus estudiantes exhibían consistentemente altos niveles de adaptación, realización y espíritu social. El decía que valoraba la maestría en la esfera de la debilidad de uno por encima de la actuación en la esfera de la fortaleza." (p.90)

Según James (1980/1995), Kurt Hahn también tomó algunas ideas de Rousseau, en primera instancia, el despertar la importancia que tiene lo colectivo en un individuo, como la llave para su desarrollo personal sano.

Del mismo modo toma la idea de que la naturaleza de un ser humano es ser un educador a su modo, en la medida en que constantemente se aprende de otros y se enseña a otros en la vida diaria. Esto se da en la medida en que exista una apertura personal y colectiva para entender las relaciones de este modo, un modo abierto, más parecido a la verdadera naturaleza de un ser

humano, la cual es diferente a la sociedad que los seres humanos han construido para sí mismos.

Hahn no solamente fue un idealista que retomó aspectos importantes de otras personas, él también tenía sus propias ideas, las cuales aplicó con sus estudiantes y que todavía son elementos esenciales de la práctica de la educación experiencial. Algunas de estas ideas se pueden citar en cinco aspectos principales que son:

En primer lugar, él le pedía a sus estudiantes que se comprometieran con un plan de entrenamiento en donde ellos mismos debían fijar sus metas personales y se comprometían a seguir un código de responsabilidad. Lo que significa que cuando los individuos expresan públicamente su objetivo, se van a esforzar más por lograrlo, van a presionar más allá de los límites personales, lo que conlleva al éxito y sentimientos de logro, además que los demás miembros del grupo trabajan unidos para ayudar a otros a cumplir sus retos personales, lo cual tiene una relación muy estrecha con la compasión que tanta importancia dio Hahn a sus escuelas.

Otra idea importante de Hahn, tiene que ver con la utilización del tiempo. Él levantaba a sus estudiantes temprano, los ejercitaba y controlaba sus actividades, inclusive su tiempo de esparcimiento y para estar a solas, era estrictamente regulado. Si esto se hace para fomentar el crecimiento y no solamente para ejercer control, es muy efectivo para sacar a las personas de su comportamiento apático y de ser indulgentes. El conflicto que surge, dice James (1980/1995), puede ser tratado de una manera constructiva de tal forma que cause, tanto en el individuo como el grupo la necesidad de confrontar lo que se

debe hacer, para realizar los objetivos colectivos sin aplastar o pasar por encima de los derechos del individuo. (p.92) El estructurar el tiempo es un factor fundamental para influenciar el comportamiento.

Un tercer elemento que Hahn trajo a la educación experiencial es la aventura. El creía que la educación debía cultivar pasión por la vida y que esto únicamente se puede hacer a través de la experiencia, ya que por medio de ésta, se viven emociones intensas. Según James (1980/1995), Hahn vio que en los programas de educación experiencial, la experiencia es accesible para todo ser humano en cualquier nivel de habilidad, podía ser llevada con entusiasmo y maravillarse en el momento de hacerla. Pero Hahn vio la aventura desde una perspectiva social, como un evento de la vida en comunidad y no como una emoción privada. "La aventura que vive un individuo siempre está mediada de alguna forma por los valores y las necesidades del grupo. ...La experiencia es individual, el compromiso y el reto son individuales, el logro necesariamente pertenece a todos los integrantes del grupo." (p.93)

Cuarto, Hahn comprendió la importancia y el valor educativo de trabajar con grupos pequeños, ya que vio los grupos pequeños como una forma de desarrollar las habilidades naturales de liderazgo que él pensaba estaban presentes en todos los seres humanos, pero que eran suprimidas por la dependencia, pasividad y la burocracia impersonal de la vida moderna. Este tipo de grupos requiere de una gran cantidad de energía para poder llegar a un consenso respecto a los objetivos que se quieren lograr. Además, dice James (1980/1995), "los líderes Naturales emergen cuando el grupo debe resolver problemas reales en lugar de estar haciendo juegos con un sistema de

recompensas que no es natural. Una comunidad genuina comienza en una escala pequeña –por lo menos la posibilidad está ahí." (p.93)

Y finalmente, el quinto de sus aportes, es el de el servicio a la comunidad, en donde vio una gran oportunidad para que las personas ayudaran a la sociedad por medio de la enseñanza de otras alternativas de vida y del cuidado personal para el crecimiento de la sociedad en general, así como también el brindar la posibilidad de que los individuos se sientan útiles y haciendo algo bueno para los demás. Es por esto que muchos de los programas existentes de educación experiencial reciben a jóvenes, referidos por la corte debido a actos delictivos, para prestar un servicio a la comunidad.

Según la página Web en internet de *Expeditionary Learning*, Hahn entendió la profunda conexión entre servicio y autodescubrimiento. Él creía en el reto y la aventura no como un final en sí mismo sino como una forma de aprender perseverancia, adquirir habilidades, trabajo en equipo y compasión. En 1930 Hahn describió su filosofía educativa en Las Siete Leyes del colegio de Salem, las cuales sirvieron de guía para su primer colegio. Estas leyes son: (1) Dar a los niños la oportunidad para autodescubrirse. (2) Hacer que los niños conozcan el éxito y el fracaso. (3) Dar a los niños la oportunidad de sacrificarse por la causa común. (4) Proveer periodos de silencio. (5) Entrenar la imaginación. (6) Hacer que los juegos (por ejemplo, competitivos) sean importantes pero no predominantes. (7) Liberar a los hijos de los más ricos y poderosos del enervante sentido de privilegio.

Estas siete leyes de Salem han sido practicadas y modificadas por casi setenta años por educadores en las instituciones que Hahn fundó. ([www.elob.org/about/sources.html](http://www.elob.org/about/sources.html))

Aunque los colegios que Hahn fundó y sus aportes fueron los que dieron origen a lo que hoy en día se llama educación experiencial, despertando la curiosidad de terapeutas y psicólogos con sus métodos de enseñanza no fueron los únicos que ayudaron a conformar dicho abordaje, ya que se ha encontrado en la literatura otras aproximaciones acerca del uso del aire libre con propósitos terapéuticos y de enseñanza.

De esta forma se encuentran autores como Berman & Davis-Berman (1995), quienes dicen que algunos de los primeros intentos utilizando el aire libre como un medio ambiente "sanador" tuvo lugar en los programas llamados "terapia en carpas" en los hospitales estatales a comienzos de 1900 (1994). Por un breve período, aparecieron artículos en la literatura psiquiátrica reportando los beneficios terapéuticos de mover ciertos pacientes psiquiátricos fuera de los edificios y dentro de carpas situadas dentro de los límites de los mismos hospitales. Pero al rededor de 1920, tales consideraciones desaparecieron de la literatura (1995). A mediados de 1900, empezaron programas de campamento más sofisticados para jóvenes en problemas, algunos incluían observación, diagnóstico, y componentes psicoterapéuticos. El Campo Fresh Air de la Universidad de Michigan empleó consultores entrenados y psicólogos como parte del personal para tratar participantes seleccionados debido a sus problemas de salud mental. Seguidamente, el Salesmanship Club Camp (Dallas, Texas) fue fundado en 1946 para servir a niños con problemas

emocionales. Su fundador, Campbell Loughmiller, creía que los programas terapéuticos en áreas naturales debían incluir la percepción de peligro y una inmediata consecuencia natural debido a la falta de cooperación por parte de los participantes. De acuerdo con Loughmiller, el peligro exitosamente confrontado construye autoestima, y el sufrir consecuencias naturales enseña la verdadera necesidad de cooperación. (Citado por Berman & Davis-Berman, 1995).

Como reportan Berman & Davis-Berman (1995) en su artículo "Outdoor Education and troubled youth", un desarrollo paralelo de los programas basados en la experiencia también estaba tomando lugar en colegios y universidades, que comenzó a mediados del siglo y continuó hacia los años 70. Los dos movimientos tenían muchas influencias en común, incluyendo pensadores tales como John Dewey (1938) y Kurt Hahn.

Así mismo en un documento escrito por diferentes miembros de la Sociedad Nacional para la Educación Experiencial (NSEE), dicen que la Educación Experiencial es esencialmente una filosofía educativa primeramente desarrollada a finales del siglo XIX, que su esencia fue capturada por el filósofo John Dewey, al decir que los eventos están siempre presentes y operando sin importar lo que las personas hagan, pero que en realidad lo que importa es el significado que se le da a estas experiencias y que ese es el verdadero problema de educadores, así como de estudiantes, el cómo construir significado partiendo desde la propia experiencia. (NSEE, 1997)

Según la NSEE (1997), "Es importante notar que Dewey articuló su "Teoría de la Experiencia" como una crítica de la "educación tradicional." Educación

tradicional, basada en el aula, decía Dewey, desarrollada en respuesta a las demandas del capitalismo industrial urbano, basada en los dualismos de mente y cuerpo, mente y mundo, y en la lógica deductiva que trabaja de lo general a lo particular. Asume la ignorancia del aprendiz y la sabiduría y autoridad del maestro, y se establece en premisas como creer en cuerpos de conocimiento o "disciplinas" que el estudiante debe adquirir."

Un punto de partida de gran importancia para la educación experiencial fue la idea de que la experiencia, el aprendizaje y el desarrollo están estrechamente interconectados. Con respecto a esto, en los años cuarenta, Kurt Lewin sostuvo que el desarrollo personal y organizacional fueron el resultado de la habilidad de un individuo o un grupo, de fijar metas, teorizar sobre la experiencia previa, experimentar con esa teoría en su trabajo, y revisar sus metas y teorías basadas en los resultados de su experiencia.

La NSEE (1997), dice que Paulo Freire y David Kolb han hecho uso de las ideas básicas de Dewey en años más recientes, Freire en el contexto de educación adulta y la justicia social, Kolb en el contexto de aprendizaje duradero de por vida y en el desarrollo organizacional. Según Kolb, citado por NSEE, "el Aprendizaje, es el proceso por el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia." Así pues, Dewey, Lewin, Freire y Kolb, todos sugieren que una meta de la Educación Experiencial es que se aprenda como transformar la experiencia en conocimiento, y que se use este conocimiento para el desarrollo individual y colectivo. (1997)

Según la NSEE, "Desde que Dewey dio a conocer sus ideas al rededor de 1910, la Educación Experiencial ha surgido y ha menguado en olas de interés.

Está presente en la creación de programas federales que combinan trabajo y estudio, como los Cuerpos Civiles de Conservación (Civilian Conservation Corps) de los años treinta; en la creación de programas de educación vocacional; en la emergencia de programas como Outward Bound y después los Cuerpos de Paz." (1997)

De esta forma se puede ver que la historia de la educación experiencial puede empezar a rastrearse desde cientos de años atrás, al reunir diferentes escritos de psicólogos, educadores y pensadores alrededor del mundo, sin embargo, este abordaje se encuentra fundamentalmente estructurado con los aportes que Kurt Hahn hizo a través de sus ideales y formas de enseñanza, ya que son expresamente éstas las que han sido seguidas e imitadas por educadores experienciales o terapeutas experienciales.

Para concluir este capítulo, se puede decir que este abordaje cuenta con una persona que ha integrado diferentes concepciones de aprendizaje y de sociedad para formar la suya propia y así compartir su visión, la cual ha perdurado a través de los años.

En este capítulo de la historia de la educación experiencial se ha pretendido mostrar como inició este abordaje que claramente se ha seguido desarrollando y complementando con el transcurso del tiempo.

Es así como se han expuesto las ideas principales que Hahn tomó de algunos pensadores para fundar los colegios que fundó, ideas bajo las cuales basó todo su trabajo dando inicio a un abordaje para mejorar la educación tradicional de los colegios y que ahora se han convertido en los pilares de la

práctica de la educación experiencial, creando así, no sólo un cambio en la educación sino un cambio en la visión social.

Por medio de las leyes del colegio de Salem, Hahn no sólo deja claro lo que él quiere sino la actitud y parte de la forma como deben ser los facilitadores de procesos que utilizan este abordaje.

En los siguientes capítulos se expondrá más acerca de esos ideales, leyes y principios pero ya con un soporte en la filosofía y en la psicología para así dar un mayor entendimiento de lo que es la educación experiencial.

## **5.4 Bases Filosóficas y Psicológicas de la Educación Experiencial**

### **5.4.1 Bases filosóficas**

Como se mencionó en la primera parte de este estudio, las raíces de la educación experiencial se remontan a siglos atrás, corroborándose por medio de escritos de Sócrates, Platón y Aristóteles, entre otros.

Uno de los primeros filósofos en hacer cambios metodológicos en la forma de enseñanza que era implementada desde los sofistas fue Sócrates (470-399 a.C.), "quien enseñaba haciendo preguntas y no recitando respuestas." El primero de sus cambios fue el creer que los estudiantes tenían algo para contribuir al aprendizaje; el segundo, el defender firmemente que el *proceso* de volverse educado era lo importante, en lugar de llegar a un estado final que era estático. Sócrates enseñó teniendo como punto de partida en donde los

estudiantes se encontraban intelectualmente y los guiaba a través de la *discusión* a examinar sus propias ideas. (Crosby, 1981/1995, p.6).

Estas discusiones son las que se hacen evidentes cuando se habla de educación experiencial, ya que antes, durante o después de las actividades se genera una discusión para reflexionar acerca de lo que sucedió o está sucediendo.

Según Crosby (1981/1995), "La filosofía educativa de Sócrates podría llamarse "la teoría de la partería" porque él veía el rol del maestro como el de una partera: ayudando a que nazca el conocimiento que desde antes ya está en el estudiante, el maestro simplemente asiste la entrega. El objetivo es que haya personas que puedan continuar expresando y examinando sus propias ideas y las de otros. Sócrates veía este ejercicio constante del intelecto como una forma de vida." (p.7)

Por otro lado, para Platón no existe la verdad absoluta, puesto que, para lo que una persona es una silla, para otra puede ser algo distinto o puede ser parecido, pero no igual. Lo mismo pasa con las virtudes, se cree saber que son hasta que les piden que las definan, y lo que ocurre es que se puede ver actos virtuosos y actos no virtuosos, pero no se es capaz de llegar a definirlos, lo cual es subjetivo. "Nosotros nos podemos acercar a las realidades metafísicas por medio del método epistemológico de la reflexión y del diálogo crítico de nuestras teorías." Es por esta razón que en la educación experiencial se le pide a los participantes que expongan sus ideas para que luego sean examinadas. (Crosby, 1981/1995, p.7)

Desde su punto de vista, Aristóteles (384-322 a.C.), creía que el cambio era el principio metafísico organizador, en donde el mundo puede ser explicado en términos de las cosas cambiando desde lo que *potencialmente* son, hasta el estado de lo que son *realmente*. Lo que quiere decir que se está en cambio continuo. (Crosby, 1981/1995, p.7)

Años más tarde, Kant (1787), vio que el acercamiento básico utilizado anteriormente, de esperar que la mente encajara con el mundo, era una premisa imposible que hacía que el conocimiento fuera algo inalcanzable. De esta forma Kant revolucionó todo el campo de la filosofía al suponer que la fuente del orden no está en el mundo externo sino en la mente humana. Es decir, las personas ordenan su mundo en el proceso mismo de percibirlo. Kant hizo esta hipótesis debido a la estructura de la mente humana, nunca se podría recibir la experiencia excepto cuando estuviera previamente organizada por la mente, la cual es activa y estructurada. (Crosby, 1981/1995, p.10)

Siguiendo estos lineamientos educativos acerca del aprendizaje, Dewey anotó que lo que inevitablemente le importa a los seres humanos no tiene que ver con alguna *Realidad* abstracta e inasequible, pero sí con la prosperidad y la adversidad, éxito y fracaso, logro y frustración, bueno y malo. En otras palabras, a los seres humanos les importa más los cuestionamientos de valor en lugar de Realidad, y cualquier teoría epistemológica y educativa adecuada debería estar engranada hacia el conocimiento de los valores y no hacia abstracciones teóricas. Por tal razón, asumía que el ser humano es principalmente y en primer lugar un ser activo y emotivo, decía Dewey, y la reflexión y preocupación por el conocimiento es un comportamiento de aprendizaje secundario. Además, decía

Dewey, el punto de partida metafísico no debería ser una abstracción sino la experiencia misma: la filosofía debería investigar la vida como los humanos la experimentan, no como esta debe ser. (Crosby, 1981/1995, p.11)

Concluyendo esta primera parte con respecto a la forma como fue evolucionando el concepto de conocimiento y aprendizaje, Crosby (1981/1995) continúa diciendo: "El obtener conocimiento era entonces el proceso de determinar la experiencia que era indeterminada, y el método para hacerlo era el método científico. Los pasos de dicho método son:

1. Una persona se encuentra en una "sensación de dificultad" y esta es la condición para la indagación.
2. Se articula el problema para solucionarlo.
3. Se forma una hipótesis para solucionarlo y se deducen las consecuencias de soluciones alternativas.
4. Se prueba la hipótesis: se confirma o se desvirtúa.
5. Se tiene conocimiento: el cual es garantizado por la indagación y se incorpora al conocimiento existente para un cuestionamiento ulterior." (p.11)

Si se analiza lo anterior y se compara con lo que sucede en la práctica de la educación experiencial, se encuentra que son estos pasos los que se siguen en las distintas actividades. Inicialmente se presenta una actividad que genera una sensación de dificultad, después de articularla, es decir, de identificar el problema, se plantea una hipótesis de solución que se convierte en un plan de acción que puede o no, ser exitoso. Lo que se deduce de la experiencia, sea exitosa o no, se convierte en conocimiento que se utilizará en una experiencia posterior.

A propósito de lo anterior, Wurdinger en la Introducción de su libro *Philosophical issues in adventure education* afirma como el concepto de usar la aventura para mejorar la educación puede ser rastreado desde los antiguos escritos de Platón, al mencionar esta cita que se encuentra en *La República*, "Bien, entonces si se deben correr riesgos, no debe uno correrlos cuando el éxito mejorará a las personas?", aquí Platón debate las ventajas de permitir a los jóvenes participar en actividades donde se deben correr riesgos con el propósito de aprender virtudes tales como la sabiduría y el coraje. (1997)

Hunt (1991), por su parte, también hace mención de las contribuciones de Platón, una de estas es que la experiencia directa es importante para el proceso de aprendizaje. Para Platón era obvio que "la mejor forma de aprender acerca de lo que uno necesita saber para su madurez, es experienciarlo directamente como una persona joven" (citado por Wurdinger, 1997 p.1), idea que puede ser encontrada a lo largo de los Diálogos de Platón. Por ejemplo, en el *Theaetetus* (1949), Sócrates argumenta que: "La razón de esto está dicho, que es que Artemisa –la diosa del nacimiento de los niños- no es una madre, y ella honra a aquellas que son como ella misma; pero ella no puede permitir a los estériles el ser parteros porque la naturaleza humana no puede saber el misterio de un arte sin la experiencia...". En este pasaje Sócrates usa la práctica de la partería como una analogía al proceso de aprendizaje y está afirmando que la experiencia es vital para reclamar conocimiento. Esta idea es fundamental para la educación experiencial porque el aprendizaje que toma lugar es básicamente a través de la participación directa. (Wurdinger, 1997 p.1).

Wurdinger (1997), destaca una segunda idea fundamental que la educación experiencial tomó prestada de Platón, la importancia de construir el carácter moral (Skidelsky, 1969; Hunt, 1991). En *La República*, Platón se enfoca en cómo construir una ciudad virtuosa y (p. 3) concluye que, "...cada uno de nosotros igualmente será una persona justa, realizando su función propia..." (1941). (p.2) Tal como se presentó anteriormente es la idea fundamental que llevó a Kurt Hahn a desarrollar sus colegios.

Esta noción de desarrollar el carácter moral en la educación por medio de la experiencia no ha cambiado mucho desde la época de Platón, ya que para Platón, la forma como operaba una ciudad virtuosa era cuando cada persona hacía la labor por la cual estaba inclinada naturalmente, es decir que virtud significaba que cada persona hiciera su función propia. Por otro lado, para la educación experiencial, ciertas personas no están inclinadas naturalmente para hacer las actividades realizadas bajo este abordaje, sino que cada persona puede tener éxito en las actividades si tratan de hacerlo. De esta forma se ve como los fines para educar el carácter moral son los mismos, pero el significado a divergido levemente. Además, las personas que utilizan la educación experiencial tratan de proveer a todos los individuos con experiencias que forman los valores para ayudarles a convertirse en mejores personas, utilizando la aventura como vehículo. De esta forma "pueden convertirse no sólo en miembros más productivos de su comunidad de trabajo, como lo intentó Platón, sino también en miembros productivos de la sociedad." (Wurdinger, 1997, p.3)

Con respecto a la importancia de tomar riesgos, se puede decir que es otra de las grandes ideas contribuidas por Platón, ya que él pensaba que cuando

una persona toma riesgos calculados con el propósito de crecer a nivel personal, es sumamente importante. Este es uno de los principios centrales de la educación experiencial, el cual sostiene que cuando las personas quieren aprender y crecer, deben dar un paso más allá de su zona de comodidad, lo que les permitirá aprender más acerca de sí mismos y del mundo en el cual viven. "Hahn usó la aventura como una herramienta para llegar a los valores inherentes en la toma de riesgos. Él lo vio como un medio único, el cual ciertamente permite a las personas experimentar ideas intangibles tales como el coraje y la compasión." (Wurdinger, 1997, p.4)

Las presuposiciones anteriores –conocimiento basado en la experiencia, la mira de la educación moral y la importancia de tomar riesgos- son algunas de las que conforman el corazón de la educación experiencial.

Además de las ideas de Platón, se encuentran ideas similares en los escritos de Aristóteles, el cual, dice Hunt (1991) refiriéndose a su filosofía, "encaja bien con la educación por medio de la experiencia, porque uno tiene que experimentar las virtudes para llegar a aprenderlas." (Citado por Wurdinger, 1997, p.5)

Aristóteles en su libro *Ética Nicomaquiiana*, afirma lo siguiente: "es al tocar el arpa que un hombre se convierte en ambas, buen y mal tocador de arpa, y correspondientemente con constructores y otros artesanos: un hombre que construye bien, será un buen constructor, el que construye mal uno malo. Lo mismo sostiene la verdad de las virtudes: en nuestras transacciones con otros hombres, es por la acción que algunos llegan a ser justos y otros injustos, y es al actuar de frente al peligro y al desarrollar el hábito de sentir temor o confianza

que algunos llegan a ser valientes y otros cobardes". (Citado por Wurdinger, 1997 p.5)

Esta idea Aristotélica, que para aprender a obrar valientemente se debe estar expuesto a situaciones de toma de riesgos, es similar a las ideas expuestas anteriormente acerca de Platón, pero para Aristóteles la virtud es un hábito que debe ser practicado, así que es la acción en la experiencia directa la que ayuda a desarrollar estos hábitos, no la idea. (Wurdinger, 1997, p.5-6)

Otra idea que la educación experiencial tomó de Aristóteles yace en la elección, pues para él, la elección tiene relación directa con las cosas que están a nuestro alcance en el momento de tomar decisiones. De acuerdo con Aristóteles, citado por Wurdinger (1997), se debe deliberar cuidadosamente acerca de las cosas que yacen al alcance de la influencia de cada persona para que esta decisión pueda ser tomada correctamente. (p.6)

La educación experiencial utiliza esta idea cuando sitúa a los individuos en actividades de solución de problemas que requieren la deliberación cuidadosa. Esta deliberación es un elemento importante en el proceso de aprendizaje ya que la elección es el primer paso hacia un aprendizaje significativo y duradero. (Wurdinger, 1997, p.6)

Los educadores experienciales son conscientes de la importancia de este primer paso de elección, razón por la cual en los programas las personas deben elegir si quieren o no participar en las actividades, ya que si no existe esta elección, la actividad puede ser forzada y no resultaría aprendizaje alguno, faltando un elemento esencial, la motivación.

Por su parte, Rousseau también contribuyó a la educación experiencial, una de sus ideas era la del uso de las áreas naturales como un contexto importante para el aprendizaje por medio de la experiencia. "Rousseau quería que Emile (en *Emile*) estuviera afuera, en donde él pudiera correr, jugar, descubrir y experimentar primero las cosas, antes de aprender a leer. De hecho, el mantuvo a Emile lejos de el "aprendizaje por los libros" hasta tarde en sus años de adolescencia." (Wurdinger, 1997, p.6)

Otra de las ideas principales de Rousseau era la creencia de que el ejercicio físico lleva al desarrollo de un cuerpo sano y a desarrollar una mente sensata, ya que él decía que mientras más ejercitado estuviera el cuerpo, más ilustrada iba a ser la mente, porque la fuerza y la razón crecen juntas y una es extendida por la otra. Se encuentra así que en la educación experiencial, el propósito de las actividades físicas no es necesariamente para promover la competencia, sino más bien para empujar a las personas físicamente, lo cual a su vez los empujará a nivel mental, y esto aumentará la habilidad de las personas para sobrepasar los eventos generadores de estrés con los que se encuentran en la vida. (Wurdinger, 1997, p.7)

Al igual que Aristóteles, Rousseau defendió la suposición de que para aprender es necesario involucrar el hacer y el pensar. En *Emile*, él dice: "Para aprender a pensar, es necesario ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, los cuales son el instrumento de nuestra inteligencia." (Citado por Wurdinger, 1997)

Con respecto a esto, se puede decir que la educación experiencial cree que el aprendizaje es a menudo más significativo cuando el hacer viene primero,

porque el involucrarse en la actividad estimula el proceso de pensamiento. Primero se tiene una experiencia para luego reflexionar acerca de lo sucedido.

Como nos dice Wurdinger (1997), "los seres humanos son criaturas activas – a ellos no les gusta sentarse pasivamente por largos periodos de tiempo y escuchar a alguien repartir información. Los educadores experienciales creen que las personas en lugar de preferir tomar esa información y ponerla en algún uso, prefieren probarla en situaciones de la vida real y sacar sus propias conclusiones. La información aprendida de una nueva experiencia no es dictada por un libro u otra persona, pero es asimilada y sintetizada directamente por el individuo." (p.8)

John Dewey también contribuyó de forma significativa a la educación experiencial a través de su teoría del aprendizaje por medio de la experiencia (Kraft, 1985, 1991; Wichmann, 1985; Crosby, 1985; Hunt, 1981,1985, 1991 y Wurdinger, 1997).

Según Dewey (1916), el individuo se debería educar "al ampliar el área de preocupaciones compartidas, así como para el propósito de liberar gran diversidad de capacidades personales." (citado por Wurdinger, 1997, p.9) Sin estos dos elementos el conocimiento se volvería estático, ya que no habría ideas nuevas que entren dentro del sistema, así pues que el contacto con otras personas es indispensable para ampliar las ideas personales propias y no estar limitados. Esta es una de las razones principales por las cuales la educación experiencial tiene como uno de sus postulados más importantes la noción de construir la cohesión grupal por medio de la participación y la cooperación. De esta forma, como se ha mencionado anteriormente, los educadores

experienciales crean actividades para que los individuos tengan que trabajar unidos como grupo para poder solucionar problemas. Al vivir este tipo de experiencias, dice Wurdinger (1997), "las personas aprenden que a menudo es más fácil y más eficiente trabajar unidos y no individualmente. Ellos también se dan cuenta que la diversidad contenida dentro de un grupo no sólo expande las perspectivas individuales, sino que también puede ser utilizado como una ventaja mientras están resolviendo diferentes problemas." (p.11)

Así mismo Dewey en su libro *Educación y democracia*, hace énfasis en la importancia de la experiencia: "una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría simplemente porque es sólo en experiencia que la teoría tiene significación vital y comprobable" (1916). (Citado por Wurdinger, 1997, p.11) Y al respecto explica como mientras que la experiencia está tomando lugar, involucra cambios, que pueden ser entendidos como una transición sin significado a no ser que la persona que está viviendo la experiencia la procese conscientemente conectándola con sus consecuencias.

