

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Doktore tesia

Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia: azterketa hezkuntzaren ikuspegitik eta marketinaren ikuspegitik

La experiencia de la visita a empresa en activo: un análisis desde una perspectiva educativa y desde una perspectiva de marketing



Egilea:

Goizalde Hernando Saratxaga

Zuzendaria:

Jose Juan Beristain Oñederra

Bilbon, 2017ko maiatzaren 22an
Finantza Ekonomia II Saila
Euskal Herriko Unibertsitatea

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Doktore tesia

Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia: azterketa hezkuntzaren ikuspegitik eta marketinaren ikuspegitik

La experiencia de la visita a empresa en activo: un análisis desde una perspectiva educativa y desde una perspectiva de marketing

Egilea:

Goizalde Hernando Saratxaga

Zuzendaria:

Jose Juan Beristain Oñederra

Bilbon, 2017ko
maiatzaren 22an
Finantza Ekonomia II
Saila Euskal Herriko
Unibertsitatea

FESIDE

Fundación Emilio Soldevilla
para la Investigación y Desarrollo
de la Economía de la Empresa

Galder, Garat eta Garirentzat. Aita eta amarentzat. Hau guztia posible egin duten guztientzat.

Esker onak

Esker onen atal hau hasi nahi dut nire zuzendaria izan den Jose Juan Begiristaini eskerrik beroenak ematen. Zaila da irudikatzea ere nire beharretara hobeki egokitu litekeen zuzendaririk: ez nau inondik inora estutu, ez dit batere presiorik egin, baina bere ekarpenen bat behar izan dudanean bizkor baino bizkorrago izan dut bere erantzun zehatza. Nire erritmo eta urratsetara ezin hobeto moldatu da eta bere ekarpen guztiak zuzenak, ezinbestekoak eta lanarentzat balio handikoak izan dira. Zuzendari bikaina eta pertsona hobea, beti animatzeko prest agertu da aldapa malkartsuegia suertatu izan zaidanetan. Eskerrik asko, Jose Juan, bihotz-bihotzez.

Bigarrenik, nire esker onik beroena eman nahi diet komisioko kide izan direnei. Gogotik egin dute lan, eskuzabal eta “doan”, gainera (lan horrek ere ez dakar “meriturik”, zoritxarrez); eta egin dituzten ekarpenek eta iradokizunek lana hobetu dute, ezbairik gabe. Eskerrik asko, beraz, Jon, Amaia eta Ainhize.

Hirugarrenik, FESIDeRi (Fundación Emilio Soldevilla para la Investigación y Desarrollo en Economía de la Empresa erakundeari) ere eskertu nahi diot ikerketa lana aurrera eramateko eman didan finantza laguntza. Laguntza horri esker, ikerketa lana inprimatu ahal izan dut, informatika gailuak erosi, bibliografia eskuratu eta lanak dakartzan beste mila gastu ordaindu. Eskerrik asko, Ana Blanco, por tu inestimable colaboración y apoyo, siempre dispuesta para ayudarme en todo lo que he necesitado.

Esker onen atal honetan enpresetara joatea baimendu eta ahalbidetu didaten irakasle guztiei eskerrak eman nahi dizkiet. Irakasleak, ikasleekin batera, inkestak burutzeko ezinbestekoak izan dira eta, ondorioz, gure lan enpirikoa burutzeko behar-beharrezkoak.

Ezin dut Finantza Ekonomia II Saila ahaztu esker onak ematerakoan. Eskerrik asko komisorako epaimahaia hain azkar osatzeagatik, beharrezkoak diren izapide administratiboak errazteagatik eta tesia amaitzeko liberazioa lortzeko laguntza emateagatik. Eskerrik asko, Arturo, Jesus y mi queridísima Susana. Y por supuesto, eskerrik asko a Susana Tejada (las dos sabemos por qué), Julen Izaguirre, Marisol y Covadonga (Osakidetza team), Aitziber Olasolo, animoengatik, Maribel...