Según Hunt (1981/1995), para Dewey existen dos aspectos de la experiencia, la parte "primaria" y la parte "secundaria", que siendo diferentes, están interconectadas. Estas dos sirvieron como la base para reconciliar ciertos dualismos existentes en cuanto a epistemología y metafísica, de este modo se constituyeron en un gran aporte para su filosofía educativa.

Para él, la "experiencia primaria" es el mundo tangible, inmediato y en movimiento que se presenta ante los sentidos. Experiencia que es cruda, macroscópica y que constituye la materia prima del conocimiento. La experiencia primaria no es cognitiva. Por otra parte, la "experiencia secundaria",

también llamada experiencia de reflexión, se refiere a lo microscópico, a lo que pasa después de la experiencia primaria, en ella se procesa, se precisa y se refina la anterior. Es así como la "experiencia secundaria" explica los objetos primarios, haciendo un acercamiento a ellos con el entendimiento, para comprenderlos, en lugar de sólo tener contacto sensorial con ellos, como ocurre en la "experiencia primaria". (p.26 - 27)

De acuerdo a las afirmaciones anteriores, y al conocer de antemano que Dewey basó su teoría en el postulado de que el conocimiento es dinámico, se puede concluir que para él "la experiencia involucra un proceso psíquico que tiene dos fases principalmente, una fase activa y otra pasiva, en donde la primera habla específicamente de tratar de hacer algo, experimentar, y la segunda vincula una reflexión acerca de lo que se ha hecho. De tal forma que si la reflexión no toma lugar, se tiene lo que Dewey llamó "una experiencia ciega". Además, para que se de el aprendizaje se deben tomar las experiencias pasadas y aplicarlas a experiencias futuras. De otra forma, de qué serviría el aprendizaje sino es para una aplicación futura?." (Wurdinger, 1997, p.11)

Otra idea central de los programas basados en la experiencia está fundamentada en la creencia de Dewey de que es importante tomar experiencias de un ambiente y aplicarlas a otro. Los educadores experienciales al reconocer que las experiencias deben tener cierta calidad para que puedan ser aplicadas en otros contextos o áreas de la vida, han desarrollado variadas experiencias que requieren toma de riesgos, trabajo en grupos pequeños, cooperación o solución de problemas; las cuales pueden ser prontamente

utilizadas en una variedad de situaciones de la vida cotidiana, la meta es la de aprenderlas y practicarlas para una aplicación futura. (Wurdinger, 1997, p.12)

Otra idea que se ha convertido en parte integral de la filosofía de la educación experiencial desarrollada por Dewey, quien a su vez la tomó de Rousseau, es que los individuos no pueden ser forzados a aprender, ya que la motivación debe provenir del individuo para que el aprendizaje sea significativo, a lo que se le puede añadir, que la fuerza ejercida a nivel externo sólo sirve para controlar el comportamiento, pero no para controlar el proceso de aprendizaje. Es así como se asume que el individuo está en control de su propio aprendizaje y determina lo que es más interesante y más valioso para su realidad personal, es la persona misma la que escoge, no sólo su grado de participación en las actividades, sino lo que va a ser aprendido de la experiencia. Este tipo de libertad y la iniciativa propia, son el primer paso hacia un aprendizaje significativo. Además, un aprendizaje que puede ser muy productivo puede verse truncado o mal entendido cuando la iniciativa propia es eliminada, pues cuando los individuos son forzados a participar la mayoría de veces se resisten y se sienten obligados a aprender lo que el facilitador quiere que ellos aprendan. (Wurdinger, 1997, p.12)

El innovador educador alemán Kurt Hahn, unió las anteriores ideas de una nueva forma para crear lo que hoy en día se conoce como la educación experiencial, acercamiento primeramente desarrollado con fines educativos en los colegios que Hahn fundó. Colegios como el de Salem, Gordonstoun y Outward Bound, los cuales estaban todos basados en la noción que el educar con el propósito de construir el carácter moral, era tan importante como

construir el intelecto. Según Skidelsky (1969), para Hahn, "el liderazgo efectivo significaba el desarrollar atributos personales tales como, coraje, humanitarismo, compasión, resolución o propósito y fortaleza moral." (citado por Wurdinger, 1997, p.13)

Tener en cuenta el desarrollo de estos atributos como objetivo en el campo educativo no era nuevo, pero la forma como Hahn desarrolló tal peculiaridad para construir el carácter sí era algo verdaderamente nuevo. Los colegios de Outward Bound, así como numerosos programas de aventura que utilizan el abordaje de la educación experiencial, tienen personas participando en actividades como cursos de cuerdas, escalada en rocas, etc., con el propósito de desarrollar mejores habilidades sociales y aumentar la autoestima. De esta forma la aventura, ya sea simulada o real, "es sólo el medio que apunta hacia el propósito más grande, el de desarrollar el carácter." (Wurdinger, 1997, p.13)

Como se dijo anteriormente, Hahn también basó su trabajo en la idea que el brindar servicio a otros promueve el desarrollo moral. Lo anterior es importante no sólo porque promueve una atmósfera de comunidad, sino también porque ayuda a los individuos a estar mejor rodeados en el contexto social.

Para finalizar, como dice Wurdinger (1997), Hahn incorporó dentro de sus programas la idea expuesta antes por Rousseau que el demandar ejercicio físico construía el carácter. Pero para Hahn no era sólo el hecho de ejercitar sus cuerpos y construir una mente fuerte, sino también controlar sus actividades. Utilizó actividades de resistencia física para probar los límites físicos, desarrollando atributos como la perseverancia y la confianza en los participantes. Resumiendo, el objetivo del curso era el de construir el carácter

poniendo a los jóvenes participantes en situaciones de prueba física, aunque también encontraron que dichas actividades constituían una buena forma de promover la ciudadanía y las conductas sociales apropiadas. (p.14)

En esta sección de las bases filosóficas de la educación experiencial, se ve claramente como va cambiando no sólo el concepto de educación sino también la concepción que se tiene del aprendizaje y de ser humano como tal. Proceso que ha requerido del discernimiento cuidadoso de diferentes pensadores y de siglos de estudio y conocimiento del ser humano.

Es así como el concepto de aprendizaje que se tenía fue evolucionando, desde los sofistas hasta Dewey, los primeros creían que la forma de aprender era por medio de la memorización y repetición de respuestas. Se encontraron cambios cuando Sócrates decía que los estudiantes tenían mucho por aportar al aprendizaje, razón por la cual enseñaba de una forma guiada haciendo preguntas.

Luego llegó Platón que decía que de acuerdo a lo que hemos vivido tenemos diferentes realidades y diferentes puntos de vista y que además, lo importante de la educación era construir el carácter moral.

Siguiendo el orden cronológico, Aristóteles plantea que se está en cambio continuo y que es la capacidad de elección lo que hace que las personas estén más motivadas para aprender.

Años más tarde aparece Kant, quien parece ser el primero que habló del locus de control interno al decir que la fuente del orden no está en el mundo externo sino en la mente humana. Rousseau fue más allá al decir que al desarrollar el cuerpo, también se estaba desarrollando la mente, concluyendo

que para aprender hay que involucrar el hacer y el pensar. De esta forma se puede finalizar con Dewey, quien no sólo demostró la importancia de las experiencias directas sino que también demostró que el conocimiento es dinámico e involucra dos fases, una activa que es el hacer y otra pasiva que es el reflexionar, pero que para que haya aprendizaje, se deben tomar las experiencias pasadas y buscarles una aplicación futura. El también decía que las personas deben elegir porque la fuerza ejercida a nivel externo sólo controla el comportamiento, pero no el aprendizaje.

La importancia de este capítulo es que son todas estas ideas las que se van a seguir desarrollando a lo largo del presente trabajo dándoles valor por medio del soporte de diferentes psicólogos y dando evidencia de cómo estas ideas se ponen en práctica bajo el abordaje de la educación experiencial.

#### **5.4.2 Bases Psicológicas**

Además del campo de la filosofía, se encuentran en el campo de la psicología contribuciones de gran importancia para la creación, desarrollo y fortalecimiento de la filosofía sobre la cual se fundamenta el abordaje de la educación experiencial.

Así pues en lo que respecta a las bases psicológicas del abordaje de la educación experiencial se encuentran profesionales como Freud, cuyo pensamiento y teorías pueden servir de soporte. Freud basó su modelo en la teoría psicodinámica, según Cohen & Rae (1987), citados por Wurdinger (1997), sugiere que el pensamiento y el comportamiento son resultados

basados en el desarrollo de la infancia. Durante la etapa de la niñez, los niños y niñas se comportan de forma egoísta, pero en la medida que se van acercando a la adultez su comportamiento comienza a ser altruista, lo que quiere decir que mientras se va desarrollando el superego y el nivel de madurez se profundiza, los individuos adquieren la capacidad de enfocarse más en las relaciones de otros, esto se debe a que según Freud, cuando se logra un balance entre el id, el ego y el superego se obtiene un desarrollo emocional sano y por consiguiente la preocupación por las demás personas. (p.14) La idea anterior refuerza el pensamiento de Hahn y los postulados experienciales sobre el hecho de promover el servicio a los demás, la atmósfera de comunidad y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y con ello la mejoría del contexto social. Es así como en la medida en que los seres humanos sean capaces de ver al otro, de reconocerlo, de sentir compasión por él, en otras palabras en la medida en que se permitan ser y que otros sean para ellos espejos de su realidad, sus acciones cobran sentido en lo comunitario.

Por otro lado, las ideas de Erikson también han sido de gran utilidad para la educación por medio de la experiencia. Él propuso las "ocho etapas del desarrollo humano", etapas por las que una persona debe avanzar en el mismo orden en el cual se plantearon para llegar a desarrollar una personalidad saludable. Postula el establecimiento de la confianza como la primera etapa de la vida. Cada "Estadio de Identidad" que le sigue esta formado sobre la base de esta habilidad para confiar. La confianza es uno de los objetivos educativos en la educación experiencial tanto para adolescentes como para adultos. Promover la confianza en los jóvenes es principalmente para desarrollarla y en los adultos

para renovarla. Es así cómo, para que los individuos empiecen a trabajar unidos como grupo durante un programa, este debe comenzar con una serie de ejercicios de confianza que se utilizan para romper y bajar barreras existentes al mismo tiempo que empiezan a darse cuenta que con el apoyo y la confianza de otros, estas tareas, que sirven como metáfora para la vida, se hacen más fáciles de lograr. (Wurdinger, 1997, p.15-16)

El grupo se edifica racionalmente en la práctica de la confianza.

En la "Jerarquía de Necesidades" de Maslow, también está la confianza como una de las más importantes necesidades básicas de un individuo.

Abraham Maslow tomó la teoría sobre la autoactualización de Goldstein (1939) y en su libro *Hacia una psicología del ser* (1962), discute extensas ideas con respecto al crecimiento y la autoactualización. Maslow argumenta que hay dos fuerzas que halan al individuo en direcciones opuestas. Una fuerza hace que el individuo tienda a regresar hacia el pasado, aferrándose a la defensividad y la seguridad, fuerza que algunas veces puede impedir el crecimiento; y la otra lo impulsa hacia adelante, hacia el funcionamiento pleno de todas sus capacidades. (Wurdinger, 1997, p.16)

Como dice Wurdinger (1997), en la educación experiencial, "esta fuerza que hace que nos aferremos, se puede ver fácilmente. Si las personas se pueden liberar a sí mismos de este miedo y sobrepasar el reto, descubrirán nuevas fortalezas. La dicotomía entre la seguridad y el riesgo coincide con el postulado comúnmente sostenido, 'las personas son más capaces de lo que ellos piensan que son.' Si nosotros podemos liberarnos a nosotros mismos de este miedo podremos llegar a desarrollar nuestros propios potenciales." (p.16)

De la teoría de la autoactualización se desprenden otros dos componentes principales que son la concepción acerca del crecimiento personal y de la elección. Para Maslow (1962), citado por Wurdinger (1997), autoactualización es "un episodio, o una explosión en donde las fuerzas de la persona se unen de una forma particularmente eficiente y de una forma intensamente disfrutable, y en la cual está más integrada y menos separada, más abierta para la experiencia, con más idiosincrasia, más perfectamente expresiva o espontánea, o funcionando plenamente, más creativa, con más humor, más ego-trascendente, más independiente de sus necesidades más bajas, etc." (p.16)

Durante los programas de educación experiencial, cuando las personas sobrepasan ciertos riesgos o retos, algunas veces obtienen como resultado el proceso de autoactualización definido anteriormente.

Cuando Maslow (1962), dijo que: "nosotros también aprendemos acerca de nuestras propias fortalezas y límites, y los entendemos al sobrepasar dificultades, al esforzarnos excesivamente hasta el extremo, al encontrarnos con el reto y la tenacidad, inclusive al fracasar", estaba apoyando la noción de que el reto puede ser un catalizador para el crecimiento. (Citado por Wurdinger, 1997, p.17)

Con respecto a la elección se puede decir que Maslow creía que cuando una persona tiene la libertad de escoger el camino que quiere recorrer, empieza a desarrollar criterio, además de desarrollar estándares personales propios de sí mismo. Lo que no ocurre cuando las personas toman decisiones por el otro. Inclusive desde la infancia, las demás personas empiezan a tomar decisiones por ellos impidiendo su independencia, es por esta razón que desde que se es

niño se debe aprender a tomar decisiones propias y a hacerse responsables por ellas. (Wurdinger, 1997, p.17)

Con respecto al establecimiento de metas Schoel, Prouty y Radcliffe (1988), citaron a Kurt Lewin y sus asociados porque en 1944 encontraron evidencia que una persona experimentará éxito psicológico al cumplir con los siguientes requisitos: (1) Si la persona es capaz de definir sus propias metas. (2) Si sus metas están relacionadas con sus principales valores y necesidades. (3) Si es capaz de definir los caminos que lo llevarán a cumplir con esos objetivos. Y (4) Si los objetivos representan un nivel real de aspiración, no muy altos ni muy bajos, pero si lo suficientemente altos como para que sean un reto. (p.16)

Estos aportes de Lewin son de gran importancia para tener en cuenta en el momento de empezar un programa y se está en la etapa de establecimiento de metas y objetivos ya sea a nivel personal como grupal.

Dentro de las teorías reconocidas que aportaron de forma importante con sus ideas dentro de la educación experiencial, se encuentra la de Jean Piaget, quien tenía un acercamiento humanista hacia el aprendizaje (Sakofs, 1985; Kraft, 1991; Wurdinger, 1997). Piaget basó su trabajo principalmente en las *etapas de desarrollo intelectual* por las que pasa todo ser humano, en donde la última etapa, que se alcanza en la adolescencia es la de la capacidad de hacer *operaciones formales*, es decir se adquiere la habilidad para razonar de forma compleja. Él llegó a concluir que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, y que se aprende mejor al explorar y experimentar el mundo. Conclusión que sacó de una gran cantidad de tests en donde permitía que los adolescentes experimentaran y probaran sus teorías; pruebas, que en teoría

son muy similares a las iniciativas de solución de problemas que utiliza la educación experiencial. (Wurdinger, 1997, p.18)

Acerca de la naturaleza del ser humano, Piaget sugiere que éste está ansioso por descubrir cosas de sí mismo y del mundo en que vive, que tiene curiosidad y está motivado a aprender. En la educación experiencial se tiene un punto de vista similar y es por esta razón que los programas están diseñados de tal forma que permita a los participantes descubrir más acerca de sus fuerzas internas, dejando que las personas participen porque están motivados a aprender, sin forzarlos a participar como se mencionaba anteriormente. (Wurdinger, 1997, p.18)

Hablar de libertad, de capacidad de elección, de acuerdo a los intereses propios de cada persona, es hablar de una experiencia que necesariamente conlleva al conocimiento interior. Es así cómo, cuando se tiene en frente una experiencia o problema real, hay una gran inversión emocional, pues necesariamente al buscar respuestas, alternativas o soluciones; los cuestionamientos aparecen y la persona se enfrenta al abanico de posibilidades existentes. La anterior es la descripción de como se aprende realmente, es decir, que es cuando se enfrentan problemas significativos para la propia vida, cuando se ponen fuera las capacidades y habilidades, para de manera libre darles solución logrando así crecer en medio del cambio y de la transformación propia.

En Palabras de Rogers (1969), "El liberar la curiosidad; el permitir a los individuos ir descargándose en direcciones nuevas dictadas por sus propios intereses; el quitar la correa de la sensación de indagación; el abrir todo para el

cuestionamiento y la exploración; el reconocer que todo está en proceso de cambio –aquí hay una experiencia que yo no puedo olvidar nunca." (Citado por Wurdinger, 1997, p.18)

La forma como los "T-groups" (Training Groups creados para cumplir con las demandas psicológicas masivas que dejó como consecuencia la Segunda Guerra Mundial) son conducidos también han aportado al desarrollo de la educación experiencial. David Kolb (1984) ha hecho referencia a Knowles (1970), cuando dice que al comenzar con pequeñas tareas, como la toma de decisiones, que han sido utilizadas en los T-groups para enfocar la experiencia del grupo hacia un punto en particular como el proceso de toma de decisiones grupal, se han desarrollado una inmensa variedad de labores, ejercicios estructurados, simulacros, casos, juegos, herramientas de observación, juego de roles, rutinas de práctica de habilidades, entre otras. El centro común de estas técnicas es una situación simulada diseñada para crear experiencias personales para los aprendices que sirve para iniciar sus propios procesos de indagación y entendimiento. (Citado por Builes, 1998) Todas estas herramientas son ampliamente utilizadas por los educadores experienciales para cumplir con diferentes objetivos que se plantean, pero principalmente para que las personas empiecen su proceso de desarrollo y crecimiento por medio de la exploración de comportamientos y actitudes propias de cada persona.

Estos son algunos de los elementos que los principales teóricos han aportado al crecimiento y desarrollo de la educación experiencial, sin embargo en la siguiente parte de este trabajo monográfico titulado "bases conceptuales"

se hará referencia a otros teóricos y en algunos casos a los mismos anteriormente mencionados enmarcados en otra dirección.

Una de las principales razones por las cuales los educadores experienciales se han aferrado al campo de la psicología "es porque ellos saben que sus programas afectan el comportamiento y la motivación." (Wurdinger, 1997) Lo cual se ha difundido en las grandes organizaciones como Healthcare International, Psychiatric Institutes of America, Charter Medical, y Hospital Corporations of America y que ahora ofrecen tratamiento especializado en terapia por medio de la educación experiencial, en donde, dice Wurdinger (1997) "utilizan principalmente los cursos de cuerdas altos y bajos con el propósito de ayudar a los individuos a desarrollar habilidades que tienen que ver con las capacidades de liderazgo, comunicación, cooperación y confianza. Las metas individuales son por lo general predeterminadas antes de llegar al curso de cuerdas y luego son discutidas en conversaciones grupales e individuales." (p.14-15)

En conclusión existen tres visiones psicológicas que pueden considerarse pilares de la educación experiencial.

La de Freud, quien plantea cómo a través del desarrollo la persona alcanza un balance entre el ello, el yo y el superyo que le permite preocuparse más por los demás y crecer mediante el servicio comunitario, Erikson que resaltando dentro de las ocho etapas que plantea, el establecimiento de la confianza, fundamental dentro de los objetivos del trabajo experiencial; en los jóvenes para desarrollarla y en los adultos para renovarla.

Por último está la visión de Maslow desde su teoría de la autoactualización, donde plantea la existencia de una fuerza que lanza al individuo a hacer uso pleno de todas sus capacidades y que actúa en contravía a otra fuerza que lo hace estancarse en sus falsas seguridades y en su defensividad. La primera fuerza, la de crecimiento, es la que la educación experiencial promueve, al romper con los esquemas que hacen que la persona se incline hacia el estancamiento que implica la segunda fuerza.

### **5.5 Bases Conceptuales de la Educación Experiencial**

Una vez revisadas algunas de las bases filosóficas y psicológicas que componen este abordaje, se hará una revisión de las bases conceptuales bajo las cuales la educación experiencial argumenta la forma como se utilizan sus herramientas, es así como en el presente capítulo se encontrarán las definiciones de educación experiencial, las leyes y principios por los cuales se rige y la definición y punto de vista que se tiene de los valores que pretende rescatar al ejercer estas leyes y principios. Al tener esto claro se verá un panorama más amplio de los capítulos siguientes.

### 5.5.1 ¿Qué es la Educación Experiencial?

#### Definiciones

La Asociación para la Educación Experiencial [AEE] (1995) ha definido educación experiencial<sup>3</sup> como "un proceso a través del cual los individuos construyen conocimiento, adquieren destreza, e incrementan los valores a partir de la experiencia directa." (citada por Luckner y Nadler, 1997, p.3)

Para Chapman, McPhee & Proudman (1992), "la educación experiencial es un abordaje que compromete activamente a los clientes en explorar preguntas que ellos encuentran relevantes y significativas, y que los hace confiar en ese sentimiento." Los facilitadores son vistos como entrenadores y no tienen el rol de interpretes de la realidad, portadores de la verdad, son mediadores entre los clientes y el mundo. A ellos se les pide que crean que los clientes pueden sacar conclusiones válidas y significativas a partir de sus propias experiencias. Aprender de esta forma definitivamente comprueba ser más significativo que el fiarse solamente en las conclusiones de otras personas acerca de otras vidas. (p.239)

Según Luis Fernando Parra (1997), "la Educación Experiencial, es un abordaje para el desarrollo de actitudes y comportamientos personales y grupales, que puede ser utilizado con diversos tipos de población y que puede dirigirse hacia la reflexión de diferentes valores o atributos organizacionales,

---

<sup>3</sup> En algunos libros y artículos se encontrará que algunas veces se habla de Aprendizaje Experiencial y otras veces de Educación Experiencial, en el primer caso, se refiere a la experiencia primaria, es decir a la experiencia como tal en donde el individuo aprende sin necesidad de que en el proceso intervenga otra persona. Por el otro lado, el término Educación Experiencial, se refiere más específicamente a un concepto

sociales y personales. Combina el uso sistemático de actividades, juegos y obstáculos grupales con evaluaciones y retroalimentaciones de los procesos, creando una atmósfera que facilita y apoya el desarrollo de objetivos específicos." (1997)

Por su parte Sakofs (1995), mantiene que la educación experiencial es una orientación filosófica hacia la enseñanza y aprendizaje que valora y alienta las uniones entre actividades educativas concretas y lecciones abstractas para maximizar el aprendizaje. (p.149)

Así mismo para Luckner y Nadler (1997), la educación experiencial asume que todo conocimiento debe empezar con la relación del individuo con el tópico. Las reacciones propias, las observaciones y el entendimiento de algo son más importantes que la opinión de alguien más acerca de eso mismo. (p.3)

Para Chapman & cols., "la educación experiencial no puede ser entendida simplemente como unas actividades particulares." (1992) Es mejor entendida en términos de estilo y no de contenido, ya que el contenido cambia de acuerdo a la población y a los objetivos que se persiguen, cualquier tópico puede ser explorado utilizando estas técnicas. Como dice Sakofs (1995) en su artículo, "la educación experiencial se refiere a una orientación filosófica y método de presentación en lugar de a un área de contenido." No importa la actividad, es el proceso de aprendizaje y enseñanza el que define si una experiencia de aprendizaje es experiencial. De hecho, un proceso de educación experiencial puede ser realizado casi en cualquier parte y con cualquier clase de actividad o

---

educativo que requiere de la intervención de un facilitador, guía o maestro en la experiencia de aprendizaje.

medio de aprendizaje y pueden ser aplicados a todos los campos académicos, corporativos y terapéuticos. (Sakofs, p.149; Chapman & cols., 1992 p.236)

La clave es la de situar a los clientes en una relación más directa con el material o los temas que se van a tratar, esto quiere decir que los clientes están ocupados activamente<sup>4</sup>, explorando las cosas por ellos mismos, en vez que les digan las respuestas a las preguntas. (Chapman & cols., 1992 p.236)

Chapman & cols. (1992), también mencionan un principio que, según ellos debería yacer en el corazón de la educación experiencial, el cual se refiere a las muchas formas correctas que hay para hacer las cosas, si las diferentes soluciones a los problemas funcionan, entonces son correctas. Claro está que "estas soluciones son mejores si son más eficientes o más elegantes o de alguna forma más satisfactorias, pero hay múltiples formas de ser correctas." (p.238)

Así mismo afirman que "un buen aprendizaje experiencial combina la experiencia directa que es significativa para el cliente con una reflexión y análisis guiados." Es un proceso retador, activo, centrado en el cliente, que los impulsa hacia oportunidades para tomar iniciativa, responsabilidad y toma de decisiones. Un acercamiento experiencial permite numerosas oportunidades para el cliente de conectar la cabeza con el cuerpo, el corazón, el espíritu y el alma. (p.241)

Los cursos de cuerdas, las actividades, el ir de camping, la aventura simulada, la aventura real, son solo herramientas, lo que quiere decir que no

---

<sup>4</sup> Para Chapman & cols. "el modo activo se refiere a como sus mentes están siendo utilizadas, no sus piernas" (p.237).

representan ni los objetivos, ni lo que es el abordaje de la educación experiencial. Idea reforzada por Sakofs (1995), para quien los programas experienciales, por su naturaleza, se enfocan en experiencias concretas para facilitar el aprendizaje. (p.151)

Según Bagby & Chavarría (1980), el aprendizaje basado en la experiencia es un tipo de programa educativo y/o terapéutico en donde la aventura persigue demandas físicas y/o psicológicas que son usadas dentro de un marco de trabajo de seguridad y desarrollo de habilidades para promover el crecimiento personal, interpersonal e intrapersonal. (Citados por Luckner y Nadler, 1992, p.7).