Eta, noski, nola utziko ditut aipatu gabe “palomarreko” nire kide maitagarriak? Xabier eta Esti, zenbat ordu eman dugun hotza, beroa, barreak eta tesiak partekatzen. Eskerrik asko bidea/bidaia eramangarriagoa bihurtzeagatik, entzuteagatik, animatzeagatik eta elkartasuna erakusteagatik. Eskerrik asko, Itziar, nire ordezkoa izateagatik eta tesia idazteko izan dudana denbora libre guztia eskaintzeagatik. Eskerrik asko, Izaskun, zu bai zu euskarria, Olga, Julen Castillo, Lidia, Josu eta nire Eva. Zuok guztiok barik bidea askoz ere luzeagoa eta gogorragoa izango zen.

Amaitzeko, eskerrik asko nire familiari eta lagunei. Nire lagunak diren Olatz (portada, ederra benetan, zurea da), Ana, Inés, Maialen eta Paula. Zuen animo guztiak baliagarriak eta estimagarriak izan dira honaino heltzeko. Nire bizitzaren parte zarete eta hilabete hauetako lanean ere parte erabakigarria izan zarete. Maite zaituztet.

Amatxu guztiei: Aida, Ainho eta Ainho, Amaia, Bea eta Bea, Eider, Leire, Olatz, Olalla, Nere, Su. Badakizue zuen animo eta laguntzarik gabe bidea askoz ere latzagoa izango zela. Eskerrik asko beti hor egoteagatik.

Atala bukatuko dut nire familiaren baldintzarik gabeko laguntza, babes eta kemenari eskerrik beroenak ematen. Piloa maite zaituztet. Galder, eskerrik asko. Hau guztia ezinezkoa izango zen zu gabe. Garat eta Gari, nire bi txirrintxuak. Hilabete hauetan guztietan lapurtutako denbora bueltatuko dizuedala agintzen dizuet. Maite zaituztet. Ama eta aita, sukaldariak, zaintzaileak, aitite-amamak eta nire euskarriak. Eskerrik asko. Tia Vir, tio Gorka, Ganix, amama Maite eta aitite Juan Luis. Axpen eta Eibarren eman ditugun eta dituzuen egun guztiengatik. Umeak zaintzen eta ahal izan duzuen guztia ematen. Guzti-guztiori.... maite zaituztet.

“Esan eta ahaztuko dut. Erakutsi eta gogoratuko dut. Tartean sartu eta ulertuko dut”

(Konfuzio, 551-479 a.C)

“Gazteen hezkuntza zaintzen ez dutenek, etorkizuna heriotzara daramate”

(Euripides, 480-406 a.C)

“Mundua aldatzeko, hezkuntza da erabili dezakezun armarik boteretsuena”

(Nelson Mandela)

“Hezkuntza da gizakiarengan garatzea naturak eman dion bikaintasun osoa”

(Immanuel Kant)

“Ikasketa ez hartu inoiz behartzat, jakintzaren mundu liluragarrian barneratzeko aukeratzat baizik”

(Albert Einstein)

“Hezkuntza da aukera bakarra odolik eta bortizkeriarik gabe gure kulturaren eta gure balioetan iraultza sakon bat egiteko”

(Fernando Savater)

“Beti imajinatu izan dut paradisia liburutegi mota bat bezala”

(Jorge Luis Borges)

“Askatasunaren sekretua pertsonak heztean datza. Tiraniaren sekretua, aldiz, ikasgabe mantentzean”

(Maximilien Robespierre)

“Esperotakoaz harago ez doan esperientziak ez du esperientzia izena merezi”

(Hegel)

“Gauza bat besterik ez dago esperientziatik ikastea baino mingarriagoa: esperientziatik ez ikastea”

(Archibald McLeish)

“Irmoago ikasten eta hobeto gogoratzen den hori, nork bere kasa, nolabait, ikasten duena da”

(Immanuel Kant)

“Askatasunez esploratzen jaiotzen da ikastearen poza. Norberaren ekimenetik lortutako jakintzatik jaiotzen da gehiago jakiteko desira”