Ahora bien, como se mencionaba anteriormente, Hahn fundó sus colegios basados en *Las Siete Leyes de Salem*. Estas han sido practicadas y modificadas por al menos setenta años, y hoy en día componen los *Principios de Proyección* en los que basan su filosofía los colegios de Outward Bound y el colegio Expeditionary Learning (instituciones hermanas), que ahora tienen diez leyes expuestas de la siguiente manera:

*El aprendizaje es una expedición dentro de lo desconocido. Las expediciones sacan juntas la experiencia personal y el crecimiento intelectual para promover el autodescubrimiento y construir conocimiento. Los adultos deben guiar a los estudiantes a lo largo de este viaje con cuidado, con compasión y respeto por sus diversos estilos de aprendizaje, bagaje y necesidades. El tener en cuenta las diferencias individuales incrementa profundamente el potencial para aprender y la creatividad en cada estudiante.*

*Dando el nivel fundamental de salud, seguridad y amor, todas las personas pueden y desean aprender. El aprendizaje expedicionario protege la pasión natural por aprender y es un método muy poderoso para desarrollar curiosidad, habilidades, conocimiento y el valor necesario para imaginar un mundo mejor y trabajar para hacerlo posible.*

1. La primacía del autodescubrimiento. *El aprendizaje ocurre mejor con emoción, reto y con el apoyo requerido. Las personas descubren sus habilidades, valores, "grandes pasiones" y responsabilidades en situaciones que ofrecen la aventura y lo inesperado. Las personas deben tener tareas que requieran perseverancia, aptitud, destreza, imaginación, autodisciplina y logros significativos. Un trabajo principal del educador es el de ayudar a los estudiantes a sobrepasar sus miedos y a que descubran que tienen más dentro de ellos de lo que piensan.*

2. El tener ideas maravillosas. *Transmitir la importancia de desarrollar buenas ideas, así como fomentar la curiosidad en los niños y niñas acerca del mundo, tiene una importancia fundamental. Se deben generar situaciones de aprendizaje en que se le de importancia al pensar, tiempo al experimentar y al encontrarle sentido a lo que se está observando. Al hacer esto se fomenta una comunidad en donde tanto las ideas de los estudiantes como las de los adultos son respetadas.*

3. La responsabilidad para aprender. *El aprendizaje es un proceso específico personal e individual de descubrimiento, así como una actividad social. "Cada uno de nosotros aprendemos por y para nosotros mismos y como parte de un grupo." Cada aspecto de la escuela tiene que animar a los niños,*

*jóvenes y adultos a que sean cada vez más responsables para dirigir su aprendizaje personal y colectivo.*

4. *Intimidad y Cuidado.* *El aprendizaje es mejor fomentado en grupos pequeños en donde hay confianza, se mantiene el cuidado y hay respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Los facilitadores deben asegurarse que haya un adulto cuidando y observando el progreso de cada niño, al mismo tiempo que se debe hacer arreglo para que los estudiantes mayores sean mentores de los más jóvenes.*

5. *Éxito y Fracaso.* *Todos los estudiantes deben estar asegurados con una cantidad justa de éxito en el aprendizaje con el objetivo de alimentar la confianza y la capacidad de tomar riesgos y se enfrenten gradualmente a retos cada vez más difíciles. Pero también es importante que experimenten el fracaso, para que sobrepasen las inclinaciones negativas, para que prevalezcan contra la adversidad y que aprendan a cambiar las incapacidades por oportunidades.*

6. *Colaboración y competencia.* *Se debe enseñar esto hasta que se encuentre el desarrollo individual y grupal de tal forma que el valor de la amistad, la confianza y el empeño del grupo se haga manifiesto. Se debe animar a los estudiantes a competir, no contra ellos mismos, pero sí contra sus mejores capacidades personales con estándares rigurosos de excelencia.*

7. *Diversidad e inclusividad.* *La diversidad y la inclusividad incrementa dramáticamente en todos los grupos la riqueza de ideas, el poder creativo, la habilidad para resolver problemas y la aceptación de otros. Se debe mantener los colegios y los grupos de aprendizaje heterogéneos.*

8. El mundo natural. *Una relación directa y respetuosa con el mundo natural refresca el espíritu humano y revela las importantes lecciones de los ciclos repetitivos y de la causa y el efecto. Los estudiantes aprenden a convertirse en los mayordomos de la Tierra y de las generaciones por venir.*

9. Soledad y reflexión. *La soledad, la reflexión y el silencio vuelven a recargar los motores y abren la mente. Hay que asegurarse que los estudiantes tengan tiempo a solas para explorar sus propios pensamientos, para hacer sus propias conexiones y crear sus propias ideas. Luego se les debe brindar la oportunidad de intercambiar sus reflexiones entre ellos y con los adultos.*

10. Servicio y compasión. *“Nosotros somos tripulantes, no pasajeros y somos fortalecidos por actos de servicio consecuente a los demás.” Una de las principales funciones de un colegio es la de preparar a sus estudiantes con actitudes y habilidades para aprender del servicio a los demás y para estar al servicio de los demás. (<http://www.elob.org/about/desing.html>)*

Las anteriores son las leyes básicas por las cuales se rigen los colegios de Outward Bound y Expeditionary Learning, en donde se refieren principalmente a las actitudes que debe tener un educador, siguiendo así la filosofía educativa que promulgó Hahn.

A continuación se expondrán los *Principios de la Práctica de la Educación Experiencial* que se refieren no tanto a actitudes sino a los componentes que deben tener los programas para que sean experienciales. Estos han sido tomados de Luckner & Nadler (1997, p.4) de AEE, 1995; Kraft & Sakofs, 1985; y Weil & McGill, 1989; también listados por Lund (1997).

1. El aprendiz<sup>5</sup> es un participante en el aprendizaje y no un espectador.
2. El aprendizaje experiencial ocurre cuando experiencias escogidas cuidadosamente son apoyadas por la reflexión, el análisis crítico y la síntesis.
3. El aprendizaje debe tener relevancia tanto presente como futura para los aprendices y para la sociedad en la cual ellos participarán.
4. Las experiencias son estructuradas para requerir que el aprendiz tenga iniciativa, tome decisiones y pueda ser tenido en cuenta para los resultados (Lund, 1997).
5. Los individuos incrementan su estado de alerta acerca de como los valores y significados personales influyen sus percepciones y elecciones de la acción.
6. A través del proceso de aprendizaje experiencial, el aprendiz se encuentra comprometido activamente en hacer preguntas, investigar, experimentar, en ser curioso, resolver problemas, asumir la responsabilidad, en ser creativo y en construir significado.
7. Los aprendices están comprometidos intelectual, emocional, social, espiritual y/o físicamente. Este involucramiento produce una percepción de que la tarea aprendida es auténtica.
8. Los resultados del aprendizaje son personales y forman la base para la experiencia y el aprendizaje futuro.

---

<sup>5</sup> Entiéndase por aprendiz como toda persona que está en un proceso de enseñanza para aprender un arte u oficio, ya sea en el contexto educativo, corporativo o terapéutico.

9. Las relaciones se desarrollan y alimentan: del aprendiz a sí mismo, del aprendiz hacia los demás miembros de su grupo y del aprendiz hacia el resto del mundo.

10. Ya que lo que se recibe de las experiencias no puede ser totalmente predecible, el instructor y el aprendiz pueden experimentar el éxito, el fracaso, la aventura, el tomar riesgos y el desconcierto.

11. Las oportunidades que se presentan nutren tanto a aprendices como a instructores para que así exploren y examinen sus propios valores (Lund, 1997).

12. Los facilitadores usan un acercamiento multidisciplinario para el estudio de los problemas de la vida real.

13. Los individuos tienen la oportunidad de reconocer como los factores institucionales, sociales y culturales pueden causar que las personas actúen en formas que contradicen las intenciones personales y profesionales.

14. El rol primordial del instructor incluye el establecer experiencias alcanzables, poner problemas, establecer límites, apoyar a los aprendices, asegurar la seguridad física y emocional, y facilitar el proceso de aprendizaje.

15. El instructor debe reconocer y fomentar las oportunidades de aprendizaje que se presentan espontáneamente.

16. Los instructores se esfuerzan para estar alerta de sus predisposiciones, juicios, preconcepciones y de como estas influyen en el aprendiz.

17. El diseño de la experiencia de aprendizaje incluye la posibilidad de aprender de las consecuencias naturales, errores y logros.

Una vez revisadas las actitudes que deben tener los instructores, así como el marco general de los principios y leyes que tiene este abordaje, se expondrá a

continuación lo que se considera como los valores que pretende rescatar la educación experiencial por medio de la utilización y práctica de las Leyes y los Principios.

Según Parra (1997), entre muchos objetivos específicos que pretende lograr la educación experiencial se pueden citar algunos como:

- Incentivar a los participantes a utilizar o mejorar los *procesos de comunicación* para incrementar la eficiencia en su desempeño.
- Reconocer el valor del *trabajo en equipo* como condición fundamental para el desarrollo de diferentes tareas.
- Comprender la importancia de *dar y recibir retroalimentación* dentro de los procesos de trabajo en grupo e individual.
- Entender la necesidad de la *participación individual* en el desarrollo de procesos cooperativos, reconociendo fortalezas y debilidades de los grupos y exaltando la *importancia de que existan diferencias individuales en el entorno social*.
- Reconocer la aplicabilidad y los beneficios de la *adopción de nuevos procesos* en los sitios de convivencia, sensibilizando a las personas a los *beneficios que trae el cambio*.
- Anticipar técnicas de *solución de problemas y resolución de conflictos* a escenarios y casos específicos.
- Incentivar a los participantes a la *toma de decisiones responsables*.

Para cumplir con estos objetivos, cada grupo se divide parte del tiempo en subgrupos de seis a quince personas (grupos de campo), con el fin de poder

desarrollar las actividades al aire libre de una manera más eficiente, más personalizada y más segura.

Para Parra (1997), la Educación Experiencial es el aprendizaje por medio de la experiencia donde se fomenta y se anima a los participantes a redescubrir aquellos valores tanto individuales como sociales que de una u otra forma se han ido perdiendo en la sociedad, y que se está en la necesidad de rescatarlos. Algunos de estos valores son la comunicación, el liderazgo, la autoridad, la solución de problemas, la resolución de conflictos, el establecimiento de metas, el alcance de objetivos, el trabajo en equipo, el valor de la retroalimentación y el estímulo, la importancia individual dentro del grupo, el valor del grupo para el individuo, la creatividad, la disponibilidad al cambio, el compromiso y la responsabilidad, entre otros.

El objetivo general, es el de redescubrir con los participantes y dar a conocer claramente, la necesidad de fomentar, adoptar e implementar valores individuales y sociales, como condición indispensable para afrontar con éxito las labores diarias.

Como se ha visto anteriormente el objetivo primordial que busca la educación experiencial es fomentar valores que son indispensables para la sana convivencia en comunidad, valores que son experimentados por los participantes durante las actividades e inclusive en el comedor y zonas de convivencia.

La gran mayoría de actividades experienciales están especialmente diseñadas para ser resueltas en equipo, colaborando unos con otros. Cuando las personas tienen que solucionar un problema durante las actividades y se

dan cuenta que trabajando individualmente no lo pueden hacer, se ven en la necesidad de comunicarse y cooperar, lo que genera cohesión grupal, comunicación clara, eliminación de prejuicios, un sentido de responsabilidad con los demás miembros del grupo y consigo mismo, esto conlleva a conseguir exitosamente una meta que se han planteado previamente, experimentando de esta forma sentimientos de logro, que a su vez aumentará la autoestima de los individuos. Esto se da ya que todos participan activamente en el proceso y no se sienten excluidos.

A continuación se hará una explicación detallada acerca de la importancia de cada uno de estos valores –Autoconcepto y Autoestima, Comunicación, Cooperación, Confianza, Diversión, Sentido de Responsabilidad, Altruismo, Eliminar Prejuicios, Solución de Problemas, y Establecimiento de Metas, entre otros-.

### **5.5.2 Principales valores que se pretende rescatar por medio de la práctica de la educación experiencial**

**5.5.2.1 Autoconcepto y Autoestima.** Mejorar el autoconcepto es una de las metas primordiales que pretende alcanzar cualquier tipo de programa basado en la educación experiencial.

Carl Rogers, citado por Schoel & cols., ha definido el autoconcepto como la forma como un individuo se percibe a sí mismo en relación con el mundo que lo rodea. Lo que es adquirido a través de los años al tener la experiencia directa de cómo las demás personas reaccionan ante uno. (1989, p.13)

A veces se encuentran personas que se niegan el derecho a sentir determinados sentimientos, un ejemplo puede ser el caso de la rabia, una vez sintieron rabia y al expresarla abiertamente sintieron incomodidad tanto física como psicológica, lo que los pudo haber llevado a negar este tipo de sentimiento. Lo anterior conlleva a que se de una falta de "congruencia" entre el "sí mismo" y el "organismo", y esto tiene como consecuencia la pérdida de autoestima y un autoconcepto más negativo. De la misma forma, cuando la estructura propia de una persona llega a ser "congruente" con las experiencias de la vida real de esa persona, entonces puede crecer íntegramente, con un sentimiento de autovaloración positiva y con la habilidad de tomar los riesgos necesarios para crecer. (Schoel & cols., 1989, p.13)

El trabajo de Stanley Coopersmith sobre la autoestima apoya las teorías de Rogers. Coopersmith, citado por Schoel & cols. (1989), en sus investigaciones encontró que las principales características de las personas con autoestima baja es que se ven a sí mismos como inferiores y que tienen una deficiencia en sus recursos internos para tolerar o reducir la ansiedad que se presenta en el diario vivir y con el estrés. (p.13)

A su vez, el autoconcepto, para Charon (1985) está conformado por los pensamientos, sentimientos y actitudes del individuo, tanto reales como ideales, respecto de sí mismo. En consecuencia, para este mismo autor la autoestima es la valoración que se hace del autoconcepto. Es pertinente entonces, ahondar en éste término. Para Charon (1985) el autoconcepto se forma de tres elementos: la idea de la persona sobre cómo lo ven los demás, la opinión que los otros tienen y lo que la persona siente por sí misma.

Schoel y colaboradores también hacen referencia de William Fitts, quien diseñó la *Escala del autoconcepto de Tennessee*, Fitts (1970) decía "la persona con un autoconcepto claro, consistente, positivo y real, generalmente se comportará de una forma saludable, segura, constructiva y efectiva..." y por medio de sus investigaciones encontró que "estas personas son más seguras y se autorespetan; tienen menos que probarle a otros; se sienten menos amenazadas por las personas, por las situaciones o por las tareas difíciles; ellas se relacionan con el trabajo y con las personas más cómoda y efectivamente; y sus percepciones de la realidad del mundo son menos susceptibles de ser distorsionadas." (p.13-14)

De esta forma se puede ver que para Fitts, así como para Rogers y Coopersmith, la principal causa de un autoconcepto negativo es una serie de experiencias de fracaso. Experiencias que por lo general se presentan a edades tempranas establecen un patrón para la carencia de seguridad al empezar nuevas relaciones, emprender nuevas labores o al hacer decisiones difíciles. Por esta razón los programas de educación experiencial están diseñados bajo la hipótesis de que una serie de actividades muy bien estructuradas que se enfoquen en experiencias exitosas, ayudarán a las personas a romper con los ciclos de experiencias infructuosas y traerán consigo un incremento en la habilidad de esas personas para sentirse bien consigo mismos.

De esta forma, el autoconcepto resulta de un proceso de construcción en el cual intervienen dos factores, la información del exterior (la opinión de los demás) y la información interior (la autoevaluación y los deseos personales). La que se convierte en autoestima.

**5.5.2.2 Confianza.** Como se ha mencionado en secciones anteriores del presente trabajo, los programas basados en el abordaje de la educación experiencial deben comenzar con una serie de actividades para fomentar la confianza entre los miembros del grupo. Primero comenzando con la presentación de los instructores o facilitadores que van a estar a cargo del programa, haciendo un breve recorrido por la experiencia que tienen, cursos que han tomado e inclusive diciendo que es lo próximo que quieren hacer en sus vidas. Está demostrado que hacer esto incrementa la confianza en los participantes al saber que van a estar en manos de profesionales y que son personas en las que pueden confiar.

Las primeras actividades que se hacen son principalmente para que los miembros del grupo se conozcan entre sí y empiecen a reconocer los nombres de los demás, ya que esto también genera confianza, las personas se sienten mejor cuando se les llama por su propio nombre y empiezan a ser reconocidos. Paralelamente con el proceso en el que las personas se conocen mutuamente, se hacen determinadas actividades para establecer los límites de lo que va a ser la relación entre todos los integrantes del grupo durante el programa, es decir se establecen las bases sobre las cuales se va a trabajar, y estas lo que hacen es empezar a crear un ambiente de apoyo y confianza en donde las personas aprenden a respetar a los otros y a dar y recibir apoyo cuando sea necesario.

Otro paso muy importante para generar la confianza es hacer actividades físicas que requieren comprometerse activamente en una secuencia de

confianza, ya que según Schoel & cols. (1989), se debe pasar por un primer nivel de confianza física. Esto demuestra a los participantes, que en situaciones de riesgo pueden apoyarse en los otros antes de adentrarse en un nivel más complejo, en donde los temas sociales y psicológicos que surgen requieren de una confianza mayor para que puedan ser tratados.

En algunas actividades como en los rompe hielos utilizados al comienzo de los talleres, las personas pueden sentirse avergonzadas e incómodas por un momento, pero siempre terminan participando. Los facilitadores deben demostrar con ejemplos que está bien parecer tontos y hacer el ridículo, y como las personas necesitan confiar primero en el facilitador, cuando él o ella hace esto, esta demostrando que también está dispuesto a tomar ciertos riesgos, esto brinda confianza y los participantes se sentirán más dispuestos a tomar riesgos emocionales y físicos. (Rohnke y Butler, 1995, p.10)

Para Rohnke y Butler (1995), la confianza "es la llave que abre la puerta experiencial." Muchas veces los individuos se encuentran con el temor que cuando van a decir algo que piensan, creen que los demás se van a reír de ellos o que van a ser ignorados, pero cuando se tiene la confianza necesaria, este temor desaparece y se puede compartir más abiertamente. "Esto significa, tratar de hacer algo, quizás sin tener éxito, pero sabiendo que el grupo apoyará los intentos adicionales sin ridiculizar a la persona." El éxito o el fracaso son menos importantes que el esfuerzo que se ha hecho. (p.9)

**5.5.2.3 Comunicación.** Rohnke y Butler (1995) dicen que "las personas que trabajan juntas y muy de cerca, necesitan comunicarse para prevenir que los

problemas crezcan. La comunicación permite que las personas compartan sus puntos de vista, que aprendan de las experiencias de otros y fomenta un medio ambiente donde las personas pueden hablar abiertamente acerca de sus sentimientos". (p.10) De esta afirmación se puede concluir que la comunicación está estrechamente relacionada con la confianza. Las personas se sienten más seguras en la medida en la que puedan comunicar con eficiencia lo que esperan de la experiencia y lo que aprendieron a partir de esta. En la medida en que lo anterior se da, las personas se sienten más incluidas dentro del grupo de trabajo. (Rohnke & Butler, 1995 p.10)

Rohnke y Butler (1995), afirman que la forma como las personas se comunican ejerce tanta o más influencia, que lo que están comunicando, porque "la calidez personal y el humor son invariablemente más efectivos que un acercamiento estricto y elaborado". (p.10)

A este respecto, Munné en su libro Psicología social (1986), hizo referencia a Krech y sus colaboradores, quienes estudiaron las condiciones que permiten lograr una buena comunicación verbal. La conclusión fundamental a la que llegaron fue que dos personas pueden comunicarse mejor entre sí en cuanto más experiencias en común tengan, es decir, en la medida en que se han enfrentado con problemas o necesidades semejantes y han llegado a parecidas soluciones. Durante las actividades las personas se encuentran inmersas en la misma situación, lo que conlleva a una comunicación más clara. (Citado por Builes, 1998)

También se da la comunicación entre los miembros de un grupo cuando existe discrepancia entre ellos, de esta forma buscan la uniformidad. Cuando

hay más necesidad de uniformidad, es más factible que el miembro del grupo al que va dirigida la comunicación sea influido. (Rodrigues, 1976, citado por Builes, 1998) Al poner estos enunciados en términos de educación experiencial, se ve como de acuerdo a lo planteado anteriormente, en las actividades de solución de problemas se presentan discrepancias cuando los participantes proponen diferentes soluciones, lo que hace que los individuos del grupo busquen alternativas para llegar a alcanzar su objetivo.

**5.5.2.4 Cooperación.** Se ha visto antes, que todas las actividades utilizadas por la educación experiencial son para realizar en grupo, con el objetivo de que las personas trabajen unidas e incrementar la destreza de cada participante para trabajar como parte de un grupo y desarrollar un mejor aprecio por lo que cada persona puede hacer y contribuir. (Rohnke & Butler, 1995 p.10)

La gran mayoría de personas tienen la mentalidad de que hay que ganar a toda costa, esto causa que se sientan algunas veces incapaces y sin talento para competir con los demás. Aunque la competencia no es mala por sí sola, el hecho de designar a los individuos como ganadores o perdedores no es necesario, pero si es necesario fomentar la competencia con sí mismo, con sus mejores capacidades, pero no contra los demás. Cuando hay cooperación las personas compiten y ganan, entonces para que competir y perder si se puede ofrecer la oportunidad de competir y ganar?, por medio de las actividades que ofrece la educación experiencial, la competencia es estructurada de tal forma que todos los individuos pueden sentirse bien acerca de su desenvolvimiento. En este tipo de actividades cuando se consigue una meta, todo el grupo se

toma el crédito por conseguirlo y no un sólo individuo, ya que aquí lo que importa no es quien participó más en el ejercicio, sino que todos los integrantes trabajaron juntos para alcanzar la meta. (Rohnke y Butler, 1995 p. 11)

Morton Deutsch (1949), citado por Rodrigues (1976, p.133), llegó a las siguientes conclusiones de estudios sobre la competencia y la cooperación:

Los individuos en situación de cooperación creen que el alcanzar los objetivos del trabajo, depende tanto de sus acciones, como de las de los otros miembros y en situación de competencia creen que son independientes las acciones de unos y de otros. Por lo tanto se va a tener más unión entre los participantes de las actividades.

En grupos cooperativos las acciones tendientes a lograr objetivos comunes son más valoradas, y las acciones encaminadas a entorpecer la consecución de los objetivos son calificadas negativamente.

En situaciones cooperativas los individuos son más sensibles a las solicitudes de los demás miembros. Se tienen en cuenta los compañeros y se les da más importancia a sus aportes, lo que es una forma de cuidar emocionalmente al otro.

Los miembros de grupos cooperadores se ayudan mutuamente con más frecuencia que los miembros de grupos competitivos.

En las situaciones cooperativas hay más homogeneidad en cuanto a la cantidad de contribuciones o participaciones.

La especialización de actividades es mayor en los grupos cooperativos que en los grupos competitivos. Esto es muy importante, puesto que cada persona va a cumplir una labor importante dentro del grupo y no se da la situación de

una persona haciendo el trabajo por todos. No se le resta valor a nadie y todos son igualmente importantes dentro del grupo.

Existe mayor presión para la realización en los grupos cooperativos que en los competitivos. La presión no es para “hundir” a la persona, es para que se esfuerce más y le saque mayor provecho a las actividades y de esta forma lograr una mejor realización personal.

Los grupos cooperativos están más atentos a las señales emitidas por los miembros. Son más sensibles y receptivos a los procesos de comunicación y sus diferentes manifestaciones.

En los grupos cooperativos hay mayor aceptación de la intercomunicación y mayor concordancia.

En esta clase de grupos la productividad en términos cualitativos, es mayor. Por medio de la unión de los participantes se logran mejores resultados. Las actividades en la educación experiencial por su diseño, no se pueden resolver si no hay comunicación y unión del grupo.

Otra característica de este tipo de grupos es que se da una mayor manifestación de amistad entre los miembros, quienes se percatan de que son más capaces de producir efectos positivos sobre sus compañeros de grupo que los miembros de grupos competitivos.

Deutsch concluye: “La intercomunicación de ideas, la coordinación de esfuerzos, la amistad y el orgullo por pertenecer al grupo, que son fundamentales para la armonía y para la eficacia del grupo, parecen desaparecer cuando sus miembros se ven en la situación de competir para la obtención de objetivos mutuamente excluyentes. Además existen indicios de

que la competencia provoca una mayor inseguridad personal (expectativas de hostilidad por parte de otros) que la cooperación." (Citado por Rodrigues, 1976, p.134)

A medida que los miembros del grupo ven la necesidad de una uniformidad de acción para la consecución de sus objetivos, la comunicación se desencadena entre ellos. Es por esto que se busca la cooperación de todos en las diferentes actividades, fomentando y animando a los participantes a que se comuniquen con los demás miembros del grupo y no reserven posibles soluciones. En las actividades podemos comprobar como individuos que en situaciones normales o cotidianas son muy reservados y participan de forma pasiva, aquí se vuelven participantes más activos haciendo valer sus opiniones, lo que se da por la necesidad que tiene el grupo de alcanzar sus objetivos.

**5.5.2.5 Diversión.** Uno de los principales componentes de la educación experiencial es la diversión; sin la diversión difícilmente se da un aprendizaje y toda posibilidad de crecimiento se va a ver truncada. La diversión es importante porque cuando las personas están disfrutando se van a involucrar más en las actividades, van a estar más motivadas, su atención está más enfocada y sus energías estarán más elevadas.

La gran mayoría de personas asocian la diversión con entretenimiento, recreación y alegría, lo que hace suponer que el juego y la diversión no sean cosas serias, pero liderar programas experienciales es algo muy serio, ya que se está tratando de ayudar a personas a aprender, a que desarrollen nuevas

habilidades y a crecer, y eso son esfuerzos serios. (Rohnke & Butler, 1995, p.12)

Según Rohnke y col. (1995), todas las personas quieren estar en donde haya diversión (esta es contagiosa) y si un facilitador puede presentar las actividades de tal forma que las personas puedan ver la diversión inherente en lo que está pasando, sus temores, ansiedades e inquietudes serán menos inhibitorias. Además que crea una sensación de unidad y de camaradería, sentimiento que es esencial para el proceso del grupo de tal forma, que se sienten más identificados unos con otros. (p.13)

La persona que está facilitando el programa debe reconocer en que momento el grupo ya no se está divirtiendo y hacer adaptaciones a las actividades para recuperar la diversión, puesto que cuando esta desaparece, el entusiasmo y la energía son a menudo lo que sigue en desaparecer. En palabras de Karl Rohnke "si algo ha sido consistente para nosotros a través de los años, es que si el programa de aventura está lleno de diversión, las personas siempre querrán más. Si ellos quieren más y participan más activamente, el resultado es que se beneficiarán más de la experiencia".... "Este es el porque la diversión no es solo importante; es absolutamente esencial." (1995, p.13)

La diversión también es utilizada para reducir la ansiedad y que la gente se sienta más cómoda. Al hacer un chiste acerca de algo por lo cual las personas se sienten ansiosas o al utilizar la fantasía, las personas reducen la ansiedad. "Despertar la imaginación de las personas por lo general permite que los participantes hagan algo que de otra forma se resistirían o evitarían hacer.

Enmarcar la experiencia de otra forma, particularmente una con humor, es una técnica maravillosa para reducir el nerviosismo y la ansiedad." (Rohnke & Butler, 1995, p.37)

Norman Cousins en su libro *Anatomy of an Illness* (1979), describe el poder curativo de la risa en el sistema inmunológico durante la recuperación de una enfermedad. Cousins cree que la risa es uno de los mecanismos del organismo que intrínsecamente combaten el estrés y ayuda a restaurar el balance físico y mental del cuerpo necesarios para tener salud. Además señala la fascinación que tenía Freud con el humor como un liberador de tensión. (Citado por Schoel & cols., 1988, p.21)

Es importante recordar que las cosas tontas, el humor y la diversión deben estar primero modeladas por el facilitador, si el facilitador no se está divirtiendo, los participantes tampoco lo harán.

**5.5.2.6 Responsabilidad.** Desde que comienza el programa, a los participantes se les dice que ellos son los responsables por lo que pueda pasar durante y después de este. Depende de cada persona y de su entusiasmo el cómo se hagan las cosas, por ejemplo si la actitud de una persona durante las actividades es indiferente y poco participativa, es su propia responsabilidad el aprendizaje que pueda obtener de esta. Igualmente, cuando se termine el programa únicamente cada individuo es responsable por poner en práctica las diferentes cosas que ha aprendido y reforzar el cambio que ha empezado a darse.

Otro aspecto importante de resaltar acerca de la responsabilidad es que durante el programa las personas se hacen conscientes de que cualquier actitud o comportamiento que tengan, sea positivo o negativo, va a afectar directamente a los demás miembros del grupo en el transcurso de las actividades, en el establecimiento de metas y en el logro de las mismas.