(E. O. Wilson)

“Mundu berriak bizi egin behar dira, azalduak izan baino lehenago”

(Alejo Carpentier)

AURKIBIDEA -ÍNDICE

I. SARRERA

1.- IKERKETA GAIAREN AURKEZPENA ETA GAIAREN AUKERAKETAREN JUSTIFIKAZIOA.....	3
2.- HELBURUAK	9
3.- METODOLOGIA	10
4.- EGITURA.....	14

II. GARAPENA

1 KAPITULUA: IKASKETA ESPERIENTZIALA: AURREKARIAK GAUR EGUNGO EGOERA ETA MARKO KONTZEPTUALAREN MUGARRIZTATZEA

1.1.- HEZKUNTZAREN HISTORIA: ANTZINAKO EKIALDEKO KULTURETATIK XIX. MENDEA ARTE	24
1.1.1.-SARRERA: HEZKUNTZA, IRAKASKUNTZA ETA IKASKETA.....	24
1.1.2.-ANTZINAKO EKIALDEKO KULTURAK	26
1.1.3.-MUNDU KLASIKOA: GREZIA ETA ERROMA	30
1.1.4.-ERDI AROA.....	34
1.1.5.-PIZKUNDEA ETA BARROKOA.....	36
1.1.6.-XVIII. MENDEA ETA XIX. MENDEA.....	39
1.1.7.-ONDORIOAK	44
1.2.- XX. MENDEAK UTZITAKO ONDARE PEDAGOGIKOA.....	46
1.2.1.-SARRERA.....	46
1.2.2.-XX. MENDEAREN AZTERKETA KRONOLOGIKOA.....	47
1.2.2.1.-INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA	47

1.2.2.2.- ESKOLA BERRIA.....	54
1.2.2.3.- BIGARREN ERREPUBLIKA (1931-1936)	64
1.2.2.4.- BIGARREN MUNDU GERRA	66
1.2.2.5.- FRANKISMOA, TRANTSIZIOA ETA ETAPA DEMOKRATIKOA	70
1.2.3.-HEZKUNTZA METODOLOGIA BERRIAK ETA PEDAGOGO NAGUSIAK	77
1.2.3.1. JOHN DEWEY ETA PEDAGOGIA PROGRESISTA	77
1.2.3.2. FRANCISCO FERRER GUARDIA: ESKOLA MODERNOA	81
1.2.3.3.- MARÍA MONTESSORI: PEDAGOGIA ZIENTIFIKOAREN METODOA	82
1.2.3.4.- OVIDE DECROLY ETA INTERES GUNEA.....	86
1.2.3.5.- KURT HAHN.....	91
1.2.3.6.- JEAN PIAGET	93
1.2.3.7.- LEV S. VYGOTSKY	97
1.2.3.8.- CÉLESTIN FREINET ETA ESKOLA AKTIBOA	98
1.2.3.9.- PAULO FREIRE ETA ASKAPENERAKO HEZKUNTZA.....	100
1.2.3.10.- IVAN ILLICH: ESKOLAGABETZEA EDO ESKOLARIK GABEKO HEZKUNTZA.....	103
1.2.4.-ONDORIOAK.....	106
1.3.- IKASKETA ESPERIENTZIALA	109
1.3.1.-SARRERA.....	109
1.3.2.-HEZKUNTZA EREMUKO BERRIKUNTZA.....	110
1.3.3.-IKASKETA ESPERIENTZIALA: KONTZEPTUAK, EREDUAK, APLIKAZIOAK	129
1.3.3.1.- IKASKETA ESPERIENTZIALAREN KONTZEPTUA ETA EZAUGARRIAK.....	132
1.3.3.2.- IKASKETA ESPERIENTZIALERAKO EREDUAK	143
1.3.3.3.- IKASKETA ESPERIENTZIALERAKO EREDUEN APLIKAZIOA.....	163
1.3.4.-HEZKUNTZA 3.0	170
1.3.5.-IKASGELAZ KANPOKO IKASKETA.....	173
1.3.6.-ONDORIOAK.....	189

CAPÍTULO 2: MARKETING EXPERIENCIAL: ANTECEDENTES, ESTADO ACTUAL DEL TEMA Y DELIMITACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

2.1- HISTORIA DEL MARKETING: SU EVOLUCIÓN HASTA EL FINAL DEL SIGLO XX 195

2.1.1.-INTRODUCCIÓN	195
2.1.2.-ORÍGENES (PREHISTORIA)	197
2.1.3.-EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE MARKETING A LO LARGO DEL SIGLO XX.	202
2.1.4.-ORIENTACIONES Y ENFOQUES DEL CONCEPTO A LO LARGO DEL SIGLO XX.....	231
2.1.5.-DEFINICIONES DE MARKETING A LO LARGO DE LOS SIGLOS XX Y XXI	234
2.1.6.-BREVE REPASO HISTÓRICO DE LAS PRINCIPALES ESCUELAS DE PENSAMIENTO DE MARKETING	238
2.1.7.-CONCLUSIONES.....	242

2.2- LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL MARKETING EN EL SIGLO XXI: EL MARKETING EXPERIENCIAL..... 245

2.2.1.-INTRODUCCIÓN.....	245
2.2.2.-EL NUEVO PARADIGMA DE MARKETING EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	246
2.2.3.-CAMBIOS EN EL SISTEMA SOCIECONÓMICO Y SUS IMPLICACIONES. LA SOCIEDAD EMOCIONAL	258
2.2.4.-CAMBIOS EN EL SISTEMA SOCIECONÓMICO Y SUS IMPLICACIONES. LA ECONOMÍA DE LA EXPERIENCIA.....	266
2.2.5.-MARKETING EXPERIENCIAL Y MARKETING 3.0.....	272
2.2.6.-EXPERIENCIA DE MARCA	288
2.2.7.-CONCLUSIONES	301

3. KAPITULUA: MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEA IKASKETA ESPERIENTZIALAREN ETA MARKETIN ESPERIENTZIALAREN TRESNA GISA

3.1.- SARRERA	307
3.2.- KONTZEPTUA ETA AURREKARIAK	310
3.3.- MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEA IKASKETA ESPERIENTZIALAREN TRESNA GISA: INDARGUNEAK ETA AHULGUNEAK.....	312
3.3.1.-SARRERA	312
3.3.2.-MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEAREN INDARGUNEAK ETA AHULGUNEAK IKASKETA ESPERIENTZIALERAKO TRESNA GISA	316
3.3.3.- IKASLE BISITARIEN ZENBAIT OHAR ETA IRUZKIN	320
3.4.- LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO COMO HERRAMIENTA DE MARKETING EXPERIENCIAL: SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES	323
3.4.1.-INTRODUCCIÓN	323
3.4.2.- LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO COMO HERRAMIENTA DE MARKETING EXPERIENCIAL	327
3.5.- CONCLUSIONES.....	333

CAPÍTULO 4: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE Y MEDICIÓN DE SUS EFECTOS

4.1.- INTRODUCCIÓN.....	337
4.2.- METODOLOGÍA	339
4.2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	339
4.2.2.- DEFINICIÓN, FORMULACIÓN DEL MODELO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	351
4.2.3.- TRABAJO DE CAMPO: LA RECOGIDA DE DATOS: PROCEDIMIENTO Y MUESTRA	360
4.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN.....	362

4.4.- CONCLUSIONES	373
4.5.- ANEXOS	377

CAPÍTULO 5: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE MARKETING Y MEDICIÓN DE SUS EFECTOS

5.1.- INTRODUCCIÓN.....	381
5.2.- METODOLOGÍA	383
5.2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	383
5.2.2.- DEFINICIÓN, FORMULACIÓN DEL MODELO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	390
5.2.3.- TRABAJO DE CAMPO: LA RECOGIDA DE DATOS: PROCEDIMIENTO Y MUESTRA	397
5.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN	400
5.4.- CONCLUSIONES	410
5.5.- ANEXOS	413