**5.5.2.7 Establecimiento de Metas.** En la sección de las bases psicológicas del presente trabajo se hizo mención de los hallazgos realizados por Lewin en 1944 con respecto al establecimiento de metas. En esta parte es pertinente recordar sus conclusiones, ya que son importantes para el establecimiento de metas durante los programas realizados bajo este abordaje.

(1) Si la persona es capaz de definir sus propias metas.

(2) Si sus metas están relacionadas con sus principales valores y necesidades.

(3) Si es capaz de definir los caminos que lo llevarán a cumplir con esos objetivos.

(4) Si los objetivos representan un nivel real de aspiración, no muy altos ni muy bajos, pero si lo suficientemente altos como para que sean un reto.

El abordaje de la educación experiencial pone un énfasis especial en el sistema de recompensas para los aprendices, recompensas que se dan por sí solas por la forma como están diseñadas las actividades propias de este campo. El establecimiento de metas tanto grupales como individuales de este proceso experiencial, hacen que las recompensas intrínsecas en las actividades de aprendizaje sean un "blanco" para el individuo y para el grupo. De tal forma

que cada persona se da cuenta que sus acciones hacen una diferencia. (Schoel & cols., 1988, p.16)

Cuando las personas participan en su propio proceso para establecer objetivos, se involucrarán más, además es una forma para mantener a los individuos enfocados en el presente y en el futuro. A esto se le puede añadir, que según Rogers (1951), el utilizar este acercamiento por medio del descubrimiento, es a menudo más apropiado para el establecimiento de metas, en donde el facilitador lleva el proceso de una forma más centrada en el cliente. (Schoel & cols., 1988, p.17)

**5.5.2.8 Reto.** Uno de los ingredientes fundamentales que tiene la educación experiencial es el de comprometer a las personas para que se salgan de su zona de comodidad, es por esto que constantemente se habla de "retos", de situar a las personas en situaciones en las cuales se sientan desafiadas tanto a nivel físico como emocional. En este tipo de situaciones hay un nivel de riesgo percibido y otro de riesgo real, en donde las personas sienten que la tarea que deben completar "es imposible". Por lo general las reacciones de los grupos al presentarles alguna iniciativa o algún elemento del curso de cuerdas alto, la perciben como si fuera imposible, pero si el programa se ha realizado con las bases necesarias y liderado de forma apropiada, los miembros del grupo tienen una gran oportunidad para sobrepasar el reto y experimentar el éxito. (Schoel & cols., 1995, p.17)

Así mismo, Schoel & cols. (1988) han citado al Dr. Hans Selye (1978), quien escribió un artículo en la revista *Psychology Today* acerca del valor terapéutico

de los eventos retadores. Selye sugiere que el enfrentarse al estrés de forma efectiva no significa evadir situaciones que evoquen una respuesta estresante. El encontrar una variedad de actividades retadoras y enfrentarse a ellas con las actitudes correctas, promueve el "eustrés"<sup>6</sup>. Para Selye, la vida moderna diaria tiene mucho estrés crónico negativo, lo que es el resultado de no tener el suficiente reto apropiado o la carencia de eustrés. Esta puede ser la razón por la cual muchos jóvenes son atrapados por la policía haciendo actividades de alto riesgo, como son provocar peleas, robarse un carro, provocar un incendio, etc., algunos de ellos no están acostumbrados a los retos y tienen que hacer actividades de este tipo para liberar la adrenalina. De todas formas, parece que ellos no saben como aprender formas aceptadas socialmente para retarse a sí mismos y de encontrar recompensas y significado por hacer lo que hacen. (p.18)

Las investigaciones del Dr. Sol Roy Rosenthal, citado por Schoel & cols. (1988), acerca del riesgo, han demostrado que las personas que practican actividades de riesgo experimentan un estado de euforia después de realizada la actividad. Esta euforia es rara vez vivida de forma tan profunda después de hacer ejercicio físico repetitivo de forma regular. Rosenthal cree que la falta de actividades de riesgo hecho regularmente puede ser un factor que tiene que ver con la depresión general de la mayoría de los jóvenes de hoy en día. Esta depresión es causada por la falta de norepinefrina (químico del cerebro que afecta las glándulas suprarrenales), en los lugares receptores en el cerebro. La

---

<sup>6</sup> El eustrés es una respuesta al estrés psicológicamente más balanceada que tiende a promover la salud mental y física. (Schoel & cols., 1988, p.18) Es una tensión creativa orientada al crecimiento (Bacon &

norepinefrina se libera cuando se hacen actividades de riesgo. Por lo tanto, cuando los jóvenes experimentan la depresión de la que se ha hablado anteriormente es probable que como salida opten por realizar actos o abusen de sustancias. (Schoel & cols., 1988, p.18)

Una persona puede sobrevivir si puede encontrar sentido en una situación y escoger que actitud tomar, esta es la libertad de la que habla Viktor Frankl (1963) al decir: "La libertad más grande del hombre es la de escoger su actitud en una variedad de circunstancias dadas, el escoger su propio camino." Y esto es exactamente lo que pasa con los participantes de un programa de educación experiencial, ellos descubren que el estrés se puede convertir en eustrés al tomar sus propias decisiones y al darse cuenta que retarse a sí mismos los puede recompensar y al encontrar significado en el reto. (Citado por Schoel y cols., 1988, p.19)

**5.5.2.9 Solución de Problemas.** Una de las principales fortalezas que tienen los programas experienciales es que ponen a los individuos a trabajar unidos para resolver problemas, lo que hace que desarrollen sus habilidades de solución de problemas. Las personas que cuentan con buena salud son seguros cuando tienen que resolver un problema que se presenta en sus vidas, en la gran mayoría de los casos ellos son capaces de valorar el problema, buscar diferentes alternativas para solucionarlo y encargarse de administrar los recursos necesarios para sobrepasarlo. (Schoel & cols., 1988, p.21)

Es importante notar que durante los programas los participantes saben que en determinadas situaciones ellos pueden probar diferentes alternativas, que si se equivocan esta bien, ya que esta se va a convertir en una oportunidad de crecimiento, además que se encuentran como en una especie de laboratorio experimental en donde cuentan con un ambiente seguro, en el que se puede confiar en los demás y lo más sano es probar con diferentes alternativas para encontrar las más funcionales.

Esto tiene una estrecha relación con el grupo de teóricos conductuales, por ejemplo, la teoría de aprendizaje social propuesta por Albert Bandura (1977), en la que pone énfasis en la importancia de aprender habilidades para la solución de problemas y el efecto del modelamiento, en la imitación y en el refuerzo vicario como factores determinantes al aprender diferentes habilidades. (Schoel & cols., 1988, p.22)

El aprendizaje de nuevas habilidades para la solución de problemas es profundizado por el hecho de que el proceso de solución de problemas sea experiencial porque los participantes necesitan estar involucrados con su cuerpo, mente y emociones para tener éxito. A lo que Johnson & Johnson (1982) agregan: "La resistencia de los miembros del grupo a cambiar mientras que son observados por otros, es una fuerza típica que cohibe cuando se encuentran en una situación de solución de problemas. Una de las estrategias más exitosas para cambiar la dirección de esta fuerza es la de involucrar a las personas que se resisten en el diagnóstico de la situación problema y en la planeación de soluciones." (Citados por Schoel & cols., 1988, p.23)

Partiendo de todos los conceptos y suposiciones anteriores, se puede entender más claramente que el proceso que utiliza la educación experiencial, involucra las tres dimensiones de la experiencia humana: las emociones (el sentir), el pensamiento y la conducta (el hacer). La parte del hacer se realiza por medio de las actividades físicas, La parte de la experiencia que constituye las emociones es capturada por medio de los ejercicios de confianza, las actividades retadoras y la empatía que se construye entre los participantes, y la parte mental de la experiencia está constituida por el establecimiento de metas y las actividades de solución de problemas.

Estas tres dimensiones son las que componen tres de las principales perspectivas en psicología, las cuales son: La perspectiva comportamental, la psicología cognitiva y la perspectiva afectiva. (Schoel & cols., 1988, p.24)

Kolb (1984) citó a Argyris y Schon (1974, 1978), ya que ellos sostienen que aprender de la experiencia es fundamental para lograr la efectividad tanto individual como organizacional y que este aprendizaje sólo puede ocurrir en situaciones donde los valores personales y las normas organizacionales apoyan la acción basada en la información válida, en la elección libre e informada y en el compromiso interno (Citados por Builes, 1998).

La educación experiencial, como se había mencionado anteriormente basa su trabajo en supuestos parecidos a los de Argyris y Schon, ya que para que las personas sepan las actividades que van a hacer, primero se les da la información necesaria sobre ellas, luego se les plantean una serie de “retos” y cada participante tiene la capacidad de elegir si lo hace o no (*reto por opción*). Una vez elegidos los retos, tienen un compromiso que es el *contrato de valor*

*agregado* en el cual deben asegurarse de la seguridad tanto física como emocional de cada uno de los participantes.

Extrayendo del trabajo de Walsh y Golins (1976), Piaget (1977), y Yalom (1975); Luckner y Nadler han intentado desarrollar una base teórica que explique por qué los programas basados en la aventura son efectivos, en donde destacan unos componentes que deben tener los programas para que se de el proceso de aprendizaje basado en la experiencia, estos componentes son: El Cliente, Desequilibrio, Locación Novedosa, Entorno de Cooperación, Situaciones Únicas de Solución de Problemas, Sentimientos de Logro, Procesar la Experiencia, y Generalización y Transferencia (1992, p.7).

A continuación se describirá el proceso de aprendizaje con cada uno de estos componentes:

1. **El Cliente:** Los clientes llegan al curso con una preconcepción de lo que la experiencia va a ser y por lo general estas expectativas establecen una etapa para una oportunidad significativa de aprendizaje; aunque algunos clientes no tienen este sentimiento hasta que están inmersos en el curso, esta anticipación causa un sentimiento de estimulación interna, el cual conocemos como desequilibrio.

2. **Desequilibrio:** Es un estado de conflicto interno debido a la toma de conciencia de que existe una desigualdad entre las viejas formas de pensar y la información nueva. Este estado es el que da al individuo motivación para hacer cambios personales, por esta razón debe estar presente para que ocurra el aprendizaje. Al involucrarse en una experiencia que está más allá de su zona de comodidad, los individuos son forzados a integrar el nuevo conocimiento o a

volver a darle forma a las percepciones existentes. Estos cambios cualitativos y cuantitativos son conocidos como los procesos de acomodación y asimilación. Los clientes experimentan el estado de desequilibrio al ser puestos en una locación novedosa.

3. **Locación Novedosa:** Encontrarse en un ambiente que no es familiar ayuda a derribar las barreras individuales, factor que es combinado con la inmersión dentro de un grupo de virtuales extraños, desarrolla un alza en el nivel de despertamiento. Las condiciones subyacentes de esfuerzo, confianza, un nivel constructivo de ansiedad, un sentido de lo desconocido y una percepción de riesgo son integradas dentro de un entorno de cooperación.

4. **Entorno de Cooperación:** Estableciendo una atmósfera y un método de enseñanza que hace el uso del aprendizaje cooperativo y no competitivo, fomenta oportunidades para que los clientes desarrollen cohesión grupal. Esto se hace a través de una estructura enfocada en compartir metas y proveer tiempo para la comunicación interpersonal e intrapersonal. Esta base existe mientras cada individuo y el grupo tienen ante ellos continuamente situaciones únicas de solución de problemas.

5. **Situaciones Únicas de Solución de Problemas:** Que son presentadas a los clientes en una secuencia que va incrementando en dificultad. Las oportunidades de aprendizaje son concretas y pueden ser resueltas cuando los miembros del grupo utilizan sus recursos mentales, emocionales y físicos. La consecución de este tipo de tareas conlleva a sentimientos de logro.

6. **Sentimientos de Logro:** El éxito puede llevar a aumentar la autoestima, incrementar el locus de control interno, mejorar habilidades de comunicación y

desarrollar habilidades de solución de problemas más efectivas. El significado de estas experiencias exitosas es aumentado al procesar la experiencia.

**7. Procesar la Experiencia:** Los clientes son animados a reflexionar y de alguna manera a expresar los pensamientos y sentimientos que ellos están viviendo. El procesamiento es esencial, porque en este momento se da la generalización y transferencia.

**8. Generalización y Transferencia:** La meta final de una experiencia basada en la aventura es la de asistir a los clientes al proveerles sus propios eslabones, puentes y conexiones hacia lo que están aprendiendo, de tal forma que pueden integrar sus insights personales y comportamientos deseados a sus estilos de vida durante el resto del curso y cuando regresen a casa. (Tomados de Luckner y Nadler, 1992, pp.7 -8)

Una de las principales innovaciones con las que ha aportado la educación experiencial es que ésta en la mayoría de los casos utiliza el aire libre para realizar sus actividades, ya sea en un jardín de aventura simulada o en bosques y desiertos. Una de las razones principales es porque se cree firmemente que hay aspectos del ambiente en los programas tradicionales que impiden el aprendizaje y el crecimiento emocional de algunos individuos. Los programas experienciales sitúan a las personas en ambientes únicos en donde a menudo se sienten inseguras de sí mismas, especialmente los adolescentes, que al sacarlos de su ambiente ordinario reducen las defensas y cambian sus patrones de relación con los líderes adultos. En los ambientes tradicionales las terapias se basan principalmente en el intercambio verbal, lo que resulta ser poco efectivo con algunos adolescentes, pues algunas veces no tienen confianza en

las figuras adultas y pueden resistirse a "hablar". El aire libre ofrece una forma físicamente activa para los facilitadores y los participantes para referirse el uno al otro, de tal forma que el énfasis no es solamente en la charla. (Berman & Davis-Berman, 1995)

Por la razón de que estos programas usan un formato de grupo pequeño, se fomenta la interdependencia entre los miembros, además que la convivencia es de 15 a 24 horas al día dependiendo del tipo de programa que se está realizando, lo que es una experiencia muy poderosa tanto en el rompimiento de barreras como en el establecimiento de la confianza y la unión, así mismo que al incorporar elementos de riesgo percibido, anima a las personas a moverse más allá de sus zonas de comodidad y encarar sus temores y temas de discusión. (Berman & Davis-Berman, 1995)

Priest (1990), citado por Wurdinger (1997), sugiere que la construcción del carácter moral toma lugar en dos niveles diferentes. En el nivel intrapersonal la meta o el propósito es desarrollar o aumentar la autoestima, y en el nivel interpersonal la meta es desarrollar o aumentar las habilidades sociales tales como cooperación, comunicación, y compasión. A los participantes, una vez situados en grupos, se les presentan problemas riesgosos y retadores que promueven la cooperación grupal y construyen autoestima. Este es el porqué el aprender habilidades técnicas es secundario a construir el carácter moral.

Otro principio importante de la educación experiencial es el de desarrollar la buena voluntad para tomar riesgos. El tomar riesgos emocionales tales como vivir con un grupo de extraños, exponiendo inseguridades y confrontado a alguien en el grupo, son también comunes para una experiencia de aventura. El

tomar tales riesgos es considerado importante porque no sólo ayuda a las personas a darse cuenta de su verdadero potencial físico, sino que también los puede ayudar a superar temores encontrados en la vida diaria. (p. Introducción)

Wurdinger dice que "aprender a través de la experiencia es un *proceso*, o un camino en el cual nosotros llegamos a conocer ideas" (1997). La educación experiencial es un proceso de aprendizaje que puede ser utilizado con una variedad de temas importantes: es una teoría que reclama la experiencia como un componente vital, para el proceso de aprendizaje. (p.2)

Ron Gager (citado por Wilson, S/A), defiende que la naturaleza intuitiva del aprendizaje experiencial (la observación que sigue a una actividad) es la "base para un nivel de motivación intrínseca y la responsabilidad centrada en el cliente, que es difícil de alcanzar a través de los métodos tradicionales." (p.277)

Para hacer que los participantes se sientan empoderados por medio de una experiencia, se debe hacer tan real como sea posible. La educación experiencial utiliza dos elementos básicos para hacer que esto se de, uno es la aventura simulada a través de la fantasía en algunos casos y otro elemento es la aventura real.

En la gran mayoría de los casos cuando se va a presentar al grupo ante algún tipo de actividad, ya sea una iniciativa o un elemento del curso de cuerdas bajo, el facilitador debe crear una historia basada en la fantasía, para que de esta forma las personas se involucren en la actividad de manera más creativa, además que ellos mismos comienzan a "creerse el cuento" y actúan como tal. En la aventura real (por ejemplo, explorar unas cuevas o escalar una

montaña) no hay que crear nada fantasioso, ya que ellos mismos perciben los riesgos y por la dificultad de la tarea, emocional o física ellos mismos se involucran en la actividad.

Según Wilson (S/A), "cuando el evento es real, es fácil que los participantes reconozcan lo que hicieron....En las dos, la experiencia real y en la simulación, el rol del facilitador es el de ayudar al grupo a identificar las habilidades que usan, dar soporte con teoría y asegurarse de afirmar sus logros." (p.278-279)

Es así como se empieza a desarrollar una sensación especial acerca del poder interno que se tiene (autoempoderamiento), ya que en el momento en el que las personas se ven a sí mismas actuando en situaciones reales, reconociendo sus comportamientos y utilizando sus habilidades les da poder sobre sí mismas.

Para lograr un mejor empoderamiento en los participantes, los facilitadores deben brindar opciones. Lo que forma parte una vez más de la elección que yace en el corazón de la educación experiencial. Cuando se le brinda la oportunidad a los individuos y al grupo de fijar sus propias metas, la actividad llega a convertirse en un evento empoderador. (Wilson, S/A, p.280)

Con respecto al empoderamiento también es importante notar que los facilitadores por lo general se sitúan ante el grupo con una actitud de aprendizaje mutua, en donde todos van a aprender de los otros. El facilitador no se hace ver como el poseedor de conocimiento, al contrario, este se muestra y se presenta ante el grupo compartiendo sus interrogantes, inquietudes, esperanzas, anhelos y a veces sus propias vulnerabilidades, lo que tiene una estrecha relación con la teoría expuesta por Rogers y que señala tres

componentes esenciales en una relación: aceptación positiva incondicional, relación empática y la congruencia o transparencia. (Wilson, p.283)

Para resumir lo anterior con respecto al empoderamiento Wilson (S/A) añade: "Ahora yo defino mi tarea como la de observar, interpretar, capacitar, y conectar..." "Cuando usamos un acercamiento experiencial para empoderar grupos, hay unas pautas diversas que son importantes para mantener frente a nosotros: la realidad o significancia de la experiencia, la elección individual, y la 'vulnerabilidad' del líder (o el poder compartido)." (p.283)

En el capítulo de bases conceptuales se definió inicialmente la Educación Experiencial como un "proceso a través del cual los individuos construyen conocimiento, adquieren destreza e incrementan los valores a partir de la experiencia directa" (p.46). Después y a lo largo del capítulo se fueron desarrollando los planteamientos importantes sobre los que se desarrolla el trabajo en este abordaje, dentro de las cuales, las más importantes son el autoconcepto, la autoestima, la confianza, la comunicación, la cooperación, la diversión, la responsabilidad, el establecimiento de metas, el reto y la solución de problemas.

Además se desarrollaron algunos de los puntos teóricos indispensables sobre los que la educación experiencial se sostiene, para ejercer un cambio en el comportamiento de las personas, que las estimule a adoptar conductas coherentes con la vida en comunidad, y que optimicen su desempeño como seres totales en su vida laboral, familiar y social.

A lo largo de este trabajo monográfico, se ha trabajado con base en diferentes conceptos vistos desde la filosofía, la psicología y desde la educación

experiencial misma, pero en realidad no es mucho lo que se ha documentado acerca de la forma como estos son aplicados en el campo directamente.

Es así como en el siguiente capítulo se profundizará en los puntos fundamentales que hacen de ella una alternativa metodológica diferente a los utilizados en educación o terapia tradicional y que son los que mayor impacto ejercen sobre los sujetos.

## 6. METODOLOGÍA QUE UTILIZA LA EDUCACIÓN EXPERIENCIAL

Después de realizar el marco general para contextualizar a los lectores en el campo de la educación experiencial, en esta parte se hará una completa revisión de la metodología utilizada por los educadores experienciales. Esta metodología es lo que puede llegar a constituir la diferencia con respecto a otras corrientes educativas, entendiendo el contexto educativo no sólo cómo instituciones o colegios, sino en su contexto más amplio, es decir, como una realidad que puede tocar al ser humano en todos sus contextos y en cada etapa de la vida. Es así como educación, se considera en este trabajo desde una óptica amplia, la educación experiencial en sí misma es aplicable tanto a contextos escolares, empresariales y clínicos.

Como se sabe de antemano, la metodología experiencial es una serie de principios de trabajo. Cuando un grupo de personas participa en una variedad de experiencias de aprendizaje no quiere decir que hayan sido "experienciales", para que así sea, estos principios de trabajo deben estar presentes en algún grado durante la experiencia. (Chapman & cols., 1992, p. 243)

Según Chapman & cols. (1992), estos principios se pueden resumir en diez, los cuales son igualmente importantes y son requeridos sin importar la actividad en la que está comprometido el cliente o el sitio que se está utilizando para tales fines.

1. *Mezcla de contenido y proceso*: este principio supone que sin que haya un proceso de reflexión para generar una teoría, la experiencia puede ser

insignificante, pues esta conexión con la teoría es la que hace posible "unir" las diferentes experiencias para una aplicación futura.

2. *Ausencia de juicio excesivo por parte del facilitador:* este principio parte de la premisa que todos los seres humanos son diferentes, son el producto de su entorno cultural y además están condicionados por sus experiencias pasadas a reaccionar de ciertas formas ante determinados estímulos o situaciones. Es tarea importante del facilitador que reconozca los efectos de sus propios condicionamientos, para que le permita a los participantes tener sus propias experiencias sin juzgarlos ni esperar que aprendan por él o por otra persona. Es decir que el participante es responsable por su propio aprendizaje.

3. *Comprometerse en esfuerzos determinados:* al asumir que el participante es el responsable por su propio aprendizaje, se convierte en un educador de sí mismo y cada uno de los miembros del grupo sirven de guías o tutores para con los demás. Esto se logra cuando las personas encuentran relevancia personal en las experiencias y descubren significado en el aprendizaje.

4. *Fomentar la perspectiva de la generalización:* este principio es el que abre las puertas a que no haya límites en las relaciones, a la vez que desarrolla en los participantes una apreciación, entendimiento e involucramiento con las ideas, con otras personas y con los entornos. Este principio metodológico brinda a los participantes oportunidades para ver y sentir sus relaciones con el mundo en general.

5. *Facilitar con estilos múltiples de aprendizaje:* este principio es mejor entendido al tomar como referencia el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (1976), en donde describe un ciclo de aprendizaje que incluye todos

los estilos de aprendizaje: una experiencia concreta, observación reflexiva, abstraer conceptos y experimentar de forma activa. Kolb enfatiza en que para que una persona aprenda de forma experiencial, este ciclo debe estar incluido. La educación experiencial concibe a la persona como un todo, cuerpo, mente y espíritu (afecto, comportamiento y cognición), por tal razón incluye dentro de su metodología estos cuatro estilos de aprendizaje.

*6. El papel de la reflexión:* algo muy importante es la necesidad de mezclar el contenido que se asocia de las experiencias que se tienen con la reflexión guiada, ya que la disonancia que se crea al hacer esta mezcla, permite que el aprendiz tenga la oportunidad de poner en práctica la teoría, y a su vez, obtener cierta ganancia de las introspecciones que hace acerca de sí mismo y de sus interacciones con el resto del mundo.

*7. Crear una inversión emocional:* El facilitador debe crear una atmósfera segura tanto física como emocionalmente. Una vez creado este ambiente, los aprendices se sienten capaces para invertir emocionalmente en las actividades, el objetivo es que algo dentro de ellos (en lo más profundo) sea tocado, de tal forma que las experiencias subsiguientes ya no van a ser realizadas por complacer a otras personas o porque les dicen que tienen que hacerlas, en lugar de eso, ellos se van a sentir inmersos en el aprendizaje y comprometidos con su experiencia de aprendizaje. Crear un ambiente seguro, quiere decir, crear un ambiente en donde las personas son totalmente valoradas y apreciadas, requiriendo que el facilitador no juzgue ni deseche los sentimientos que tienen los participantes. Es importante recordarles que ellos tienen el control de decidir si quieren ser involucrados dentro de las experiencias o no y

cómo se quieren involucrar, esto les da un verdadero poder para hacer elecciones significativas y autodeterminadas. Los participantes al estar dentro de esta atmósfera de aceptación y confianza sienten que tienen un espacio para determinar su propio nivel de inversión emocional.

*8. La reexaminación de valores:* Cuando los clientes sienten que pueden confiar, que son valorados y totalmente apreciados, aumenta la probabilidad de que ellos reexaminen y exploren sus propios valores, lo que es una gran oportunidad que conlleva al crecimiento y transformación personal. Esta es una de las metas más significativas que pretende lograr la educación experiencial.

*9. La presencia de relaciones significativas:* El aprendizaje es concebido plenamente cuando es experimentado como una serie de relaciones del participante, consigo mismo, con el facilitador y con el ambiente de aprendizaje. No es experiencial el tipo de aprendizaje que se da sin hacer referencia a estas relaciones, ya que no permite que los participantes tengan la posibilidad o la oportunidad de ver como se relacionan con los demás y cómo son percibidos, es decir, ver de que forma encajan ellos dentro del mundo.

*10. El aprender por fuera de las zonas de comodidad percibidas por uno mismo:* Los participantes necesitan ser retados o desafiados con regularidad para ampliar su repertorio por medio de nuevas experiencias. Esto es ponerlos en situaciones en donde ellos perciben estar en un lugar desconocido o arriesgado ya sea a nivel físico o emocional, para que así tengan la oportunidad de operar fuera de lo que ellos perciben como su zona de comodidad. (Chapman & cols., 1992, pp. 243 - 246).

## 6.1 El ciclo del aprendizaje experiencial

El ciclo del aprendizaje experiencial es la base fundamental para la educación por medio de la experiencia, ya que es por medio de este que las personas pueden adquirir nuevos aprendizajes, así como también ser más conscientes de sus percepciones y reacciones ante los estímulos del medio, para de esta forma remplazar antiguos patrones de conducta, por unos nuevos más funcionales.

Según Drengson (1988), citado por Wurdinger (1997), "la información no llega a ser conocimiento para nosotros hasta que la hacemos nuestra..., hasta que esto sea, nosotros interactuamos con ella, la relacionamos con lo que ya sabemos, la integramos con nuestros insights, y la aplicamos". La información no se convierte en conocimiento hasta que se experiencia y se personaliza. (p. Introducción)

Mientras que los modelos de aprendizaje experiencial varían de teórico a teórico (por ej., Dewey, 1938; Piaget, 1970; Kolb, 1984; Joplin, 1986), según Luckner y Nadler (1997), hay un acuerdo general en cuanto a las cuatro fases que comprende el ciclo del aprendizaje experiencial: experiencia, reflexión, procesamiento y aplicación. (p.5)

A continuación se describirá como se genera este ciclo:

Primero se lleva a un grupo de individuos a que tengan una **experiencia**, esta es la fase inicial y es la que genera la información del evento aprendizaje experiencial. Lo que se necesita es desarrollar una base de información común que sirva para la discusión siguiente. Lo anterior se hace realizando cierto tipo

de pruebas en donde se debe tener un contacto directo con la actividad. A medida que se va ejecutando, los participantes fijan una serie de metas, tanto grupales como individuales. Si suspendemos el proceso después de esta etapa, todo el aprendizaje se deja al azar y el facilitador no ha completado su tarea.