III. ONDORIOAK

1.- SARRERA.....	419
2.- ONDORIOAK	419
2.1.- LEHENENGO HELBURU NAGUSIARI DAGOZKION ONDORIOAK	420
2.2.- BIGARREN HELBURU NAGUSIARI DAGOZKION ONDORIOAK	428
3.- IKERKETAREN EKARPENAK.....	435
4.- IKERKETAREN MUGAK	437
5.- ETORKIZUNEKO IKERKETA ILDOAK	438

IV. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

V. ERANSKINAK

TAULEN AURKIBIDEA-ÍNDICE DE TABLAS

II.1.1. laukia: Eskola Berriaren printzipioak.....	59
II.1.2. laukia: Eskola Tradizionala versus Eskola Berria	61
II.1.3. laukia: Hezkuntza hedapenerako beharrezko ziren printzipio politikoak	68
II.1.4 taula: Montessoriren metodoaren oinarritzko alderdiak	85
II.1.5. taula: Decroly-ren metodoaren ideia nagusiak	89
II.1.6. taula: Interes Gune baten plangintza: adibidea	90
II.1.7. taula: Jarrerekin, prozedurekin eta alderdi kontzeptualekin loturiko edukien ezaugarriak.....	115
II.1.8. taula: Ikasketa esperientzialaren definizioak.....	137
II.1.9. taula: Ezagutzaren oinarritzko forma eta horiek sortzeko bideak	159
II.1.10. taula: Bilakaera hezkuntza 1.0-tik hezkuntza 3.0-ra.....	172
II.1.11. taula: Ikasgelaz kanpoko ikasketaren aldeko manifestuaren helburuak.....	182
Tabla II.2.1: Algunos ejemplos e hitos destacables antes del siglo XX.....	199
Tabla II.2.2: Propuestas de clasificación para identificar momentos clave de la evolución del concepto de Marketing	203
Tabla II.2.3: Aspectos característicos de la Era II (1920-1950)	211
Tabla II.2.4: Diferencias entre el marketing de transacciones y el marketing de relaciones	225
Tabla II.2.5: Autores y definiciones de marketing relacional.....	228
Tabla II.2.6: Orientación de la relación de intercambio.....	232
Tabla II.2.7: Definiciones del término marketing a lo largo de los siglos XX y XXI.....	235
Tabla II.2.8: Escuelas del pensamiento de marketing	239
Tabla II.2.9: Síntesis de la evolución del concepto de marketing 1900-2000	242
Tabla II.2.10: Léxico de la comercialización en la lógica de bienes y en la lógica de servicios.....	249
Tabla II.2.11: Las tres etapas de un nuevo paradigma de marketing	250
Tabla II.2.12: De la sociedad de la información a la sociedad emocional	262
Tabla II.2.13: Evolución hacia la economía de la experiencia.....	267
Tabla II.2.14: Siguiendo estación, la economía de las transformaciones.....	271
Tabla II.2.15: El futuro o presente del marketing.....	276
Tabla II.2.16: Ejemplos de prácticas de “biztainment”	285
Tabla II.2.17: Comparación del marketing 1.0, 2.0 y 3.0	283
Tabla II.2.18: Modelo de matriz basada en valores.....	286
Tabla II.2.19: Plataformas y fórmulas de comunicación de marketing.....	297

II.3.1. taula: Martxan dauden enpresak bisitatzearen indarguneak ikastetxe, irakasle eta ikasleentzat	316
II.3.2. taula: Martxan dauden enpresak bisitatzearen ahulguneak ikastetxe, irakasle eta ikasleentzat	318
Tabla II.3.3: Las fortalezas de la visita a empresa en activo para las propias empresas	327
Tabla II.3.4: Las debilidades de la visita a empresa en activo para las propias empresas	330
Tabla II.4.1: Del aprendizaje tradicional al aprendizaje experiencial	342
Tabla II.4.2: Fiabilidad, coeficientes validez convergente y discriminante.....	369
Tabla II.4.3: Efecto sobre la variable endógena	370
Tabla II.4.4: Resumen test de mediación	372
Tabla II.5.1: Del marketing tradicional al marketing experiencial.....	386
Tabla II.5.2: Fiabilidad, coeficientes validez convergente y discriminante.....	406
Tabla II.5.3: Efecto sobre la variable endógena.....	408
Tabla II.5.4: Resumen test de mediación	409
Tabla III.1.1: Contribuciones más relevantes del trabajo de investigación	436

IRUDIEN AURKIBIDEA- ÍNDICE DE FIGURAS

I.1 irudia: Ikerketaren egitura.....	14
I.2. irudia: Doktore tesiaren helburuen, metodologiaren eta kapituluaren arteko harremana.....	19
II.1.1. irudia: IL Eren printzipio pedagogiko eta alderdi metodologiko nagusiak.....	53
II.1.2. irudia: Asimilazio prozesua, Piaget-en arabera.....	95
II.1.3. irudia: Egokitze prozesua, Piaget-en arabera.....	95
II.1.4. irudia: Irakaste-ikaste prozesuko elementuak: irakaslea, ikaslea, materia	118
II.1.5. irudia: Ikasleak eta irakasleak. Piramide buruz behera	119
II.1.6. irudia: Aldaketak irakaste-ikaste eremuan eta irakasle-ikasle harremanean.....	127
II.1.7. irudia: Ikasketa prozesuak eta dimentsioak.....	134
II.1.8. irudia: Dewey-ren ikasketa esperientzialerako eredu.....	149
II.1.9. irudia: Itin-en ikasketa esperientzialerako diamantearen eredu.....	150
II.1.10. irudia: Kolb-en ikasketa esperientzialerako eredu.....	153
II.1.11. irudia: Ikasketa esperientzialaren prozesua eta egiturazko dimentsioak, Kolb-en arabera	157
II.1.12. irudia: Esperientzia “zubia” da	163
II.1.13. irudia: Ikasgelaz kanpoko ingurune informaletan ikasteko eredu “kontestuala”	179
Figura II.2.1: Marco de referencia global del apartado 2.1: Evolución del concepto de marketing.....	196
Figura II.2.2: El concepto de marketing holístico	251
Figura II.2.3: Formas del marketing directo	257
Figura II.2.4: Evolución de las sociedades humanas	261
Figura II.2.5: Los dominios de la experiencia	269
Figura II.2.6: Evolución de los conceptos de marketing	282
Figura II.2.7: Nuevo modelo extendido de posicionamiento de marca	290
II.3.1. irudia: Martxan dauden enpresak bisitatzeko, ikasleentzat ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik eta enpresentzat marketin esperientzialerako tresna den aldetik	308
Figura II.3.2: Etapas en el desarrollo de la visita de empresa.....	331

Figura II.4.1: Etapas del estudio empírico.....	338
Figura II.4.2: El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb.....	345
Figura II.4.3: Los cuatro roles del educador experiencial.....	347
Figura II.4.4: Modelo teórico.....	353
Figura II.4.5: Modelo de mediación.....	360
Figura II.4.6: Etapas en el desarrollo de los instrumentos de medida.....	366
Figura II.4.7: Contraste de hipótesis.....	371
Figura II.5.1: Etapas del estudio empírico.....	382
Figura II.5.2: Modelo teórico.....	391
Figura II.5.3: Modelo de mediación.....	397
Figura II.5.4 Etapas en el desarrollo de los instrumentos de medida.....	403
Figura II.5.5: Contraste de hipótesis.....	408

I.-SARRERA

Edukia:

- 1.-IKERKETA GAIAREN AURKEZPENA ETA GAIAREN AUKERAKETAREN JUSTIFIKAZIOA
- 2.- HELBURUAK
- 3.- METODOLOGIA
- 4.- EGITURA

I.-SARRERA

“Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia: azterketa hezkuntzaren ikuspegitik eta marketinaren ikuspegitik” izenburutzat duen doktore tesi honi ekiteko, ezer baino lehen aipamen orokor bat egingo diegu ikerketa gaiari, gai hori aukeratzeko arrazoiei, lortu nahi diren helburuei, erabilitako metodologiari eta edukiak aurkezteko egiturari.