La sola experiencia no es suficiente para asegurar que se de el aprendizaje. Existe una necesidad de integrar la nueva experiencia, con experiencias pasadas por medio de un proceso de **reflexión** (Kolb, 1984), citado por Luckner & Nadler (1997 p.5). Después de esto las personas han experimentado una actividad y se puede pensar que ya están en capacidad de compartir lo que vieron y sintieron durante el evento. La intención es la de poner a disposición del grupo las experiencias de cada individuo. Esta etapa lleva a encontrar lo que pasó dentro de cada quien, tanto a nivel cognitivo como afectivo, a medida que iba progresando la actividad, en este momento es muy importante sacar a flote los sentimientos que se experimentaron. Una vez que la experiencia se describió tal como fue, como se vivió y se sintió, sin juicios de valor, viene el esfuerzo de la interpretación para buscar y/o encontrar significado y sacar sus propias conclusiones, darle sentido a los datos generados para ambos, el individuo y/o el grupo. Esta etapa debe terminarse totalmente, antes del inicio de la siguiente.

Luego se pasa a la **generalización**, donde los participantes trabajan para abstraer de ese conocimiento específico, que han conseguido la mayoría de las veces sobre ellos mismos y su grupo, y tratar de relacionarlos con su “vida real”. Según Luckner & Nadler (1997), cuando las emociones, pensamientos, comportamientos u observaciones son entendidas en una situación, este

entendimiento puede ser generalizado y aplicado a otras situaciones (p.6). Esta etapa es la que hace que la experiencia estructurada rinda sus frutos, y sea práctica. Si se omite o se minimiza, el aprendizaje será muy superficial. En esta etapa de generalización el facilitador puede incluir alguna información teórica que pueda aumentar el aprendizaje, sin que aliente demasiado la dependencia del instructor como fuente de conocimiento defendible, ya que puede disminuir el compromiso en la etapa final del proceso, pues esta información es externa y no "descubierta" por los participantes.

El siguiente paso de este proceso es la **aplicación**, la etapa final del ciclo, es el propósito por el cual se diseñó toda la experiencia estructurada y se estuvo algún tiempo reflexionando y procesando. La pregunta central es: "¿y ahora qué?". Los participantes estarán aquí preocupados en utilizar lo aprendido de la generalización, en una situación de la vida real. Aquí es el verdadero cambio que debe lograrse por más mínimo que sea, en conocimientos y actitudes, para una predisposición al cambio de conductas. Según Luckner y Nadler (1992), este es el momento para hacer planes específicos, para experimentar con diferentes formas de pensar, sentir, y comportarse (p.2). Las preguntas están dirigidas hacia la aplicación de este conocimiento que han logrado en sus vidas personales o profesionales. Aquí se anima a los individuos a que planeen formas de poner en acción las generalizaciones que se hicieron en la etapa anterior (Luckner & Nadler, 1997 p.6). Si se ignora esta discusión se pone en peligro un aprendizaje muy valioso. Cuando los participantes comparten mutuamente las aplicaciones que han planeado, es más probable que las lleven

a cabo. Esta parte del ciclo es la que hace que el aprendizaje por medio de la experiencia sea tan práctico y significativo.

Luckner y Nadler (1992), afirman que la transferencia y generalización ocurren cuando el aprendizaje en una situación lleva a otra. El facilitador debe mirar diferentes formas para incrementar los aspectos conscientes de la transferencia de aprendizaje porque gran parte de la generalización y aplicación puede darse en un nivel inconsciente. Esta transferencia depende de diferentes factores:

(a) Los participantes tienen que ver las similitudes entre las situaciones por las que pasaron en el curso y las situaciones en otros aspectos de la vida (por ejemplo, resolver conflictos verbalmente en vez de patear o atestarse de sentimientos).

(b) Los individuos que ven que nuevas respuestas traen resultados beneficiosos, estarán más motivados a usar este nuevo aprendizaje (por ejemplo, hablar acerca del temor, pedir ayuda, compartir sentimientos)

(c) Es de gran ayuda si los participantes tienen oportunidades para usar el nuevo conocimiento. Esto es estimulado al comparar de forma real una experiencia de aventura con situaciones específicas del pasado y posibles situaciones futuras en sus vidas. (p.3)

Es preciso hacer notar que en el diagrama (ver Figura 2) del ciclo de aprendizaje hay una flecha de línea continua de la aplicación hacia la experiencia. La completación de estos cuatro pasos, nos trae de vuelta al principio del ciclo del aprendizaje, el cual es iniciado por la siguiente

experiencia. Esto significa que la aplicación nueva del aprendizaje es también una nueva “actividad” y por ende una “experiencia” nueva.

La explicación de este ciclo se puede resumir en esta afirmación de Luckner y Nadler (1997), "el aprendizaje por medio de la experiencia ocurre cuando los individuos se comprometen en alguna actividad, se reflejan en la actividad de forma crítica, derivan alguna introspección útil del análisis e incorporan el resultado a través de un cambio en el entendimiento y/o en el comportamiento." (p. 3)

Según D. Kolb (1984), la experiencia concreta inmediata es la base para la observación y reflexión. Estas observaciones son asimiladas como una “teoría”, de la cual pueden ser deducidas las nuevas implicaciones para la acción. Ahora, estas implicaciones o hipótesis nos sirven como guías para actuar, creando nuevas experiencias. (p.21)

La técnica que permite que los facilitadores cumplan los objetivos de cada una de las etapas de este ciclo de aprendizaje y promuevan el análisis de todos y cada uno de ellos se llama Procesamiento.



Figura 2. Ciclo del Aprendizaje Experiencial. Tomado de Luckner & Nadler (1997, p.6), de la página principal de Project Adventure ([www.pa.org](http://www.pa.org)) y de Kolb (1984, p.21).

## 6.2 Procesamiento

Sócrates, filósofo griego que ha sido citado al decir, *"Muéstrenme un hombre en un campo atlético durante una hora y yo les diré más acerca de él que si hubiéramos conversado por ocho horas"* (citado por Luckner & Nadler, 1992, p.3), era consciente que las personas durante los juegos o las actividades se muestran tal y como son, es por esto que, como nos dicen Luckner y Nadler (1992), "la principal razón para procesar es porque la educación experiencial es rica en símbolos, metáforas, sentimientos y patrones típicos de comportamiento", los cuales pueden continuar existiendo en un nivel

inconsciente. Por medio de las actividades experienciales, los facilitadores pueden ver y aprender gran cantidad de cosas acerca de los participantes. El desafío de los facilitadores es el cómo ayudarlos a volverse conscientes de sus pensamientos, sentimientos y patrones de comportamiento y de cómo transferir este nuevo aprendizaje, de vuelta a sus sitios de trabajo, hogar o colegio. Ya que frecuentemente se encuentran patrones de comportamiento e interacción de los que ni siquiera los individuos mismos o sus familias están conscientes. (p.3)

El procesamiento<sup>7</sup> es mejor visto como una actividad que es estructurada para animar a los individuos a planear, reflexionar, describir, analizar y comunicar acerca de las experiencias (Gass, 1993; Knapp, 1990; Quinsland & Van Guinkel, 1984; Luckner & Nadler, 1992 p.1, 1997 p.8).

Para Gass (1993) el procesamiento puede ocurrir antes, durante o después de la experiencia. Las actividades de procesamiento pueden ser usadas para: (a) ayudar a los individuos para que se enfoquen o incrementen su nivel de conciencia en algún tema antes de un evento o para toda la experiencia; (b) facilitar la concientización o promover el cambio mientras que esta ocurriendo una experiencia; (c) reflexionar, analizar, describir, o discutir una experiencia después de ser completada; y/o (d) reforzar las percepciones de cambio y promover la integración en las vidas de los participantes después de ser completada la experiencia. (Citado por Luckner & Nadler, 1997, p.8)

---

<sup>7</sup> El procesamiento también es encontrado en la literatura referente a la educación experiencial como retroalimentación, feedback, reflexión o debrief.

Wurdinger (1997) dice que reto es la necesidad que se siente para resolver una dificultad o problema; apoyo y retroalimentación es información que dice si se ha resuelto la dificultad o lleva a una mayor confusión; y procesamiento es sinónimo de reflexión, la cual ayuda a darle sentido a las experiencias. Este proceso es cíclico, porque cuando la reflexión conlleva a nuevos retos, tales como escalar una ruta más difícil o una montaña diferente, el ciclo se repite por sí mismo. (p. Introducción)

Como dicen Luckner y Nadler (1992), en una experiencia basada en la aventura hay nuevas actividades, emociones intensas, nuevo entorno, y nuevas relaciones personales, razón por la cual los participantes están sumergidos y a veces inundados con estímulos nuevos y frecuentemente, la experiencia engendra en los participantes sentimientos de temor, ansiedad, alegría, agotamiento, camaradería, dolor, rabia, alienación, tristeza, frustración, y gozo. Sentimientos que en su mayoría son experimentados durante las actividades de aventura en una forma más clara y más intensa de lo que son en casa o en el trabajo. La singularidad de estos sentimientos y experiencias permite a los miembros del grupo verse a sí mismos y sus potencialidades de una forma diferente. (p.3)

El objetivo final del procesamiento es que los participantes encuentren y tengan más posibilidades de escoger en sus vidas y cómo comportarse de una manera funcional no solo para ellos mismos sino también para con la sociedad en la cual están inmersos.

Según Kolb (1984) el Modelo de Aprendizaje Experiencial Lewiniano dice que el aprendizaje, el cambio y el crecimiento son mejor facilitados por un

proceso integrador que comienza con la experiencia del aquí y el ahora, seguida por una compilación de información y observaciones acerca de esa experiencia. Esa información es analizada y las conclusiones del análisis son retroalimentación (feedback) para los actores en la experiencia para ser usada en la modificación de su comportamiento y elección de nuevas experiencias. (p.21)

Los acercamientos experienciales buscan educar a la persona entera, esto es que le dan atención a los campos cognitivo, afectivo y psicomotor (Kolb, 1984, p.20; Luckner & Nadler, 1992, p.4; Chapman & cols., 1992); para Fox (1983), cuerpo, espíritu y alma.

Se debe poner de relieve, dice Kolb en su libro Aprendizaje Experiencial, que el blanco de su trabajo no es poner la teoría del aprendizaje experiencial como una tercera alternativa a las teorías del aprendizaje conductista y cognoscitivo, en vez de eso, sugiere a través de la teoría del aprendizaje experiencial *"una perspectiva holística integradora del aprendizaje que combine la experiencia, la percepción, la cognición y el comportamiento."* (1984, p.20)

Todos los sentimientos ejercen influencia sobre la mente y viceversa. Es por esto que para Luckner y Nadler (1992) el reto que se tiene como educadores, terapeutas o facilitadores es ayudar a los participantes a volverse conscientes de esta interrelación e interdependencia, ya que las experiencias son espejos de como los individuos responden cuando las emociones son despertadas. En términos psicológicos, los participantes "proyectan" su personalidad y patrones de conducta sobre la experiencia. Los resultados pueden ser más gráficos que los que vemos en pruebas psicológicas con instrumentos tales como el

Rorschach o el Test de Apercepción Temática, donde los individuos se inventan historias acerca de lo que está pasando en un dibujo. El procesamiento permite que los participantes se apropien de sus proyecciones. Entre menos familiar la situación y más inesperada la actividad, más proyección habrá del sí mismo; las actividades y eventos pueden ser diferentes, pero las emociones, pensamientos y patrones de conducta no. (p.4)

La principal función del procesamiento o retroalimentación es la de integrar la información recibida y lo que se hizo durante las experiencias, por medio de un proceso muy parecido o igual al proceso de aprendizaje. Hammel (1986/1993), ha propuesto la *Taxonomía de Bloom de los Objetivos Educativos*, como la mejor forma de describir lo que ocurre en los seres humanos cuando se trata de aprender algo. En donde se dice que las personas primero tienen un pensamiento concreto acerca de las experiencias y que recuerdan los eventos al mismo tiempo que los asocian con el sentimiento que se tuvo con esos eventos en particular. Una vez que se han refrescado esas memorias concretas, es cuando se puede buscar patrones o relaciones entre los eventos y los sentimientos recientes y pasados. Es sólo en este punto que los individuos se pueden mover a un nivel de pensamiento abstracto y tener en cuenta lo que se ha aprendido de una experiencia, cómo se podría aplicar este aprendizaje en otras situaciones, así como, mirar qué tan agradable fue lo que se aprendió. (p. 232)

De esta forma la Taxonomía de Bloom propone seis niveles de aprendizaje que comprenden:

*Conocimiento.* Este se encuentra en el nivel de memoria y es recordar información al reconocerla o evocarla.

*Comprensión.* Está en el nivel de el entendimiento y es interpretar o explicar aprendizajes o conocimientos de una forma descriptiva o literal.

*Aplicación.* Está en el nivel de uso simple y es el correcto uso del conocimiento que se ha adquirido.

*Análisis.* Está en el nivel que se alcanza al hacer relaciones, es descomponer el conocimiento en partes y detectar relaciones entre ellas.

*Síntesis.* Se encuentra en el nivel de la creatividad y lo que hace es juntar las partes para conformar un todo.

*Evaluación.* Está en el nivel de opinión, en donde se hacen juicios acerca del valor de las ideas, las soluciones o los eventos. (p. 232)

Si se mira nuevamente el ciclo de la educación experiencial descrito anteriormente, se puede notar que tiene una estrecha relación con estos niveles de aprendizaje y es por eso que para que se cumpla ese ciclo, el procesamiento cumple una función muy importante. Una de las principales tareas de los facilitadores es la de diseñar las preguntas correctas para el momento justo, esto es, que cuando está en una retroalimentación, tenga la habilidad necesaria para identificar en que nivel se encuentra el grupo, para hacerlos seguir al siguiente nivel o detenerse por un momento si es que van muy rápido, ya que hasta que no se haya explorado lo suficiente en un nivel, los individuos no estarán preparados para seguir adelante.

Ya que sin el procesamiento el aprendizaje potencial de cada una de las actividades sería algo al azar, este se debe hacer de forma muy cuidadosa y

elaborada, no se trata solamente de hacer y contestar preguntas, pues esto se convertiría en algo sumamente aburridor y no se sacaría aprendizaje alguno. Por esta razón el facilitador debe contar con diferentes métodos de retroalimentación, las cuales incluyen: Discusión grupal, escribir en diarios de forma libre o con un pequeño formato de preguntas, discusión en parejas, discusión en pequeños grupos, rondas de palabras o sentimientos, tiempo de soledad para reflexionar, elaboración de periódicos, dibujando, hojas previamente preparadas para escribir completando diferentes preguntas o frases, viendo una grabación de la actividad, fotografías, utilizar plastilina o arcilla, etc.

Además de existir estos seis niveles expuestos por Bloom por los cuales se mueve una persona durante su proceso de integración del aprendizaje, existen otros tres niveles por los cuales atraviesan las personas en el momento de procesar o retroalimentar lo que ha ocurrido en las experiencias. Entender estas dinámicas es lo que hace que el facilitador adquiera habilidad y pueda manejar de forma más exitosa las sesiones de retroalimentación.

Rohnke & Butler (1995) dicen que la retroalimentación opera en tres niveles que son: grupal, interpersonal e intrapersonal.

En el nivel *grupal*, nos encontramos con que las dinámicas están enfocadas en lo que está pasando con el grupo entero, es decir, que se pone en evidencia como la cohesión del grupo se ve afectada por la relación que tienen los miembros del grupo entre sí, lo que hace que este nivel esté operando a un nivel principalmente cognitivo en donde los individuos están en la capacidad de conceptualizar y tratar de solucionar los conflictos que surjan de una forma

racional. Los temas típicos que pueden surgir en este nivel incluyen la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo, la planeación, el cumplimiento de metas y la aceptación de ideas. Aunque en este nivel se pueden presentar otros temas como son la devaluación o el sexismo, entre otros, no se les debe prestar mucha atención, pero sí se debe hacer en un momento posterior.

"En cualquier diseño de un programa, es importante establecer límites para que los participantes sepan que es apropiado y qué no. Para un programa corporativo de trabajo en equipo, debe dejarse claro que no se profundizará en aspectos emocionales; pero en un contexto terapéutico, sería inefectivo no perseguir estos mismos objetivos." (Rohnke & Butler, 1995, p.34)

En el nivel *interpersonal*, el foco se encuentra en las dinámicas entre los individuos, las cuales pueden afectar profundamente al grupo entero, ya sea echándolo para atrás o empujándolo a hacer algo más. Estos aspectos interpersonales por lo general incluyen en algún grado, emociones y sentimientos y en un grado menor, aspectos cognitivos. Sin embargo principalmente se trata de percepciones que las personas tienen de sí mismos y de como estas percepciones afectan sus comportamientos e interacciones. Ejemplos de estos aspectos son: negativismo, subgrupos, aceptación, confianza, consideraciones de seguridad, reconocimiento y devaluación, presión de grupo, miedo de ser juzgado y estereotipos.

Atender estos aspectos también requiere de la habilidad del facilitador para reconocer cuales aspectos son los que el grupo quiere tratar y cuales no, pues pueden no sentirse cómodos con la confrontación.

El nivel *intrapersonal*, se enfoca en un sólo individuo, en sus sentimientos personales, los cuales necesitan habilidad y comprensión por parte del facilitador para ser manejados efectiva y constructivamente. Estos son aspectos que por lo general surgen inesperadamente, por estar ligados a experiencias externas a los programas de educación experiencial. Entre estos sentimientos están: el miedo, la seguridad y confianza, el autoconcepto, la aceptación, el sentirse devaluado por sí mismo o por los demás, etc. Aquí el facilitador debe esperar a que estos conflictos afloren en el contexto del programa, para incluirlos en la retroalimentación. (p. 33-35)

Finalmente, para Rohnke & Butler (1995), en este tipo de escenarios en donde existe la aventura y las actividades lúdicas, la diferencia entre *facilitar* y *recrear*, se puede resumir en una sola palabra, *retroalimentación* (procesamiento). Y es por esto que se le ha dado tanta importancia en la gran mayoría de libros y artículos en revistas de educación experiencial, además que es de las habilidades más difíciles de adquirir cuando se trabaja por medio de este abordaje. (p. 31)

Rohnke & Butler (1995), dicen que "*Una retroalimentación puede transformar una actividad de grupo difícil y/o displacentera*. Permitirle a la gente que examine y entienda lo que pasó y encuentre valor en el proceso, a pesar de las dificultades, es un gran beneficio del arte de la facilitación. Los individuos y los grupos pueden cambiar completamente sus respuestas emocionales, mentales y físicas a partir de una retroalimentación exitosa. Esta, es por cierto la herramienta más poderosa que un facilitador carga en su caja de herramientas de la facilitación. Si los juegos y la diversión son los bloques constructores de la

aventura, la retroalimentación es la clave para tornar esos bloques en una maravillosa estructura que proteja y enriquezca a todos los que entren en ella."

(p. 36)

### **6.3 La ola de la experiencia**

Lo que yo escucho, lo olvido.

Lo que yo veo, lo recuerdo.

Lo que yo hago, lo conozco.

Ya que las personas recuerdan mejor lo que hacen que lo que les dicen, la educación experiencial ha utilizado la Ola de la Experiencia para definir lo que es la estructura básica de cualquier actividad/experiencia realizada bajo este abordaje. La Universidad de Princeton (1998) retomó de Project Adventure Inc. esta "Ola", la cual tiene tres partes, que deben ser pensadas cuidadosamente por los facilitadores en el momento de la planeación de las actividades, estas tres partes son: Introducción (Briefing), Experiencia, y Retroalimentación (Debriefing). (p.5) (ver Figura 3.)



Figura 3. La Ola de La Experiencia. Tomada de Schoel & cols. (1988).

A continuación se explicará que es cada una de las partes de la Ola de la Experiencia y para que sirve cada una: Lo primero que se debe tener en cuenta es la *Introducción* y su objetivo es el de informar; esta establece el estado para la actividad, lo cual incluye los objetivos que se quieren cumplir y los requerimientos, técnicas e información sobre la seguridad, que no es negociable, como lo son el colchón de seguridad, la protección del cuerpo cuando se está con los ojos vendados, las técnicas de caídas, etc. Aquí también se debe tener presente lo que es el Contrato de Valor Agregado. La introducción también tiene que ver con la experiencia relacionada con esta actividad que los participantes han tenido previamente; además, se cuenta una

historia, es decir, se construye una metáfora para la actividad, la cual se retoma en la retroalimentación.

La segunda parte de la Ola es la *Experiencia*, es decir la actividad como tal, para que una vez finalizada esta, se pase a la *Retroalimentación*, que es procesar la información en términos de como lo hizo el grupo y cada individuo durante la actividad, y lo que aprendieron de esta. (p.5)

#### **6.4 Rol del facilitador**

Para que todo lo mencionado anteriormente pueda ocurrir, se necesita de personas que estén familiarizadas, capacitadas y/o entrenadas, con el abordaje de La Educación Experiencial, estas personas pueden ser llamadas de diferentes formas: maestros, líderes, instructores, facilitadores, terapeutas o consultores, entre otros.

Comúnmente se utiliza el término *Facilitador*, porque se ve esta labor como la de una persona que acompaña al grupo al mismo tiempo que está guiando el proceso por el cual ellos deben pasar. Como la educación experiencial es un abordaje centrado en el cliente, el facilitador elabora actividades para realizarlas con los participantes pero sin decir mucho, sólo lo necesario para que los individuos hagan sus propias conclusiones. También da a los participantes la estructura mínima necesaria, brindándoles la asistencia suficiente para que ellos tengan éxito y sólo interviene cuando es necesario que lo haga.

Una de las principales tareas de un facilitador es la de ayudar a las personas para que hagan conexiones, esto con el objetivo de sacar de las experiencias

un verdadero significado educativo que los ayude a crecer, ya sea por medio de retroalimentaciones efectivas, utilizando metáforas apropiadas para ese grupo de participantes específico y teniendo objetivos claros para enseñar con miras a estos. El tener objetivos claros para obtener un aprendizaje significativo, lleva a deducir que el facilitador debe ser intencional. (Chapman & cols., 1992, pp.237-238)

De acuerdo con Bacon & Kimball (1989/1993), el trabajo con el cual se enfrenta un facilitador, demanda ser multifacético, ya que este debe tener habilidades suficientes para estar en el medio natural, debe ser modelo de comportamiento, debe tener además juicio, experiencia personal y lo más importante, responsabilidad crítica para ayudar a los clientes a entender las implicaciones de sus experiencias. (p. 32)

Es importante notar que en las actividades de aventura los facilitadores, recorren las mismas distancias, comen la misma comida, cargan el mismo peso en los morrales, encuentran los mismos obstáculos y resisten las mismas condiciones climáticas que los participantes. Esto es un factor de mucha importancia dentro del contexto terapéutico, así como en el educativo, ya que la cercanía construye rapport, confianza y apertura mientras que minimiza la sensación de un encuentro jerárquico. (Bacon & Kimball, 1989/1993, p.33).

Los facilitadores se reconocen como líderes del grupo no de una forma impuesta como ocurre generalmente. Ellos tienen autoridad de una forma natural, ya que conocen el terreno en donde se encuentran, son los que tienen experiencia y la habilidad al utilizar el aire libre. En las primeras etapas del programa los facilitadores ejercen un liderazgo directivo, el cual se va

minimizando para empoderar al grupo y que sean ellos los que toman las decisiones importantes con más frecuencia. Lo anterior hace que los clientes experimenten de forma exitosa la autonomía e independencia, disfrutando de la libertad, responsabilidad y autoridad, al mismo tiempo que al sentir que son respetados, escuchados y aceptados, hacen que el facilitador se convierta en un poderoso modelo de influencia. (Bacon & Kimball, 1989/1993, p.33).

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los roles más importantes del facilitador es el de ayudar a traducir los símbolos y metáforas que abundan en este contexto. Al dejar que los participantes hagan esto por sí mismos, sin la ayuda del facilitador daría como resultado un aprendizaje al azar.

Los facilitadores deben monitorear y anticipar las reacciones de cada individuo ante diferentes situaciones, ya que existe una diferencia relativamente pequeña entre el eustrés (tensión creativa y orientada al crecimiento) y el estrés negativo (dañino y derrotador). Es por esta razón que el autodescubrimiento y el crecimiento personal requieren de la dirección de un facilitador altamente entrenado y sensitivo que pueda reconocer cuando el grupo está listo para el estrés y que tanto de este puede soportar. (Bacon & Kimball, 1989/1993, p.33)

Con respecto al rol de los facilitadores, Bacon & Kimball (1989/1993) concluyen que "...para tener éxito, los programas deben percibir a sus facilitadores en primer lugar como educadores y en segundo lugar como instructores en habilidades al aire libre. El medio, las áreas naturales, se deben mantener ocupando un nivel secundario, respecto de lo que se quiere al final, las ganancias educativas." (p.33) Esto es algo importante de tener en cuenta, ya que tiende a olvidarse que lo que prima es la educación y no el exhibirse

como una persona con una gran cantidad de habilidades por un afán de protagonismo, a menudo hay que recordar que lo que principal es el grupo con el cual se está realizando el taller y el logro satisfactorio de los objetivos siendo ellos mismos los protagonistas de las actividades por medio del empoderamiento.

Lo anterior se convierte en una de las razones por las cuales la siguiente sección de este capítulo trata de las características que deben tener los educadores experienciales y ojalá todas las personas que son educadores y trabajan en este medio tan fascinante.

#### **6.4.1 Características del facilitador**

Un líder es mejor  
 Cuando la gente escasamente se da cuenta que él existe,  
 No siendo muy bueno cuando la gente lo obedece y lo aclaman,  
 Ni muy duro cuando lo desprecian.  
 Pero un buen líder, que habla poco,  
 Y cumple su objetivo cuando termina su trabajo,  
 Logrará que la gente diga: "Nosotros lo hicimos".

**Lao Tzu, Filósofo Chino**

Según Wall & Tait (1994) y Myrick & Erney (1984), los facilitadores juegan un papel muy importante en los resultados de las experiencias de aprendizaje. La función del facilitador es crear un ambiente de seguridad y apoyo que estimule la exploración, la toma de riesgos, y el crecimiento personal.

Las siguientes características aseguran resultados más significativos de las experiencias por parte de los participantes:

- Tener habilidades para escuchar.
- Manejar una postura de no prejuizar ni juzgar.
- Tener enfoque y concentración.
- Ser organizado y tener un buen manejo del tiempo.
- Ser paciente.
- Garantizar la seguridad en el desarrollo de las actividades y poseer un alto conocimiento de las mismas.
- Ser observador.
- Ser entusiasta y espontáneo.
- Ser seguro y competente.
- Estar en buena forma tanto mental como físicamente.
- Tener buen sentido del humor.
- Ser miembro del grupo.
- Debe ser claro, concreto y profesional.
- Ser asertivo.
- Presentarse amistoso, agradable y abierto ante la gente.
- Ser flexible y creativo.
- Tener alta capacidad para tomar decisiones de forma rápida.
- Tener habilidades para intervenir sólo cuando es necesario y de forma concreta.
- Ser empático.