1.- IKERKETA GAIAREN AURKEZPENA ETA GAIAREN AUKERAKETAREN JUSTIFIKAZIOA

Doktore tesi honen gai nagusia **martxan dauden enpresen bisita** da, bai **ikasketa esperientzialaren** tresna gisa eta bai **marketin esperientzialaren** tresna gisa ere.

Ikerketa lan honen bereizgarri nagusia da ezen aztergaia, martxan dauden enpresak bisitatzea, bi ikuspegi ezberdinetatik begiratuta miatuko dela (ikasketaren ikuspegitik eta marketinaren ikuspegitik, alegia), modu paraleloan eta oinarritzat “esperientzia” kontzeptua hartuta.

Horrela, bada, lehenengo ikuspegiak martxan dauden enpresak bisitatzea tresna pedagogikotzat dakusa, zeinaren bidez ikasleak ezagutzak eskuratu eta gaitasunak garatu baititzake, *“eginez edo ikusiz ikasiz”*, ikasgelatik kanpo, ezohiko ingurune batean, ikasteko testuinguru “informal” batean, non lana “erreal” den; enpresaren baitan, teoria eta praktika konbinatu egiten dira eta abstraktua dena konkretu bihurtzen da; ikasketa kooperatiboa sustatzen da eta irakaste-ikaste sistema tradizionaletik harago doazen esperientziez eta pizgarritz goza liteke.

Bigarren ikuspegiak, bestalde, martxan dauden enpresak bisitatzea enpresek eskura duten tresnatzat dakusa, beren produktuak eta zerbitzuak —eta, are, beren burua— bereizteko baliatu dezaketena, baita marketin pertsonalizatuagoa eta zuzenekoagoa eskaintzeko ere; edota harreman marketina garatzeko, *“one-to-one”* gisakoa, beti ere bezeroek/bisitariek/apopiloek sentitu dezaten ohiz kanpoko esperientzia eskusibo, berdingabe eta gogoangarri bat eskaintzen ari zaiela.

Diziplina arteko planteamendu honen iturburu eta abiapuntua da helburu didaktikoekin enpresak bisitatzea ezinezkoa izango litzatekeela enpresen beraien laguntzarik eta lankidetzarik gabe. Eta laguntza eta lankidetzari hori lortzea errazagoa izan liteke baldin eta enpresek potentzial handiko marketin tresnatzat jotzen badituzte bisitak. Horrek nabarmendu egiten du ikerketa honetan erabilitako bi ikuspegiak arteko osagarritasun edo bateragarritasuna.

Horrezaz aparte, ikerlanean fokapen edo ardatz “esperientziala” hartu da bizkarrezur; hala egin da, martxan dauden enpresak bisitatzearen izaera bera hori delako, hots, “esperientziala” delako; eta, gainera, esperientziak sortzea eta kudeatzea gero eta garrantzitsuagoa delako hala hezkuntza eremuan nola enpresa eta marketin alorrean.

Era berean, fokapen edo ardatz esperientzialak aukera ematen du martxan dauden enpresak bisitatzearen fenomenoaz aztertzeko modu simetrikotik eta sakonean eta aipaturikotik bi ikuspegietatik; hortaz, fokapen esperientzialak ikerketa lan hau alderik alde zeharkatzen du, bizkarrezur lana eginez eta lanari sendotasuna emanez.

Oinarri horietatik abiatuta, bada, doktore tesi honek martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakondu du, bai ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik eta bai marketin esperientzialerako tresna den aldetik. Horretarako, gaur egungo hezkuntza eremuan eta enpresa testuinguruan nola txertatzen den aztertu da eta indarguneak eta ahulguneak bistaratu dira. Horrez gain, enpirikoki neurtu dira martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak zenbait aldagai funtsezkotan dituen efektuak, hala hezkuntzaren ikuspuntutik nola marketinarenetik so eginda.