- Debe tener habilidades para manejar conflictos, así como para hacer cambios sobre la marcha.
- Ser tranquilo y ecuánime.
- No engancharse emocionalmente con el grupo.
- Que se concentre sobre hechos y no sobre personalidades, es decir en el aquí y el ahora.
- Que no cree lazos exageradamente cercanos con el grupo o que no trate de "ganarse" al grupo con actitudes más condescendientes que el otro facilitador.
- NO debe ser "consejero".
- Que no presione ni al grupo ni a ninguno de sus integrantes.
- Que reconozca y acepte los propios errores y los aproveche como oportunidades de crecimiento.
- Que reconozca las evaluaciones positivas como alicientes para continuar mejorando.

La labor del facilitador de educación experiencial es el de ser guía, dar ayuda, estímulo y apoyo, además de brindar retos a los participantes. Según Rohnke & col. (1995), la definición de diccionario de facilitación es "el incremento de la naturalidad y soltura en la ejecución de cualquier acción resultante de la continua y sucesiva aplicación de los estímulos necesarios". (p.24) En el lenguaje de educación experiencial, liderazgo equivale a facilitación. Es así como los facilitadores se encargan de proveer a su grupo estímulos generadores de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, al mismo

tiempo que les facilitan realizar un proceso en el que logran reducir las barreras y aumentar su naturalidad.

Los retos importantes para los facilitadores son entonces el lograr dar apoyo sin ser controladores y saber cuando y cómo ser visibles y darles su apoyo. Además el buen facilitador es indistinguible de los miembros del grupo en ciertas oportunidades, pero entiende cuando hacerse presente frente a las necesidades.

Es importante resaltar que el mayor crecimiento de un grupo viene del mismo, no de su líder. De este concepto de facilitación se desarrolla un modelo simple de liderazgo, así como el postulamiento de cinco pasos que le permiten al líder-facilitador hacer un buen trabajo.

### **6.5 Pasos para realizar un taller**

Para empezar el proceso de un taller se requiere pasar por diferentes etapas que van desde la recolección de información sobre los sujetos que van a participar en el taller, hasta la evaluación del taller, pasando por la realización del mismo, con sus actividades y retroalimentaciones correspondientes.

Dichas etapas son descritas a continuación:

**Recolección de información:** En esta primera etapa del proceso se reúne una gran cantidad de información acerca del grupo, de los sujetos, participantes, de qué relación tienen entre sí. Con esto se pretende recolectar la información necesaria para el diseño y la planeación del taller a realizar. Aquí

averiguamos las edades, posibles incapacidades, sexo, los objetivos que se pretenden cumplir y las limitaciones del grupo, entre otros.

Por otra parte se hace muy cuidadosamente una planeación logística: se escoge el lugar apropiado para la realización del programa, se revisa si la duración del programa es pertinente para el cumplimiento de los objetivos planteados, se necesita un día, o dos, o más?, en cuanto al lugar, determinar el adecuado, determinar si el lugar es adecuado en cuanto a las condiciones de seguridad y cubrimientos de riesgos de salud, que puedan correr los participantes, si las actividades se van a hacer al aire libre o adentro y si se cuenta con un lugar alternativo en caso de cualquier eventualidad como puede ser la lluvia.

Además se debe saber el tamaño del grupo, si son 15 o si son 100, así como también el número de facilitadores que participarán en el proceso.

Todo esto se realiza principalmente con las personas que contratan el taller.

**Planeación del taller:** Inicialmente es importante determinar lo que se pretende con ese grupo y cuáles son sus necesidades, para entonces planear las actividades específicas y los lugares adecuados para las mismas. Del mismo modo se debe estructurar un plan para conseguir los objetivos ya establecidos, esta etapa incluye el análisis de las metas y la división de las mismas en logros más pequeños que ordenados en la secuencia adecuada conllevan a la consecución del objetivo principal.

Una vez establecido el orden en que se van a realizar las actividades pertinentes para la obtención de dichos logros, se analizan con detenimiento las herramientas necesarias para tal fin.

Es de suma importancia tener muy claros los objetivos, ya que esto es lo que permite implementar los cambios necesarios en cuanto a las estrategias que se utilicen para el proceso del grupo, la flexibilidad y la creatividad son dos de las principales herramientas con las que cuenta un facilitador.

Es importante resaltar el papel que juega la diversión en el proceso de la educación experiencial, es así como las actividades también deben ser pensadas no sólo en términos de cumplir los objetivos sino también de generar un ambiente agradable que les permita reírse y compartir en un espacio de diversión. Esta, debe estar presente en todas las actividades experienciales.

Enfatizando este punto, Rohnke & col., (1995) dicen “tenga una sana apreciación de la espontaneidad, flexibilidad, no predicción. Inclínese por el espíritu de la Aventura, no por el plan. El espíritu es más digno de confianza.” (p.27)

Después se prosigue a distribuir las tareas entre los facilitadores y cofacilitadores, teniendo muy en claro que parte del programa va a ser realizado por cada uno.

El último paso a seguir durante la etapa de planeación es la de asegurarse que todas las herramientas y materiales que se necesitan estén en orden y en el lugar adecuado antes que el grupo llegue, de esta forma se reduce el nivel de ansiedad de los facilitadores, teniendo así una concentración plena por el proceso del grupo y no por elementos secundarios.

Este paso nos lleva al desarrollo del taller como tal.

**Implementando acciones:** En esta etapa del proceso es donde se pone por obra lo planeado. Requiere de los facilitadores un constante dinamismo que

enriquezca al grupo y lo oriente hacia la consecución de los objetivos, de manera flexible, espontánea y creativa. Es aquí donde el facilitador debe estar alerta a las señales del grupo para cambiar el plan de acción, ya sea para hacer que las actividades sean más fáciles o más difíciles o para terminarlas en el momento adecuado y empezar con otra actividad de mayor relevancia para el grupo. De esta misma forma se aprovechan las potencialidades de los participantes procurando que den el máximo de sus capacidades tanto físicas, como emocionales e intelectuales.

**Evaluación:** Esta última etapa no sólo se da al final del proceso, sino que requiere por parte de los facilitadores una constante auto observación y análisis del grupo durante cada una de las etapas anteriores, específicamente en la que está interactuando directamente con el grupo. Es precisamente la autoevaluación la que permite que se den cambios importantes a nivel personal en el facilitador, y a su vez, dinamiza procesos de crecimiento que van a repercutir en todas las esferas de su vida, ya que es aquí en donde el facilitador examina de forma cuidadosa su interacción con las demás personas, así como los momentos en que intervino y las retroalimentaciones que hizo.

### **6.6 Diferentes tipos de actividades.**

Los siguientes son los tipos de actividades que se hacen en los programas de educación experiencial, los cuales fueron tomados por la Universidad de Princeton (1998, p.10) de Adventure Based Counseling Manual, de Project Adventure. Encontrados también en Islands of healing (1988 pp.69-72).

**Rompe hielos / Conocimiento mutuo:** Brindan a los participantes la oportunidad de conocerse entre sí y de empezar a sentirse cómodos, por medio de actividades que son principalmente divertidas, no amenazadoras y pueden ser realizadas juntos.

**Desinhibidores:** Brindan oportunidades a los participantes de tomar algún riesgo, además de hacer mejorías en su compromiso y voluntad para parecer absurdo frente otros, hacer el ridículo y además darse el permiso para hacerlo sin temor al juicio de los otros.

**Confianza y empatía:** Brindan la oportunidad a los miembros del grupo para confiar en los otros su seguridad física y emocional, al procurar hacer una serie de actividades que gradualmente van incrementando su dificultad, estas involucran el tomar algo de riesgo físico y/o emocional.

**Comunicación:** Brindan la oportunidad a los miembros del grupo de incrementar su habilidad para comunicar pensamientos, sentimientos y actitudes de una forma más apropiada. Lo anterior tiene lugar cuando se participa en actividades que hacen hincapié en habilidades físicas, verbales y de escucha en el proceso grupal de toma de decisiones.

**Toma de decisiones / Solución de problemas:** Brindan oportunidades a los miembros del grupo para comunicarse efectivamente, cooperar y comprometerse con cada uno, a través de la participación por ensayo y error en una serie graduada de actividades de solución de problemas, que van de lo más simple a lo más complejo.

**Responsabilidad social:** Brindan a los participantes del grupo la posibilidad de construir sobre las ganancias previas en áreas de conocimiento mutuo,

confianza, comunicación y toma de decisiones con el fin de desarrollar destrezas y trabajar efectivamente con las fortalezas y debilidades de los individuos dentro del grupo.

**Responsabilidad personal:** Brindan oportunidades donde la participación de las personas es más individual y las desafía (reta) a desarrollar persistencia y resistencia a la frustración, al tratar de alcanzar una meta personal.

### **6.7 Establecimiento de límites**

El establecimiento de los límites se hace principalmente al dejar muy bien sentadas unas bases, que son parte esencial de la filosofía de la práctica de la educación experiencial.

Como en todo proceso educativo, al comenzar éste se deben establecer y dejar muy claros los límites y ciertas reglas a seguir, los cuales deben ser muy sólidos y entendidos por todos los participantes.

Al recibir a los participantes en el sitio que se va a utilizar como base durante el programa, se tiene una charla acerca de las normas de seguridad dentro y fuera de las instalaciones, así como de normas de convivencia en comunidad, como son los horarios de comidas y de actividades, la forma de racionar el agua o repartir las comidas, horarios de dormida, entre otros. Lo anterior fomenta sentido de responsabilidad, así como un conocimiento general del funcionamiento del lugar.

Después de hacer esto, se debe hacer una presentación de todos los instructores que van a participar en el proceso de facilitación del grupo de

participantes, al hacerlo se habla de la historia, se tocan aspectos como el laboral, los estudios realizados y los posibles planes que tiene para el futuro; de esta forma los participantes empiezan a conocer un poco a los instructores y se dan cuenta que están en manos de personas profesionales y confiables.

Luego, por medio de actividades, se les explica cuáles son las bases de los programas de educación experiencial, algunas de estas son: Autogestión, Reto por Opción y Contrato de Valor Agregado, principalmente. Estas bases se explican para comprometer a los participantes con lo que esperamos de ellos y lo que necesitamos que estén dispuestos a dar para sacarle el máximo de provecho a todas las actividades. Es decir, que en este momento las personas se hacen conscientes de que su compromiso al participar en el taller es trascendente, se necesita que estén dispuestos a confiar en los demás, a darse, y también a establecer límites claros con respecto de sí mismos y de los demás.

### **6.7.1 Autogestión**

La autogestión, más que un término es una actitud por medio de la cual los participantes reconocen que no necesitan de otras personas para que les digan lo que tienen que hacer, es decir que no necesitan "policías" que estén recordándoles constantemente las reglas e impartiendo sanciones por el no cumplimiento de estas. Las reglas se hicieron para ser cumplidas y por el mismo bien de los propios participantes y el funcionamiento del programa. Autogestión es saber lo que tengo que hacer y hacerlo.

### 6.7.2 Reto por Opción

Este es un concepto originalmente introducido en el área de la educación experiencial por Karl Rohnke en 1974, que ofrece a los participantes: (a) Una oportunidad para intentar retos potencialmente difíciles dentro de una atmósfera de cuidado y apoyo; (b) La oportunidad de "retroceder" cuando el acto mismo está ejerciendo mucha presión o la duda sea muy fuerte, teniendo claro que siempre estará disponible una oportunidad para un futuro intento; (c) Una oportunidad para intentar tareas difíciles, reconociendo que el intento es más significativo que el resultado del acto; y (d) Respeto hacia las ideas y elecciones individuales. (Rohnke & Grout, 1998 p.16)

Una vez conocido el reto, cada persona es libre de escoger si participa o no y en que medida lo va a hacer. En educación experiencial existe una base de respeto, esto significa que las personas no son juzgadas por las decisiones que toman. Cualquier participante es libre de decidir no realizar un reto o por el contrario intentar algo más difícil. En los talleres siempre se deja claro que continuamente habrá retos que superar, y que el provecho que se le saque a las actividades dependerá del reto personal que estas impliquen para los participantes. Aquí es importante recordar que el reto va primero y es seguido por una elección.

Con respecto a esto, Rohnke & Grout (1998), nos dicen que "si el tomar riesgos conlleva al crecimiento, entonces es importante asegurarse que el reto ocurra, y que sepan que el reto no es una orden, en lugar de eso es una

invitación a arriesgar en una atmósfera de apoyo que le da más significado a un intento, que al nivel alcanzado de la tarea." (p.17)

En un archivo encontrado en internet, el cual fue escrito en la Universidad de Princeton en Marzo de 1998, se plantea lo siguiente: "Como facilitador, usted querrá empujar a alguien a intentar un reto, pero debe saber cuando dejar de insistir. Este es un principio fundamental conocido como el Reto por Opción". El facilitador debe saber hasta donde presionar, porque en resumidas cuentas realizar un reto es una decisión personal tomada por el participante, no algo a lo que ellos son forzados o presionados a realizar. El aceptar un reto es una *elección motivacional*. (p.2)

Los facilitadores deben estar encargados de apoyar a la persona en cualquier decisión que tome, bien sea la de continuar o no. El objetivo de esto es que la persona al sentirse apoyada se sienta empoderada. Es decir, que sienta que su voluntad de tratar es valorada, en vez de devaluada por no lograr la tarea. Además, es importante resaltar que al sentir que sus decisiones son valiosas y respetadas, valorará en sí mismo esa capacidad de decisión, sintiéndose más responsable por sus propios actos.

Por otro lado, cabe aclarar que las elecciones de los individuos son respetadas hasta el punto que estas no sean inseguras, es decir, que no pongan a los individuos o a los participantes en peligro. Por ejemplo, si una actividad requiere superar un obstáculo y las instrucciones son pasar de determinada forma, no se puede permitir que un individuo elija pasar dando un "giro" en el aire porque de esta forma le parece más retador, ya que esto pondría en riesgo su integridad física.

La siguiente afirmación de Rohnke y Butler (1995) es de gran utilidad para dar soporte a este concepto: "... un buen facilitador invita a las personas para que se unan, no las fuerza a participar, esta libertad da como resultado una mayor sensación de involucramiento y a sentirse más cómodos al tomar nuevos retos". "...también trata de no restringir lo que las personas hacen, de dar oportunidades para que ellos decidan por sí mismos lo que quieren hacer". (p.10)

### **6.7.3 Contrato de Valor Agregado<sup>8</sup>**

Este concepto puede tener diferentes elementos, lo principal es el compromiso que adquieren los participantes con ellos mismos. Un contrato en el que todos se comprometen, incluyendo al facilitador, a cuidarse mutuamente. Este "cuidarse", debe ser en el nivel físico y emocional, de forma tal que se le agregue valor a cada persona y al grupo en general. Así mismo este concepto requiere de un compromiso a participar, a trabajar unidos, a compartir sentimientos y opiniones, a no hacer comentarios y chistes a costa de otros, e inclusive es un compromiso a divertirse. Requiere que los participantes se comprometan con determinadas normas de comportamiento. (Rohnke & Grout, 1998 p.18)

Según el documento de la Universidad de Princeton (Marzo, 1998 p.3), el contrato de valor agregado, llamado por ellos "Contrato Grupal (CG)" es: Un

---

<sup>8</sup> El Contrato de Valor Agregado viene de el concepto de la póliza de no descuento utilizado por el modelo gestáltico.

contrato mutuo entre los miembros del grupo y los facilitadores que define cómo operará el grupo mientras se van moviendo a través de sus metas. Es un proceso en donde el grupo acuerda encontrar valor positivo en los esfuerzos de sus miembros. Este es usualmente expresado al dar ánimo, establecer metas, discutir en grupo y al tener un espíritu confrontativo y de perdón. Este acuerdo estimula: (a) Valorarse a sí mismo, (b) Valorar a cada uno, (c) Valorar la Comunidad en Aprendizaje, y (d) Valorar la Experiencia de Aprendizaje; lo cual ayuda a asentar las expectativas de los participantes acerca de lo que va a ser la experiencia.

El contrato de valor agregado le pide a cada miembro del grupo hacer un pacto para: (a) Adherirse a la seguridad física y emocional de todos los miembros, (b) Dar y recibir una retroalimentación honesta, (c) Elevar el grado de conciencia de descontar o devaluar a otros, y (d) Trabajar unidos para alcanzar las metas individuales y grupales.

Luego de presentar la idea del Contrato de Valor Agregado, se le debe pedir a cada miembro que diga que hará efectivo el contrato y el facilitador debe explicar el por qué establecer este contrato cuando se trabaja con un grupo. Las razones para hacerlo son: (a) Este establece expectativas fuertes para el comportamiento, (b) Sirve como un contrato para las normas de grupo, (c) Establece una línea base para medir como el grupo se está desarrollando, y (d) Si en algún caso, un participante no lo está cumpliendo, permite preguntar abiertamente si cree que está cumpliendo los pactos establecidos, con el objetivo de que sea la persona misma quien revise su comportamiento.

Además, hay otras reglas fundamentales que deben ser explicadas como parte del contrato de valor agregado, las cuales incluyen:

- \* Reto por Opción.

- \* Respeto hacia la diversidad del grupo, esto es que no existe discriminación alguna respecto a la raza, género, orientación sexual, religión o creencias personales de los integrantes. Para la educación experiencial todas las personas tienen mucho que aprender de los demás. En este contexto se defiende el respeto hacia el otro como uno de los valores fundamentales, es decir, que se entiende que no se tiene que estar de acuerdo, y que es necesario estar abierto a escuchar sinceramente y a pensar acerca de como otros ven el mundo.

- \* Derecho a pasar, es decir, que a las personas se les respeta el silencio o el no querer expresar en un momento dado sus sentimientos y opiniones.

- \* Estar 100%, es estar dispuesto a estar totalmente presente en cada una de las actividades del taller, dando lo máximo de si mismo en cada momento. Es estar "aquí y ahora".

- \* Usar lenguaje que incluya el género.

- \* Usar lenguaje de "Yo", es decir, expresarse siempre de forma personal y en primera persona. Esto hace sentir que la persona está comprometida con las ideas y sentimientos, no está hablando de otras personas, está hablando de sí mismo, que es coherente y que por lo tanto los otros también pueden comprometerse de la misma forma con sus sentimientos y pensamientos.

Otro concepto importante que puede incluirse dentro del contrato de valor agregado es el de la *confrontación*. En la gran mayoría de casos las personas

confunden confrontar con enfrentar y son términos completamente diferentes, en donde enfrentar, produce que las personas se sientan amenazadas y en situaciones que posiblemente bloqueen su crecimiento y les impida alcanzar sus objetivos. Cuando se habla de enfrentamiento suponemos que debe haber un "choque" ya sea entre personas o niveles de energía que tenemos que utilizar, para seguir adelante o desviarnos para evitar el encuentro. Enfrentar es ponerse frente a frente con otra persona. En el enfrentamiento se juzga a otra persona, dejando a un lado el respeto por la diferencia.

La Confrontación, en cambio, lo que hace es dirigirse a las personas pero con respecto a las actitudes que ellas tienen, es poner en tela de juicio una actitud que está impidiendo o podría llegar a interferir con los objetivos que se quieren alcanzar. Es decir, que no se juzga a la persona sino las consecuencias de sus actos. Como ejemplo, se podría decir que una persona que en algún momento presenta una actitud descortés, no es descortés. La confrontación es ir hombro con hombro con un frente común, sin interferir unos con otros, pues se va en una misma dirección.

Según Rohnke & Butler (1995), "Una buena retroalimentación puede proveer un marco donde los miembros del grupo sientan que es apropiado confrontar y manejar estos aspectos interpersonales. Dependiendo del grupo, el facilitador puede necesitar modelar técnicas efectivas para abordar aspectos interpersonales y así permitir que aprendan cómo manejar exitosamente sus propios conflictos." (p.35)

Estas tres bases, la autogestión, el reto por opción y el contrato de valor agregado, deben conocerse al comenzar el programa, ya que por otro lado "las

bases también se dan para permitir que los participantes entiendan y se sientan cómodos en lo que van a hacer juntos". (Rohnke y Butler, 1995 p. 6)

## **6.8 Etapas de un grupo**

Según Prouty & cols. (1988), actividades específicas producen ciertos tipos de comportamientos esperables. En un taller, un grupo está experimentando actividades continuamente, dichas actividades pueden producir distintas clases de comportamientos de acuerdo a las potencialidades de los miembros del grupo. Es por eso que el facilitador debe adaptar las actividades dependiendo de los objetivos que busca, y del nivel que espere alcanzar con el grupo en particular.

Así mismo, existen distintas etapas o niveles de desarrollo de un grupo, el facilitador debe estar atento para percibir el nivel en que el grupo se encuentra y si está listo o no para pasar a uno superior.

Weber (1982) citado por Prouty & cols. (1988 p.81) utiliza las etapas desarrolladas por Tuckman (1965), Schutz (1971) y Bion (1961). Estas etapas son estadios por los que todo grupo pasa y son: Formación, Crisis, Normación, Eficiencia y Transformación.

### **6.8.1 Formación**

Cuando el grupo se forma, los miembros están luchando por el liderazgo y decidiendo a quien seguir. Hay confusión, ansiedad, buena voluntad de gustar a

los demás, de caer bien, junto con ojeadas sólidas de lo que el grupo será. Este es un momento importante para que el grupo alcance algo, habrá más voluntad para complacerse unos a otros y a los líderes, de lo que puede haber en la etapa de crisis.

### **6.8.2 Crisis**

Otros autores la llaman la etapa de control. Las alianzas entre los miembros se han formado lo suficiente como para generar comportamientos negativos. Los miembros del grupo se preguntan a través de su conducta si el grupo es seguro, si les va a gustar lo que están haciendo, si los facilitadores pueden manejar el grupo. Ellos están esencialmente reaccionando a la situación, exhibiendo muy poca iniciativa y poca independencia. Es el momento de probarse unos a otros su capacidad de liderazgo, es la etapa de las preguntas y de las dudas, los miembros en este momento se están midiendo mutuamente. Es importante seguir tratando con los usos del logro y la negociación, dándoles experiencias sólidas que los ayuden a moverse a la siguiente etapa.

### **6.8.3 Normación**

El grupo está comenzando a operar como una unidad, sintiéndose orgullosos de lo que están haciendo y usando sus propias fortalezas. También se están alejando de su dependencia en los colíderes, adquiriendo iniciativa y

experienciando orgullo en lo que realiza el grupo. Están más capaces para confrontarse en términos de las metas y los comportamientos.

#### **6.8.4 Eficiencia**

Es aquí en donde el grupo sabe como hacer las cosas como grupo, es decir, que entienden su funcionamiento y la labor de cada uno de los participantes dentro de este, por lo tanto hacen las cosas de forma rápida y con buenos resultados. En esta etapa las personas están listas para superar ciertos retos personales con la ayuda del grupo. También sacan sus potencialidades y lo mejor de sí mismos para que el grupo concluya las tareas efectivamente.

#### **6.8.5 Transformación**

Otros la llaman disolución o terminación. Es lo que el grupo debe hacer cuando ha alcanzado su meta o se le ha acabado el tiempo. De acuerdo con Weber (1982) aquí hay dos opciones, una es la de redefinir o empezar otra vez con una nueva agenda y periodo de tiempo, y la otra es desligarse. (Prouty & cols. 1988 pp.81-82)

Parte del trabajo del facilitador es la de identificar la etapa en la que se encuentra el grupo para así diseñar las actividades necesarias ya sea para que se muevan hacia una etapa posterior o se queden por un tiempo en la que se encuentran.

En este capítulo se expuso la metodología utilizada por la educación experiencial, con una serie de principios de trabajo sobre los que se desarrollan los talleres y cada actividad y que los hace diferentes a otros abordajes educativos. Dichos principios son aplicables a contextos escolares, empresariales y clínicos y constituyen la diferencia con la realidad del ser humano en todas las etapas de la vida y desde la forma como vive, desarrolla e interioriza la experiencia vista como aprendizaje. Se explicó el ciclo del aprendizaje experiencial en todas y cada una de sus fases: Experiencia, Reflexión, Generalización y Aplicación en el mundo real.

Se revisó el procesamiento del aprendizaje desde este abordaje y el rol del facilitador, que siendo orientador del trabajo, influye profundamente en el éxito y desarrollo de los talleres de educación experiencial.

Además se describió el desarrollo de un taller, los distintos tipos de actividades posibles según la intención del facilitador para con el grupo. Se expuso por otro lado como se establecen límites dentro de los talleres y el tipo de parámetros que en educación experiencial se aplican para el manejo de normas en un grupo. Así mismo, al final del capítulo se mencionan las etapas por las que un grupo pasa normalmente y como el abordaje de la educación experiencial aprovecha las condiciones que se presentan al interior del grupo en cada momento para facilitar los procesos de aprendizaje.

También se puntualizó como el facilitador en permanente actitud de alerta identifica los estados ideales del grupo para ejercer cambios al interior del mismo.

## 7. ESTUDIOS QUE SE HAN REALIZADO

En los Estados Unidos, los cursos de terapia de aventura se han ofrecido desde hace más de 20 años, y los programas de educación experiencial por más de 40 años. Durante este tiempo, los estudiantes, los parientes, los profesionales y los facilitadores, han reportado resultados muy exitosos, como cambios positivos de actitud y de comportamiento que han demostrado sostenerse a través del tiempo. Con base en esos reportes muchos sistemas educativos públicos, agencias de servicio social, programas de tratamiento y centros de aventura incluido Outward Bound, tienen dentro de su currículo a la terapia por medio de la educación experiencial.

A través del tiempo, todas estas organizaciones que usaban el acercamiento desde la educación experiencial, fueron viendo la necesidad de hacer investigación que soportara los reportes anecdóticos de éxito en dichos programas.

A continuación, se hará la revisión de algunos estudios.

**7.1** De acuerdo con Wurdinger (1997), la mayoría de las investigaciones en este campo, son empíricas en su naturaleza y apoyan la hipótesis de que la participación en una experiencia de aventura eleva la autoestima. Burton (1981), citado por Wurdinger (1997), examinó 72 estudios que mostraban que Outward Bound y otros programas relacionados tienen un efecto positivo en los estudiantes. (Introducción)

**7.2** Berman & Davis-Berman (1995), argumentan que si se reúnen los diferentes tipos de programas que utiliza la educación experiencial, "estos tratan con un vasto rango de problemas y temas de los jóvenes", ya que los más comunes son problemas comportamentales, escolares y familiares, así como desórdenes conductuales, depresión, ideación suicida y temas sobre el autoestima. (1995)

En la literatura relacionada con la educación experiencial se encuentra que se han realizado estudios que dan evidencia de la efectividad que tienen estos tipos de programas. Berman & Davis-Berman (1995) hacen mención de los siguientes resultados obtenidos por diferentes estudios: (a) Estudios de programas en salud mental reportados extensamente, han mostrado incrementos en la autoestima de los participantes y un impacto positivo en la autoeficacia. (b) Estudios evaluativos en programas delincuenciales han mostrado ganancias positivas en autoestima similares al anterior y reducciones en la tasa de reincidencia, comparados con participantes que han participado en programas tradicionales.

**7.3** Bacon & Kimball (1989). Página 36 de Adventure Therapy

Uno de los constructos psicológicos que más atención ha recibido en la educación experiencial con adolescentes es la autoconfianza. Una serie de estudios empíricos han demostrado que la educación experiencial mejora significativamente el autoconcepto de los jóvenes con problemas (Adams, 1970; Collingwood, 1972; Cytrynbaum & Ken, 1975; Gaston, 1978; Gibson, 1981;

Marsh & Richards, 1985; Porter, 1975; Project Apollo, 1976; Svobodny, 1979; Walkabout, 1980; y Wright, 1982).

Por otra parte el “Locus de Control” es un constructo psicológico que se correlaciona con la autoconfianza. Un locus de control interno, significa que los individuos creen que sus escogencias y comportamientos hacen una diferencia; ellos tienen poder y control sobre lo que pasa en sus vidas. Un locus de control externo, por otra parte, se refiere a la creencia de que la vida está manejada por las leyes del destino, por las autoridades sociales, las normas, etc. y por lo tanto que los esfuerzos y decisiones que la persona realice no van a hacer una diferencia.

Tres estudios –Collingwood (1972), Gaston (1978), y Wright (1982)- descubrieron que la educación experiencial facilita que los jóvenes emocionalmente perturbados tengan la sensación o se den cuenta que tienen un locus de control interno.

Además de la autoestima y el locus de control, muchos estudios se han detenido a mirar otros constructos relacionados con el autoconcepto. Por ejemplo, Adams (1970) encontró un aumento en la fortaleza del yo, así como en los niveles de confianza en sí mismo; Natches & Roberts (1967) descubrieron que los jóvenes con problemas eran más asertivos después de haber participado en un programa en las áreas naturales. Schroeder & Lee (1967) y Freeman, Spilka & Mason (1968) documentaron mejorías en cuanto a motivación de logro. Finalmente Porter (1975) encontró un descenso general en los niveles de ansiedad.

Con respecto a la competencia interpersonal, muchos expertos en niños han argumentado que los jóvenes con problemas tienen déficits en cuanto a sus habilidades sociales y limitaciones para establecer relaciones interpersonales cercanas. Varios estudios han encontrado que la educación experiencial tiene un impacto positivo en esa área. Gibson (1981) y Cytrynbaum & Ken (1975) encontraron que los jóvenes aumentaban sus habilidades en cuanto a competencia interpersonal después de pasar por un curso de educación experiencial en Outward Bound. Freeman, Spilka & Mason (1968) por su parte descubrieron un descenso en el nivel de agresión y Natches & Roberts (1967) descubrieron un aumento en el autocontrol. Por otra parte Porter (1965) notó unos niveles más bajos de defensividad y un gran aumento en la aceptación social de los participantes.

Por otro lado, en adolescentes perturbados emocionalmente es frecuente encontrar un descenso en los logros académicos. Y aunque normalmente se presenta como un efecto de los problemas psicológicos, puede realmente ser su causa. Sin embargo, sin importar si es causa o efecto de la problemática, las autoridades en dichos temas coinciden en decir que el aumentar el promedio académico hacia un nivel promedio o más alto, constituye una de las metas de los programas terapéuticos. Los seguidores de la educación experiencial, argumentan que ésta mejora el funcionamiento académico porque tiene un impacto fuerte sobre la motivación del adolescente. Cuando la instrucción es complementada con actividades de aventura cargadas emocionalmente, incluso los adolescentes que más resisten, empiezan a tener una actitud más abierta.

Otro ejemplo de esto es como el estudiar las diferentes materias como historia y ciencias se puede facilitar aprendiendo los distintos temas en su ambiente natural, especialmente cuando dichas lecciones se complementan con actividades de educación experiencial, que incluyan resolución de problemas.

Dos estudios en especial el de Churchard (1980) y el de Marsh & Richard (1985) han documentado mejorías en cuanto a logros académicos después de que las personas son expuestas a experiencias como las descritas anteriormente.

Con respecto a la reincidencia o recaídas, los resultados más impresionantes sobre la educación experiencial se han registrado en poblaciones, comúnmente caracterizadas por ser muy resistentes al cambio, como por ejemplo jóvenes delincuentes referidos por la corte. Otros programas de intervención no han arrojado resultados positivos trabajando con este tipo de población. (cf. Greenwood, 1985)

Por el contrario, los programas de Outward Bound, han demostrado poder realizar cambios en esta realidad. Principalmente, estas conclusiones han sido recopiladas en dos estudios. Uno, el de Kelly y Baer (1968), en donde utilizaron un diseño experimental y encontraron que los estudiantes que fueron a Outward Bound, recayeron la mitad de las veces comparándolo con el grupo de control. Por otra parte William & Chun (1973), replicaron este estudio y encontraron niveles aún más bajos de reincidencia en los adolescentes que habían atendido al programa. Incluso después de dos años de seguimiento, el grupo de terapia de aventura continuaba experimentando más baja reincidencia, sin embargo,

debido al tamaño tan pequeño de la muestra que se utilizó en el estudio, la diferencia en cuanto a reincidencia entre el grupo de control y el grupo experimental, no resultó ser estadísticamente significativa en esta parte del estudio. (p.39)

#### **7.4 Emily Cousins (1988), en la revista Zip Lines # 37 pp. 25-26**

Incontables estudios han confirmado la creencia de Hahn de que los estudiantes resuelven problemas y sobrepasan las expectativas cuando saben que su trabajo beneficiará a otros.

Los proyectos que se hacen representan la conexión del intelecto y el desarrollo del carácter, para lo que los estudiantes no solo aprenden las habilidades necesarias para resolver problemas del mundo real, sino también ellos desarrollan el hábito de ser miembros activos y compasivos de la comunidad.

El servicio ayuda a que personas jóvenes vean esta conexión entre el contenido académico y los problemas que las personas tienen en la vida diaria.

Como han encontrado un buen número de investigadores, las habilidades de solución de problemas incrementa en los estudiantes que están involucrados en grupos de servicio a la comunidad de forma más significativa en comparación con aquellos que no, debido a que los estudiantes están más dispuestos a lidiar con los problemas cuando saben que el resultante va a tener un impacto en la comunidad.

El servicio ha demostrado que incrementa en las personas jóvenes el sentido de responsabilidad social y personal y las actitudes hacia los adultos y otros.

### 7.5 Dick Prouty (1988), en la revista Zip Lines # 37 pp. 12-18

El más grande esfuerzo de cambio en el que “Project Adventure” ha estado envuelto fue un esfuerzo de 10 años que empezó en 1987 en Brattleboro, Vermont. Inicialmente el proyecto se llamó proyecto de liderazgo y más tarde Compañía de Prevención Comunitaria. Fue fundada por el Centro de Prevención de Abuso de Sustancias que era una agencia federal. Las miras del proyecto fueron el cambiar las actitudes fundamentales hacia el abuso de sustancias entre la comunidad y por otra parte reducir los niveles de abuso en la juventud. Fueron desarrollados equipos de liderazgo de jóvenes en los que se unieron grupos de adultos y jóvenes de toda la comunidad. Dichos grupos identificaron las causas fundamentales de lo que ellos creían eran las causas del abuso de sustancias.

Dentro de las causas que encontraron, las siguientes son las más destacadas: el ejemplo de los adultos, el hecho de que los jóvenes sean vistos y se vean a sí mismos como no participantes de la vida de la ciudad y como elementos pasivos de la misma, presión de los pares y ausencia de comunicación entre las generaciones y entre las distintas clases sociales de la ciudad.

Después de esto el proyecto de liderazgo desarrolló y ejecutó una serie de intervenciones, en respuesta a las causas encontradas por los grupos: trabajo en aventura con asesoría escolar, iniciativas académicas en el salón de clase y de educación física, programas de asistencia estudiantil para la prevención de la drogadicción, reuniones del proyecto de liderazgo para monitorear la

intervención, la implementación de unas “noches de diálogo” para tratar temas importantes, trabajo con la policía de Brattleboro para desarrollar un trabajo conjunto y coordinado de colaboración entre las agencias de servicio social, la publicación de la disponibilidad de ayuda, la promoción de actividades comunitarias basadas en la diversión sana, desarrollo de iniciativas que respondieran a necesidades específicas comunitarias. Los esfuerzos en lo anterior variaron en intensidad pero todos perseguían promover el valor de todos los miembros de la comunidad.

Uno de los ejemplos claros en que se demostró la habilidad de la juventud para efectuar cambio fue el trabajo que realizó un grupo de adolescentes de secundaria, que trabajando con un miembro del staff de “Project Adventure”, escribieron un libro acerca de cómo usar las técnicas de desarrollo de la iniciativa para generar liderazgo y desarrollo dentro de los jóvenes de la escuela secundaria. Dichos jóvenes fueron y se vieron a sí mismos como contribuyentes valiosos para su comunidad. Ese cambio de percepción de los jóvenes como “fuente” y no como “receptores” es fundamental para lograr la transición que el proyecto estaba buscando. Los últimos resultados después de cinco años de funcionamiento del proyecto de liderazgo, fue un inusual y dramático descenso en los porcentajes de abuso de sustancias. Después de esto hubo un incremento en las estadísticas que se mostraron a nivel nacional en cuanto al abuso de sustancias en adolescentes, sin embargo los jóvenes que participaron en este estudio, continuaron demostrando obtener resultados favorables con respecto a los grupos de comparación. Mirando al cambio se puede ver que hubo una considerable diferencia en los caminos que se abrieron con respecto

a la forma de comunicarse entre los grupos significativos. Finalmente después de esos diez años de trabajo en el proyecto de liderazgo se mostró que las estrategias de “Project Adventure” encaminadas a desarrollar el trabajo social, a fortalecer la comunicación comunitaria y a generar acciones de cambio, tuvo resultados positivos en Brattleboro y que hacen parte de un cambio sistémico, que empieza a generarse a partir de grupos pequeños.

**El Proyecto de Liderazgo**, la metamorfosis posterior dentro de la Compañía Comunitaria de Prevención (CCP), mostró una dramática reducción en el abuso de sustancias por parte de los adolescentes después de cinco años de esfuerzo por parte de la comunidad. Más tarde, mirando el patrón nacional que incrementó en el uso, hubo un aumento en el uso de cigarrillos, marihuana y alcohol, pero no tanto como los niveles en 1987 y significativamente más bajo que el grupo de comparación (el estado de Vermont –VT-). La posterior diferencia, es aún más significativa desde que se realizó la encuesta en VT en 1995 y al CCP en 1996, un periodo de incremento dramático en el uso a nivel nacional. Para cigarrillos, la comparación indicó que el uso para los de 8º grado en CCP fue 18%, VT 29%; para 10º grado CCP 29%, VT 41%; para 12º grado CCP 38%, VT 45%. Para alcohol, para 8º grado CCP el uso fue del 24%, VT 40%; para 10º grado, CCP 41%, VT 58%; para 12º grado 52%, VT 62%. En el área de CCP el uso de marihuana en los adolescentes fue un espejo de lo que fue el estado en 1996, pero en 1987 éste fue casi un tercio más alto. Se formaron múltiples coaliciones durante el acuerdo en el que se volvieron auto sostenibles, así como numerosos esfuerzos dirigidos hacia diferentes necesidades que se volvieron institucionalizadas. Las políticas escolares

cambiaron; la policía instituyó un esfuerzo de cambio organizacional dirigido a incrementar las políticas comunitarias. Hay muchas preguntas alrededor de esta clase de evaluación. Ambas, el esfuerzo y la evaluación tenían un soporte amplio, que miraba muchos temas que eran solo afectados indirectamente por el esfuerzo, así como aquellos que tenían una relación directa. Este es una acumulación de esfuerzos, largos y cortos, algunos controlados, otros no, sin ninguna o con pocas variables con correlaciones directas a los efectos.

**7.6** Barry Garst, Ingrid Scheider y Dwayne Baker (2001), en *The Journal of Experiential Education*. Volumen 24, número 1, pp. 41-49

La participación en programas de aventura al aire libre impacta la autopercepción de los adolescentes.

En este estudio se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos para examinar el impacto de viajes de aventura al aire libre en adolescentes urbanos, en su autopercepción y en otros beneficios. Los resultados cualitativos indican que su participación influyó tanto en su comportamiento como en su socialización. Los principales propósitos de este estudio fueron, por una parte examinar la influencia de las salidas al aire libre en la autopercepción tanto inmediatamente como después de cuatro meses del viaje y por otra examinar si las influencias de dichos viajes se transfirieron a los ambientes familiares propios de los participantes.

Método. Selección de la muestra. Los participantes del estudio eran jóvenes que vivían en una gran área metropolitana del sureste de Estados Unidos, a su vez eran participantes de al menos uno de ocho centros de jóvenes

seleccionados. El departamento de parques y recreación de la ciudad organizó tres viajes de tres días de aventura al aire libre cada uno, en el verano de 1997. En total de los tres viajes hubo 58 adolescentes como participantes, ellos constituyeron la muestra del estudio.

Después de una orientación en los centros de jóvenes, los participantes fueron llevados a un área recreativa montañosa manejada por el servicio de bosques. Allí se involucraron en una variedad de actividades experienciales de grupo, entre las cuales estaban caminatas por las montañas, paseos por las cuevas, trabajos de iniciativa y programas de educación ambiental. Cada actividad estaba seguida por una discusión de grupo estructurada y por una reflexión.

Por otra parte los participantes se organizaban en pequeños grupos de cuatro a cinco participantes cada uno y se turnaban las responsabilidades como la de armar el campamento, la de cocinar, la de limpiar, o la de organizar el equipo (cuerdas, mosquetones, etc) del grupo. Además los participantes también tenían tiempos no estructurados para leer, descansar y explorar los alrededores.

Diseño y procedimientos. En este estudio fueron utilizados métodos tanto cualitativos como cuantitativos. El componente cuantitativo, consistió en los pretest, el postest inmediato y el postest aplicado cuatro meses después de la experiencia, que trataban básicamente sobre experiencias previas de aventura al aire libre y sobre las razones para participar. Fueron usadas las escalas de Harters' (1998) Self Perception Profile for Adolescents (SPP). Las escalas de SPP fueron escogidas por su alta confiabilidad, por tener pocos ítems y por

tener una gramática apropiada para la edad. El pretest fue administrado durante la reunión de orientación en el centro juvenil, el postest inmediatamente después del viaje de educación experiencial y el cuestionario postest después de cuatro meses, fue administrado o bien en las casas de los participantes o en el centro juvenil.

Los componentes cualitativos del estudio incluían observación participante, diario de campo y entrevistas inmediatas y cuatro meses después de los viajes.

Las observaciones fueron conducidas por el investigador principal, que fue a los tres viajes y sirvió como facilitador voluntario para desarrollar mayor empatía con los participantes y los demás facilitadores. A través de los tres viajes, un total de 16 líderes de grupo completaron un diario de un día completo del viaje. Dichos diarios arrojaron documentación adicional sobre las interacciones grupales y el impacto de las actividades sobre los individuos y el grupo.

Adicionalmente se les pidió a los líderes que valoraran la autopercepción de cada participante basándose en sus observaciones.

Al final de cada viaje los líderes le entregaron la información al investigador principal, quien la recopiló y calculó una autopercepción promedio para cada participante. Los participantes entrevistados fueron escogidos de acuerdo a sus puntajes, tres personas con los puntajes más bajos y tres con los más altos.

Las entrevistas exploraron la influencia de los viajes de aventura en la autopercepción y los cambios de comportamiento de los sujetos. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas inmediatamente después de los viajes y cuatro meses después de cada una de las experiencias.

Análisis. El análisis cualitativo incluyó información descriptiva, coeficientes de confiabilidad y comparaciones. Las cuatro subescalas del SPP resultaron con coeficientes confiables: en aceptación social ( $\alpha$  0.58 – 0.66), en conducta y comportamiento ( $\alpha$  0.56 – 0.64), en competencia atlética ( $\alpha$  0.54 – 0.71) y en autoestima global ( $\alpha$  0.51 – 0.77).

Los datos cuantitativos fueron transcritos y después analizados. Se dividieron los datos en categorías de análisis y después hicieron conexiones entre ellas.

Resultados. Se encontraron diferencias significativas en cuanto a aceptación social y comportamientos. Los resultados indicaron que en cuanto a aceptación social ésta aumentó del pretest al postest inmediato y volvió a bajar para el postest de cuatro meses después. No se encontraron diferencias significativas para competencias atléticas ni para valoración global de sí mismos.

Los resultados cualitativos sugieren que los componentes sociales y personales en esta experiencia fueron influidos por los componentes contextuales como reto, estructura y duración.

El factor de trabajo en grupos pequeños parece haber hecho a los participantes responsables por ellos mismos e interdependientes con su grupo.

La igualdad y la interdependencia impactaron en la socialización y el grado en el que ellos sintieron la aceptación de sus pares.

Cada participante tenía responsabilidades en el campamento y nadie fue tratado de una forma distinta a otro participante.

En esta situación los participantes parecieron ponerle mayor atención a las necesidades del grupo que a las propias y se volvieron más tolerantes de las diferencias de los demás.

Los resultados cuantitativos también soportan dicho hallazgo ya que se encontraron aumentos significativos en aceptación social del pretest al postest.

El ambiente de reto y la duración e intensidad, también influyeron en el cambio del comportamiento.

La interacción social constante durante tres días en situaciones y contextos novedosos, hizo que los participantes desarrollaran fuertes lazos entre sí.

Los participantes reportaron una mejoría en la forma de apreciar a los demás, en el respeto y en el trabajo en equipo.

Para terminar, otro propósito del estudio era el de identificar si la experiencia de aventura y sus influencias se transferían a los ambientes familiares de los participantes.

Las entrevistas soportan la idea de que las influencias comportamentales fueron mantenidas en los ambientes familiares e incluyeron mejoría en las habilidades de escucha y un aumento en el control de la rabia. Los resultados cuantitativos también soportaron dicho hallazgo.

Conclusiones. Los resultados de este estudio también corroboraron algunas implicaciones para las organizaciones que ofrecen programas de educación experiencial:

1. El proveer a los participantes con expectativas claras de comportamiento (Priest & Gass, 1997) y de consecuencias reales, conlleva a resultados positivos. Los participantes sugirieron que las expectativas, las reglas y las

consecuencias, influenciaron los cambios comportamentales positivos durante el viaje, lo cual pudo haber influenciado el comportamiento una vez que los participantes regresaron a sus casas.

2. Los programas experienciales de aventura al aire libre que tienen una duración de tres o más días, le dan a los participantes la oportunidad de “escapar” de su medio ambiente cotidiano, permitiéndoles dejar atrás sus preocupaciones diarias, así como sus problemas, sus expectativas y sus roles con el objetivo de que estén “abiertos” tanto emocional como mental y físicamente a las experiencias de aventura.

3. Los programas experienciales que incorporan una estructura de grupo, pequeña y organizada, puede ser recomendada porque ésta incrementa en los participantes las habilidades sociales, el trabajo en equipo y las habilidades de solución de problemas si están comprometidos con un proceso que les enseña habilidades grupales.

4. Lo novedoso es un aspecto importante de la experiencia porque ésta ayuda a los participantes a percibir su mundo de una forma diferente e incrementa su apreciación por el medio natural. Esto que se encontró, también da soporte a lo que sugiere Schroeder's (1996) de que “las uniones más fuertes y profundas entre las personas y el medio ambiente natural pueden dar paso a experiencias espirituales donde las personas tienen una sensación de conexión con una realidad más extensa que ayuda a dar significado a sus vidas” (citado por Garst & cols., 2001)

5. La inclusión de un seguimiento después del programa, puede ayudar a las empresas que proveen este tipo de programas a identificar las cosas que

ejercen influencia en los programas. En este estudio, las entrevistas que se realizaron cuatro meses después, arrojaron información adicional acerca de la influencia de estos programas en los participantes, lo que fue comunicado al coordinador del programa para usarlo en la planeación de futuros programas.

### 7.7 Emily H. Newberry y John F. Lindsay Jr. (Junio 2000)

Estos autores en su artículo titulado “El impacto del entrenamiento en habilidades sociales y el entrenamiento en el curso de retos sobre el Locus de Control de jóvenes con cuidado hospitalario”,

Los cursos de retos son cada vez más usados con diferentes poblaciones, muchos de estos incluyen jóvenes en alto riesgo (Blanchard, 1992; Davis, Ray, & Sayles, 1995; Robitschek, 1996; Rohnke, 1986). Estas teorías explican que la intervención a través de aventuras retadoras provee oportunidades para que los jóvenes exploren sus limitaciones percibidas y sus habilidades potenciales, o que a su vez incrementan su autoestima (Priest, 1991). Esta podría ser una razón para concluir que una estructura de entrenamiento a través del riesgo podría tener un impacto en el locus de control de jóvenes que se encuentran en ambientes de cuidado hospitalario.

El locus de control esta basado en la teoría de Julian Rotter (1996) que sugiere la existencia de dos polos de pensamiento con respecto a las expectativas sociales. Las personas internamente orientadas tienden a creer que las decisiones que toman van a tener un impacto en el resultado de una situación dada. Las personas externamente orientadas tienden a creer que el resultado de una situación dada, generalmente esta fuera de su control. En

general, se ha encontrado que los jóvenes en alto riesgo presentan más altos locus de control externo que los jóvenes que no están en riesgo.

A causa de la conexión entre las habilidades sociales y autoestima (Bijstra, Bosma, & Jackson, 1994; Bockoven & Morse, 1986; Riggio, Throckmorton & DePaola, 1990; Thompson, Bundy & Broncheau, 1995; Verduyn, Lord, & Forrest, 1990; Wright, 1995), y autoestima y locus de control (Enger, Howerton & Cobbs, 1994; Hillman, Wood & Sawilowsky, 1992; Long & Sherer, 1985; Wood, Hillman & Sawilowsky et al., 1996), es importante anotar la conexión existente entre habilidades sociales y locus de control. Las personas socialmente hábiles tienen confianza en sus habilidades sociales y logran atribuir los sucesos sociales a factores internos y no a causas externas (Rigío et al., 1990). Desafortunadamente, los adolescentes que no han tenido la oportunidad de aprender habilidades sociales, parece que lo atribuyen a causas externas para así preservar su autoestima. Por lo tanto, podría esperarse que los jóvenes en ambiente de cuidado hospitalario que reciben un entrenamiento en habilidades sociales mostrarán un incremento en el locus interno. Además, este entrenamiento podría, en años venideros, incrementar su independencia durante los años de la adolescencia (Mallon, 1992) y su eficacia durante la vida adulta (Weissbourd, 1996).

En este estudio, los 40 niños que van de quinto a octavo grado de primaria, fueron asignados de forma aleatoria a una de cuatro condiciones de tratamiento: (a) entrenamiento en habilidades sociales y retos en el curso de cuerdas bajo, (b) entrenamiento en habilidades sociales y ningún tipo de retos en el curso de cuerdas, (c) Retos en el curso de cuerdas bajo y ningún tipo de

entrenamiento en habilidades sociales y (d) ningún tipo de entrenamiento ni en habilidades sociales ni en el curso de cuerdas como el grupo control.

Antes del programa, a los participantes y a sus encargados se les dieron las formas modificadas para llenar de “Social Skills Rating System” (SSRS) para estudiantes (S) y padres (P), desarrollada por Gresham & Elliott (1990) y los niños también recibieron la Escala de Locus de Control para Niños Nowicki-Strickland (Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children –NSLCS-; Nowicki & Strickland, 1973). Después de un periodo de seis semanas, tres días a la semana en sesiones de 45 minutos a una hora, los participantes en grupos A y B recibieron el extensivo entrenamiento en habilidades sociales de la Guía de Intervención en Habilidades Sociales (“Social Skills Intervention Guide” de Elliott & Gresham, 1991). Al mismo tiempo, los participantes de los grupos C y D participaron en otras actividades como natación, vida espiritual, sensibilización a la cultura y manualidades. Cerca del final del entrenamiento, los participantes de los grupos A y C participaron durante un día, ocho horas, realizando retos en el curso de cuerdas bajo y algunas actividades de solución de problemas. Los participantes de los grupos B y D participaron durante un día, las mismas ocho horas, en el “Atlanta Underground” y en la fábrica de Coca-Cola, de tal forma que estaban recibiendo la misma cantidad de atención que los grupos experimentales.

Después de completar todo el programa, a los participantes se les dio nuevamente las dos pruebas, el SSRS y el NSLCS para determinar los cambios en sus habilidades sociales y en el locus de control debido a su entrenamiento en habilidades sociales o al curso de cuerdas bajo. Los encargados de los niños

también llenaron la forma SSRS-P. Tres meses después, todos los niños que estaban disponibles y sus encargados hicieron un postest llenando las dos formas nuevamente.

Después de analizar los resultados, se llegó a concluir que los datos encontrados, lo más importante era el efecto que tuvo el entrenamiento en el curso de cuerdas bajo sobre el locus de control a pesar de haber sido por un periodo de apenas ocho horas. Después de los tratamientos, los grupos del entrenamiento en el curso de cuerdas, estaban de forma significativa, más internamente orientados que los grupos que no participaron en el curso de cuerdas, a pesar de su entrenamiento en habilidades sociales. Esto sugiere que para los niños en el estudio, el entrenamiento en el curso de cuerdas aumentó su creencia de que su comportamiento y las consecuencias que le siguen están dentro de su control. En consecuencia, ya que ellos pueden ser más seguros prediciendo el resultado de sus elecciones, estos niños seguramente empezarán a tomar decisiones más adaptativas en el futuro. Es de gran importancia que esta creencia se mantuvo durante tres meses sin fomentar otro tipo de tratamientos.

## 8. ANÁLISIS

"La Educación Experiencial  
no es un producto del aprendizaje,  
pero sí un proceso de aprendizaje  
que debe ser implementado  
bajo circunstancias apropiadas."

Michael Gass

El análisis que puede derivar de las consideraciones teóricas, conceptuales y metodológicas que corresponden a la Educación Experiencial cubren un terreno bastante amplio. Por esta razón, la conceptualización de "aprendizaje" y las condiciones que deben darse para su adquisición, de acuerdo con lo propuesto en este abordaje, se constituye en el eje temático para el desarrollo del presente capítulo de análisis.

La forma en que un individuo se apropia del entorno para poder establecer intercambios "adecuados" con su ambiente nos remite directamente al estudio de los mecanismos de aprendizaje y adaptación que posee un sujeto. Si se realiza el ejercicio de caracterizar el ambiente con el cual se interactúa, establecer sus posibles variables y factores, la forma en que afecta a las personas y también como es afectado por ellas, se llegaría a la conclusión de que es determinado en gran parte por la forma en que un sujeto percibe y aprende.

De esta forma, la Educación Experiencial propone que es en la intersección sujeto - ambiente donde se encuentra la oportunidad de esclarecer y estudiar la complejidad de esta relación y sus estados funcionales emergentes.

Se plantea como relación porque el estudio separado de estos elementos presenta una disyunción inexistente que distrae y aleja la posibilidad de comprender, en una escala real, la forma en que un sujeto se orienta y redefine su lugar en una realidad, cualquiera que esta sea.

Cuando se habla de estados funcionales emergentes se hace referencia a todo aquello que ocurre y existe en el espacio configurado por esta intersección. Estados funcionales como la experiencia, la realidad y el aprendizaje, entre otros. Aunque lo esencial para este análisis es definir y comprender la forma en que el aprendizaje ocurre desde la perspectiva de este abordaje, es definitivo señalar que su comprensión no se puede dar aislada de los otros estados mencionados. Igualmente, la interacción de todos y cada uno de ellos ocurre linealmente, es decir, su participación es cambiante y se encuentra regida por el establecimiento constante de nuevas relaciones con los estados ya mencionados.

Sin embargo, el aprendizaje podría encontrar una mejor definición no como estado sino como cualidad. Cualidad inherente a la naturaleza humana que posibilita el cambio y que se constituye como base de lo que denominamos experiencia, realidad etc... ya que a través de ella se actualiza la idea de mundo y así se modifica de manera fundamental el experimentar y lo que se considera como real. Adicionalmente, esta cualidad posee gran plasticidad, esto quiere decir que brinda posibilidades de cambio casi infinitas. Dicha afirmación

permitiría suponer que se tiene un conocimiento inacabado acerca de la naturaleza humana y de los caminos que se vale para dar sentido a la experiencia y a lo que se considera como realidad.

En la definición anterior de aprendizaje se entiende que no podrían existir planteamientos excluyentes sobre las posibilidades de cambio que poseen los seres humanos. Esta es la propuesta que hace este abordaje, una idea de aprendizaje que ocurra en la presencia constante de desequilibrio, lo cual posibilita la evolución constante del conocimiento; partiendo del hecho incontrovertible que el individuo participa con un protagonismo contundente en la construcción de su realidad.

La educación experiencial produce cambios fundamentales en tres aspectos principales: afectivo, cognitivo y psicomotriz. Esto ocurre a través de desequilibrios en dichas áreas y un estado posterior de recobrar el equilibrio que finalice en la fijación del aprendizaje deseado.

Uno de los fundamentos de la educación experiencial, importante de analizar, es la forma como ocurre el cambio al crear estados de disonancia interna. Esto significa que al situarse frente a retos y desafíos nuevos y riesgosos, las personas deben realizar cambios para adaptarse y alcanzar el equilibrio. De esta forma, al procurar que los individuos salgan de la zona de comodidad en la que usualmente circulan, se va a producir un estado de desequilibrio. En esta etapa los sentimientos, los pensamientos, las actitudes y los patrones de conducta cambian y se da la posibilidad de reordenar o reestructurar los esquemas existentes para alcanzar un equilibrio nuevo.

Es de este proceso de reacomodación de esquemas donde surge el aprendizaje real y por consiguiente el crecimiento personal.

Los individuos se enfrentan al reto de crear un nuevo estado de equilibrio donde se den patrones de conducta distintos para alcanzar sus logros, todo este proceso se conoce como "disonancia adaptativa". Dentro de dichos patrones de conducta nuevos, se encuentran las habilidades sanas de solución de problemas como por ejemplo la confianza, la cooperación y la comunicación clara, que al ser puestas en uso generan un cambio en las conductas disfuncionales utilizadas por las personas y al ser interiorizadas generan a su vez mayor motivación hacia el programa.

Además, en la educación experiencial estos estados de desequilibrio están acompañados de un clima abierto en donde las personas libremente pueden ensayar diferentes conductas, y por lo tanto encontrar la más apropiada sin el peso del fracaso al que se pueden enfrentar en su contexto cotidiano.

En el proceso experiencial de transformación de patrones conductuales es fundamental entender que la educación experiencial esta centrada en la acción. Por una parte, como proceso mismo, ya que es a través de las acciones concretas que los individuos realizan que van descubriendo e interiorizando los nuevos modos de actuar, y por otro lado, esas acciones se convierten en medios para rescatar en las personas valores como el altruismo y la aceptación de la responsabilidad personal, que podrán transferir a sus acciones en la vida cotidiana.

Es posible plantear que en el proceso en que una persona se siente ansiosa e incómoda, cuando encuentra caminos diferentes, implementa nuevas formas de actuar y se encuentra a sí mismo con habilidades nuevas, que al ponerlas en practica cambian el modo de verse a sí mismo y de asumir la vida.

Al ser la ansiedad una de las formas de expresión, como la describió Carl Whitaker (1981), las personas para protegerse de su propia ansiedad aprenden a desarrollar mecanismos de defensa como rabia, humor, perfeccionismo, racionalización, agresión, control, culpa, negación, tratar de caer bien a los demás y ser excesivamente responsables. Son estas defensas las que protegen a las personas de experimentar algunos de sus sentimientos más profundos, que a veces se piensa hacen daño y se prefiere evitarlos con conductas defensivas específicas. Algunos de esos sentimientos más profundos son el amor, la vergüenza, el sentirse herido, el pensar que se es inadecuado, el sentirse desvalido y el temor entre otros a la soledad y al rechazo. (Luckner & Nadler, 1992, p.11).

Es posible que desde el momento mismo del nacimiento las personas empiezan a crear una gran cantidad de defensas para determinadas situaciones o sensaciones, lo que hace que al llegar a la edad adulta se disponga de un repertorio defensivo importante. Uno de los principales objetivos de cualquier intervención psicológica, para que esta llegue a ser exitosa, es atravesar la barrera constituida por el cúmulo de defensas que cada persona tiene.

Los sentimientos mencionados anteriormente pueden ser vividos y aceptados cuando se baja, así sea de forma momentánea, ese muro de defensas, es en ese momento cuando el desequilibrio toma el control y hace que las emociones

se experimenten de una manera más intensa, propiciando el momento para tratar con nuevas formas de sentir y de reaccionar, al mismo tiempo que da la posibilidad a los individuos de tener contacto con sus sentimientos, para enfrentarlos de una forma constructiva. (Luckner & Nadler, 1992, p.11)

La educación experiencial utiliza diferentes estrategias para hacer que las personas se sientan en desequilibrio.

Estos factores determinantes o estrategias deben presentarse simultáneamente. Si se presenta una sola es más difícil obtener resultados positivos, pero si se dan varias o todas simultáneamente, las experiencias tendrán un mayor impacto en los participantes, lo que resultará en un aprendizaje más significativo y duradero.

Es importante se que la educación experiencial trata de descontextualizar a los participantes exponiéndolos a sitios desconocidos para ellos, lo que hace que no estén predispuestos a ciertas actitudes, sino que experimenten nuevas conductas. Este es uno de los componentes principales de los programas basados en la experiencia, sacar a los individuos de su contexto natural, de los ambientes que le son familiares, para involucrarlos en situaciones nuevas y únicas. La resistencia al cambio es inherente a la condición de seres humanos, es así como se llega a acostumbrarse a los elementos y situaciones del entorno natural.

En educación experiencial los individuos se enfrentan a contextos distintos a los acostumbrados y de esta forma no pueden prever la consecución del éxito. El hecho de que el ambiente sea percibido como impredecible, hace que se experimenten sensaciones de asombro y temor que se mantienen a lo largo de

la experiencia. Esto impide que interpongan barreras, permitiendo que el estado de desequilibrio se mantenga, y que las personas permanezcan en un estado de alerta trabajando en el aquí y el ahora.

El brindar un ambiente donde no se corran riesgos al experimentar nuevas conductas, donde puedan hacer uso de todas sus potencialidades para crear una nueva forma de verse a sí mismos, de actuar y de ser, sin lugar a dudas va a facilitar la aparición de conductas más adaptativas en un contexto social.

No obstante, la percepción de riesgo es importante ya que exige de los participantes la implementación de sus habilidades creativas, su perseverancia y su disposición al trabajo en conjunto. Sin embargo, el riesgo es siempre controlado por los facilitadores para asegurar el bienestar de los participantes.

La percepción de riesgo se da cuando los individuos identifican la experiencia como peligrosa o riesgosa a nivel tanto físico como emocional. Es importante que las personas entiendan como es creado ese riesgo percibido para luego transferir ese aprendizaje a otras situaciones.

Al percibir las situaciones como riesgosas los individuos desarrollan un nivel de ansiedad que se traduce en ambivalencia, confusión, disonancia, incomodidad, frustración o estrés, es decir, sienten que están en problemas, es en ese momento de vulnerabilidad cuando pueden aprender a combatir el estrés de una manera constructiva, enfrentándolo de una forma nueva. Esto hace que en los procesos de educación experiencial exista un clima de cambio favorable para la gran mayoría de sujetos.

Frente a esta realidad, la propuesta de la Educación Experiencial, es hacer posible que las personas desarrollen valores constructivos para su sociedad a través de procesos de aventura

En la educación experiencial sucede algo muy importante con las personas, y es que como todo lo que se hace se enmarca en un ambiente de comunidad y de cooperación, ellas se dan cuenta que sus acciones, cualesquiera que sean, van a repercutir en los demás participantes. Esto hace que las personas no solamente ayuden a otros, sino que también reciban ayuda. Lo importante es que los individuos sienten que significan algo para otros o para el grupo, de esta forma, personas que por alguna razón no se han sentido importantes, lo hagan.

Para el crecimiento personal también es importante que las personas se den cuenta que tiene más poder un grupo que se apoya, que la suma de los recursos individuales con que se cuenta. Es por estar inmersos en un grupo, que se aprende que sentimientos como la rabia, la frustración, el miedo y la ansiedad son humanos y universales. Es en los momentos más difíciles, que aparecen por parte de otras personas actos de amabilidad, amistad y compasión, los cuales se van convirtiendo en la norma.

Al ser estos actos los que se convierten en la norma, las personas experimentan un fuerte sentimiento de confianza mutua, lo que a su vez posibilita que se sientan seguros para hacer insight acerca de sus comportamientos.

Por otra parte, en los programas de educación experiencial, las personas tienden a eliminar o reducir los comportamientos que no están encaminados hacia la cooperación, tales como conductas irresponsables, egoístas o

disfuncionales. Eso sucede gracias a que en las actividades las personas están expuestas a la retroalimentación directa tanto de sus pares como del mundo natural. Se da un desarrollo de la autoeficacia o del autoempoderamiento, ofreciéndole a los individuos la posibilidad de hacer las cosas de una forma distinta y de romper con patrones de conducta de fracaso. Las actividades son oportunidades para retar la imagen que se tiene de sí mismo. En lugar de “adictos”, “borderlines”, etc., todas las personas tienen la oportunidad de volver a etiquetarse como sujetos exitosos, competentes, capaces y quizás como heroicos. Frases como “vamos tú puedes”, “aprovecha la oportunidad”, “inténtalo”, “no te des por vencido”, se convierten en el nuevo vocabulario y en la base para nuevas percepciones de fortalezas psicológicas.

En un programa de educación experiencial es posible recibir mucha información acerca de los participantes de una forma rápida y espontánea, ya que se evidencia como las acciones influyen sobre cada una de las personas y sobre el grupo en general. El tipo de información que arrojan los participantes en la medida que se van ejecutando las actividades, es información que en un contexto normal podría tardar horas o incluso días en salir, ya que es esta es personal, como la forma de dirigirse a otros, la espontaneidad, la colaboración, la creatividad, la tolerancia, el buen o mal humor, etc.

En primera instancia, los procesos en educación experiencial se asemejan a los procesos que la gente vive en la vida cotidiana dentro de su comunidad, ya que se dan al interior de grupos pequeños en donde interactúan necesariamente mediante actividades conjuntas. Es debido a estas actividades que el grupo pequeño que se desarrolla es una muestra de lo que puede llegar

a representar una comunidad en otros contextos. Esto hace que las personas puedan intentar cambiar cierto tipo de conductas, ya que el grupo representa una comunidad dentro de la cual se puede experimentar.

Al interior de dicha comunidad surgen conflictos cuando los participantes se encuentran con situaciones estresantes, sin embargo, el modo como se enfrentan es distinto desde la educación experiencial, ya que el proceso de resolución de los conflictos se realiza ya no teniendo en cuenta solo los intereses personales, sino uniendo estos a las necesidades del grupo en general. Esto quiere decir que a través de la interacción positiva entre los miembros del grupo se logra traducir la resolución de conflictos como parte vital del proceso de aprendizaje.

Al vivenciar los fenómenos directamente los individuos no sólo aprenden sobre un tema, sino que están involucrados en él. Lo anterior requiere de sí mismos el ejercitar la curiosidad y desplegar sus habilidades de solución de problemas. Estos son procesos en donde la persona aprende haciendo y reflexionando, por lo tanto, se involucra de modo responsable en la acción. El facilitador entonces, no es responsable por el aprendiz, sino hacia él, es decir que no hace las cosas que él tiene que hacer, sino que desde fuera lo orienta para que asuma sus propias responsabilidades.

El aprendizaje desde esta perspectiva deja de ser pasivo, en lugar de esto, es motivante y activo desde el interior del sujeto mismo, esta motivación se representa en forma de energía, compromiso y responsabilidad que surgen en el sujeto al experimentar el trabajo en equipo, asumir los retos, tomar nuevos

riesgos y entender mediante las reflexiones las implicaciones que el proceso de la educación experiencial tiene para sí mismo.

La educación experiencial al tener como base la acción, la experiencia, involucra al ser humano en su totalidad, la parte afectiva, la cognitiva y la psicomotriz, interactúan constantemente haciendo que las personas examinen sus creencias, su forma de actuar y de sentir al mismo tiempo, para que así haya más claridad al verlas en conjunto. Cada vez que uno de los dominios es activado, ya sea el cognitivo, el afectivo o el psicomotor, los otros también se despiertan.

Es así como las personas durante los programas viven y experimentan sus comportamientos en lugar de hablar de ellos, lo que hace que se vea claramente la interacción no-verbal entre las personas del grupo, esto arroja datos de suma importancia acerca de cada uno, ya que tiene más credibilidad el tipo de actitudes que una persona tiene que las que dice tener.

Las personas son retadas a salirse del contexto de sus limitaciones percibidas para que descubran sus recursos y sus fortalezas.

Otro aspecto importante que utiliza la educación experiencial como estrategia de cambio es el proceso dinámico que se da entre el psicólogo / facilitador y los participantes. El facilitador tiene un rol activo al diseñar, enmarcar y enfocar las tareas hacia la obtención de logros específicos, presentando las actividades enfocadas al crecimiento y al cambio.

Dentro de este proceso dinámico, el facilitador se sitúa en una posición cercana a los participantes, compartiendo con ellos las actividades y en algunos casos incluso sus experiencias y cosas importantes con respecto a su vida, esto

hace que sea visto como uno más del grupo. La relación cercana que se crea, facilita la ruptura de barreras y la interacción auténtica dentro del grupo.

Finalmente, la educación experiencial se vale de diferentes técnicas para procesar las experiencias y ayudar a los participantes a encontrarle relevancia y significado a estas dentro del taller. Es así como se establecen tiempos en que las personas tienen la posibilidad de estar solos para reflexionar, en algunos casos para escribir, también se hacen asesorías individuales, se aplican técnicas psicoeducacionales y los facilitadores del proceso son concientes que son un modelo de comportamiento para los participantes en todo momento.

Además la reflexión juega un papel crucial en la interiorización de los valores aprendidos a través de las experiencias. La retroalimentación tiene un poder transformador, en la medida en que no sólo las actividades en las que el grupo cumple con la meta establecida son consideradas exitosas, sino también aquellas en que el logro no se da. Es en la reflexión sobre la actividad y en el análisis que el grupo realiza de la misma, en donde surgen los elementos de cambio necesarios para entender lo que funcionó y lo que no funcionó, para así abrir caminos y posibilidades de interacción efectiva. Al identificar las áreas de oportunidad y las fortalezas, se pueden plantear nuevos lineamientos de acción que sean efectivos en las acciones futuras. El éxito de una actividad no se puede evaluar solamente por los resultados obtenidos sino también por el proceso que vivieron los participantes dentro de la actividad, que aunque en algunas ocasiones haya resultado displacentero para el grupo, al ser pasado a través del lente de la reflexión se entiende como formativo y generador de cambio. Es así como la habilidad del facilitador puede también transformar una

actividad de placentera a displacentera o viceversa, esto dependiendo de la intencionalidad para cumplir con los objetivos propuestos como fin del programa.

De la misma forma como el ser humano en este enfoque es visto en su totalidad, trabajando en todas sus dimensiones, la reflexión y la retroalimentación también se da en todos los niveles en los que se interviene con la acción.

La retroalimentación a nivel grupal analiza como el proceso los afecta en términos de la comunicación, el liderazgo, la planeación y demás temas relacionados con la estructura del grupo; en el nivel interpersonal analiza lo ocurrido entre los participantes, su modo de comunicarse, su relación, sus sentimientos y percepciones que existen en términos de la aceptación, el negativismo y la presión de grupo entre otros; y a nivel intrapersonal lo que ocurrió al interior de cada uno, lo que sintieron, como lo vivieron y cómo les impactó en la esfera personal, lo que por lo general tiene que ver con las cosas que les pasa en su contexto cotidiano e incluyen miedos, inseguridades y el autoconcepto entre otros, los cuales surgen y afectan el proceso experiencial.

Es a medida que las personas sienten que pueden confiar en los demás, en el facilitador y en el proceso que se está viviendo, que las retroalimentaciones se mueven de un nivel a otro, comenzando desde lo grupal para luego pasar al nivel interpersonal y terminar en el intrapersonal, pues es aquí en donde se encuentran las vivencias que pocas veces se comparten y menos se quieren dar a conocer a otras personas. Es al llegar a estos sentimientos profundos que se han bajado las defensas construidas a lo largo de la vida, que la persona

hace contacto con su realidad personal y se enfrenta a interiorizar los cambios reales para poderlos transferir a una acción futura.

Estas estrategias que son características de la educación experiencial para generar un estado de desequilibrio en las personas y por consiguiente crear una base para el cambio en todas las esferas de los seres humanos (afectiva, cognitiva y psicomotriz) son utilizadas para que las personas dejen a un lado sus mecanismos de defensa normales, lo que las impulsa a buscar nuevas formas de relacionarse, además de proveer la base para tener una experiencia significativa. Al situar a las personas dentro de estos estados se logra que el desequilibrio, la disonancia, el desorden y la ansiedad cobren más fuerza; sentimientos que al ser realizados, aumentan la necesidad de ordenar, reestructurar o alterar el mapa cognoscitivo que la persona posee acerca del mundo y de sí mismo para así restaurar el equilibrio.

El manejo de la ansiedad es una de las variables que contribuyen a la eficacia de los procesos de educación experiencial. Cuando las personas se enfrentan a retos de aventura y actividades en donde el nivel de riesgo es alto, se genera un estado de ansiedad que es terreno fértil para que se de una transformación en la persona. Cuando las personas que están orientadas hacia el fracaso asumen el coraje y la disciplina y resuelven realizar un reto difícil, ellos, en ese momento están retando la definición que tienen de sí mismos. Interpretado de forma metafórica, la realización de esas experiencias conforman las bases para que se den nuevas percepciones psicológicas.

La resolución exitosa de la ansiedad y el haber podido dominar un reto que parecía estar más allá de sus propias capacidades, hace que la persona

perciba un aumento en su potencial y se sienta más valioso. La teoría de Bandura (1977) de la autoeficacia sugiere que cuando la realización de logros es percibida por la persona como de gran magnitud, tiende a ser ampliamente generalizada a otras situaciones.

Es en este momento que es pertinente hacer referencia a un psicólogo radicado en Medellín, y que ha realizado grandes aportes a la psicología en Colombia, Walter Riso (1990), quien en la introducción de su libro Aprendiendo a quererse a sí mismo dice que "Los hallazgos realizados en el campo de la psicología experimental en la última década, muestran claramente que la visión que se tiene de uno mismo (self) es un factor determinante para generar vulnerabilidad o inmunidad a una serie de trastornos psicológicos como fobias, depresión, estrés, ansiedad, inseguridad interpersonal, trastornos psicosomáticos, etc.". (p. Introducción)

Ya que la educación experiencial intenta cambiar la forma como las personas sienten, piensan y se comportan; y que algunos de sus objetivos principales son reducir el comportamiento negativo o disfuncional y encontrar nuevas estrategias de afrontamiento para situaciones donde hay un comportamiento inadecuado, no se puede negar que las personas que participan en un programa de esta clase se empiezan a percibir de una forma distinta y con más potencialidades, lo que hace que cambien la visión que tienen de sí mismos, estimulando y fortaleciendo el locus de control interno.

Así mismo como al tratar de cambiar la forma como las personas piensan, sienten y se comportan, se está rompiendo con un patrón determinado que las

personas han aprendido a través de sus vidas y que por diferentes factores o circunstancias no se han atrevido a romper.

De esta manera, una persona que es etiquetada por algunos modelos psicológicos como “adicta” y que exhibe ciertas características como baja tolerancia a la frustración, irritabilidad, impulsividad, pocas habilidades de comunicación, etc.; de la forma como lo ven la gran mayoría de educadores experienciales, es que estos sujetos exhiben estas características no porque estén enfermos, sino porque a lo largo de los años han aprendido a reaccionar de esta forma, porque la única forma de reducir o calmar su ansiedad y escaparse por un momento, ha sido por medio del consumo de sustancias ajenas a las producidas por el mismo organismo, es así como aprendieron a reaccionar por la falta de reforzadores positivos, por los estímulos aversivos que recibieron y por la falta de buenos modelos de comportamiento.

Entonces, surge la pregunta, de que si las enfermedades que son consideradas como patológicas tales como esquizofrenia, depresión, adicciones, histeria, etc., no son producidas por la incapacidad de los individuos de responder a las exigencias del medio ambiente de una forma funcional y creativa?, y que sus crisis se desencadenan cuando tienen algún problema por afrontar y se encuentran con dificultades en la comunicación, escasez o ausencia de metas fijadas a corto, mediano o largo plazo, temor a situaciones o personas, carencia de iniciativa para tomar riesgos, etc.?

Todas las personas pueden aprender nuevas habilidades y fortalecer las que ya tienen. Ya que la educación experiencial se basa en que las personas tengan una vivencia directa con los temas importantes, hace que se utilicen las

nuevas y diferentes facultades. Usar es acción, una acción genera una respuesta y llega a ser parte de la experiencia del individuo, una parte de la propia historia personal.

Como educadores se puede empezar a ayudar a que las personas cambien su historia, por medio de actividades que los empoderen y les hagan saber que son los dueños de su vida y que son ellos mismos los que deciden cuales son los caminos que deben seguir y que si el camino es equivocado y existe el fracaso, siempre hay una oportunidad de aprendizaje que hace que ese fracaso sea productivo y no sea visto como una experiencia negativa.

Para concluir, el objetivo principal de este trabajo monográfico fue mostrar la forma como se ha desarrollado e implementado la educación experiencial en otros países. Cabe anotar que este trabajo no pretende descalificar otras propuestas de aprendizaje, y por el contrario, reconoce el amplio panorama de investigación que queda aún para el desarrollo de este modelo.

## REFERENCIAS

1. Bacon, S. & Kimball, R. (1989). The wilderness challenge model. En M. Gass (Ed.), Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming. (pp. 11-41). EEUU: Kendall/Hunt.
2. Berman, D. & Davis-Berman, J. (Agosto de 1995). Outdoor Education And Troubled Youth, ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-95-5, Documento facilitado en la 26 Conferencia Internacional de la Asociación para la Educación Experiencial [AEE] en Lake Tahoe (Nevada) del 6-9 de Noviembre de 1998. También en internet Página Url: <http://aelliot.ael.org/~eric/digests/edorc995.html>
3. Builes, J. F. (Junio, 1998). Universidad de La Sabana. Reporte final de práctica en psicología educativa. Santafé de Bogotá, Colombia. Documento inédito.
4. Chapman, S., McPhee, P. & Proudman, B. (Agosto, 1992). What is experiential education? En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds.), The theory of experiential education. (pp. 235 - 247). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado en 1992 por The Journal of Experiential Education [JEE]).
5. Charon, J.M. (1985). Symbolic interactionism. New Jersey: Prentice-Hall.
6. Cousins, E. (Fall, 1998). Service and compassion, from reflections on design principles. Zip Lines: The voice for adventure education. Social action. Fall (37) 25 – 26.

7. Crosby, A. (Spring 1981). A critical look: The philosophical foundations of experiential education. En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds.), The theory of experiential education. (pp. 3 - 13). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado en 1981 por The Journal of Experiential Education [JEE]).

8. Expeditionary Learning. What is Expeditionary Learning?. Página Url. <http://www.elob.org/about/desing.html>

9. Garst, B., Scheider, I. & Baker, D. (Spring, 2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. The Journal of Experiential Education, 24, (1), 41-49.

10. Gass, M. (1995). Book of metaphors. (Vol. 2). Estados Unidos: Kendall/Hunt.

11. Gass, M. (Ed.). (1993). Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming. Estados Unidos: Kendall/Hunt.

12. Hammel, H. (1986). How to design a debriefing session. En M. Gass, (Ed.). Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming. (pp. 231 - 244). Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado en 1986 por The Journal of Experiential Education [JEE]).

13. Hunt, J. (Spring 1981). Dewey's philosophical method and its influence on his philosophy of education. En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds.), The theory of experiential education. (pp. 23 - 32). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado en 1981 por The Journal of Experiential Education [JEE]).

14. Hunt, J., Sakofs M. & Warren, K. (Eds.). (1995). The theory of experiential education. (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt.

15. Itin, C. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21<sup>st</sup> century. The Journal of Experiential Education, 22, (2), 91-98.

16. James, T. (Spring, 1980). Sketch of a moving spirit. En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds.), The theory of experiential education. (pp. 85 - 95). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado en 1980 por The Journal of Experiential Education [JEE]).

17. Johnson, D. & Johnson, F. (1994). Joining together. Group theory and group skills. (5<sup>a</sup> . Ed.). Estados Unidos: Allyn and Bacon.

18. Kolb, D. (1984). Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Estados Unidos: Prentice Hall

19. Larousse (1998). El pequeño larousse ilustrado (Quinta ed.) Santafé de Bogotá, Colombia

20. Luckner, J, & Nadler, R. (1992). Processing the adventure experience: Theory and practice. Estados Unidos: Kendall/Hunt.

21. Luckner, J, & Nadler, R. (1997). Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. (2<sup>a</sup> . Ed.). Estados Unidos: Kendall/Hunt.

22. Lund, M. (Abril, 1997). Outdoor education - From the roots to the new branches. Accesible

Página Url:  
<http://www.artsci.gmcc.ab.ca/courses/peds205ml/outed.html>

23. Meyers, D. Outward Bound to wilderness treatment. Accesible Página Url: <http://home.eartlink.net/~durangodave/articles/Hahn.htm>

24. Myrick, R. & Erney, T. (1984). Caring and sharing.

25. National Society for Experiential Education [NSEE], (Diciembre, 1997). Foundations of Experiential Education. NSEE Foundations Document Committee. Página Url. <http://www.nsee.org/found.htm>. Contactar Holly Ivel: ivel@netstart.net

26. Newberry, H. & Lindsay, J.F. Jr. (June, 2000). The impact of social skills training and challenge course training on locus of control of youth from residential care. The Journal of Experiential Education, 23, (1), 39-42.

27. Parra, L. F. (1997). Documentos de los archivos de Aire Libre – Educación Experiencial. Bogotá, Colombia. Documentos inéditos.

28. Prouty, D. (Fall, 1998). The tipping point and the adventure advantage. Zip Lines: The voice for adventure education. Social action. Fall (37) 12 – 18.

29. Prouty, D; Radcliffe, Paul; & Schoel, J. (1988). Islands of healing. Estados Unidos: Project Adventure.

30. Riso, W. (1990). Aprendiendo a quererse a sí mismo. Colombia: Ediciones Gráficas Ltda.

31. Rohnke, K & Butler, S. (1995). Quick silver, Estados Unidos: Kendall/Hunt.

32. Rohnke, K & Grout, J. (1998). Back pocket adventure. Estados Unidos: Simon & Schuster / Project Adventure.

33. Sakofs, M. (S/A). Piaget - A Psychological rationale for experiential education. En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds.), The theory of experiential education. (pp. 149 - 151). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado por The Journal of Experiential Education [JEE]).

34. Wall, J. & Tait, C. (1994). Ropes course manual.

35. Wilson, L. (S/A), When we want to empower as well as teach. En J. Hunt, M. Sakofs & K. Warren (Eds.), The theory of experiential education. (pp. 275 - 283). (3a. Ed.) Estados Unidos: Kendall/Hunt. (Trabajo original publicado por The Journal of Experiential Education [JEE]).

36. Wurdinger, S. (1997). Philosophical issues in adventure education. (3ª. Ed.). Estados Unidos: Kendall/Hunt.