Jarraian, gai berezi hau ikerketa objektutzat hartzeko **arrazoiak** aurkeztuko dira.

Lehenik, bada interes akademiko nabarmen bat; izan ere, argi egiaztatu da gai honen inguruan hutsune zientifiko deigarria dagoela eta komunitate zientifikoak ez duela ia batere miatu, ez ikasketa esperientzialaren ikuspegiatik, ezta marketin esperientzialaren ikuspegiatik ere (nahiz eta lehenengo ikuspegiak ekarpen zientifiko gehiago pilatzen dituen); nolana ere, aipatzekoa da badirela hainbat ikerlan gai honi ikuspegi turistikotik heltzen diotenak: hala, ikerlan horiek turismo industrialak, aurkikuntza ekonomikorako turismoa edo enpresak bisitatzeko turismoa dituzte aztergai; haatik, oraindik corpus hasi berria, ahula eta zatikatua baino ez dute eratzen (Morice, 2010a,b; Zárata, 2008, 2011; Makua, 2012a,b; Savoia, 2010, 2011, 2012). Esandakoaz gain,

ordea, nabarmentzekoa da, halaber, enpresek ere nahiko gutxi ustiatzen dutela atepak zabaldu eta bisita(ria)k jasotzeko tresna hau, nahiz eta praktika honen aurrekariak XVII. mendean ere aurkitu daitezkeen; garai hartan, noble britainiarrak atzerrietara jotzen zuten hango enpresak (besteak beste) bisitatzeraz; *Grand Tour* zeritzon hark bazuen turismotik puska bat eta hezkuntzatik beste bat, eta ondasunak nola ekoizten ziren ezagutzeko jendeak zuen interesa eta jakin-mina zituen funts eta oinarri (Montonen eta Tanski, 2003; Otgaar et al., 2008). Kontuak kontu eta oro har, nabaritu da ez komunitate zientifikoak ez enpresek ere, orain arte bederen, ez dutela ia batere aintzat hartu izan fenomeno hau, nahiz eta, itxura batean, bientzat ere potentzialtasun handia duela dirudien.

Era berean, argi egiaztatu da ikerketa enpirikoei dagokienez ere hutsune edo gabezia zientifiko handia dagoela gai honetan. Hezkuntzaren esparruan, Kolb eta Kolb (2013) autoreek egindako berrikusketa zabalean agerian jartzen dute ikasketa esperientzialarekin loturiko gero eta jarduera eta praktika gehiago erabiltzen direla gutxienez 30 arlo edo diziplina desberdinetan; hala ere, ez dago ikerlan enpirikorik, zehazki, martxan dauden enpresak bisitatzek ikasketa esperientzialerako tresna gisa izan ditzakeen efektuak neurtzen dituenik. Horiek horrela, doktore tesi honetan, besteren artean Young, Caudill eta Murphy (2008), Kolb (1983, 1984) eta Kolb eta Kolb (2013) autoreen lanetatik abiatuta, sakonago aztertu, neurtu eta frogatu nahi izan da zein interes duen ikasleentzat, beren irakaste-ikaste prozesuaren magalean, enpresetara joateak eta haiek *in situ* eta beren egunerokoan murgilduta ikusteak. Xede horrekin, doktore tesi honetako lehenengo ikerketa enpirikoan eredu bat planteatu eta kontrastatu da, zeinak islatzen baitu martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak zer efektu dituen ikasleek hautemandako ikasketa emaitzetan. Ikerketa enpiriko hori egiteko, doktoregaiak EAEn dauden 7 enpresa bisitatu ditu, unibertsitateko jakintza arlo ezberdinetako 192 ikaslerekin batera, eta ikasle guztiei bina inkesta betearazi dizkie; enpresa bisitatu aurretik, bata, eta enpresa bisitatu ondoren, bestea.

Bestalde, marketinaren eremuan, hiru hamarkada luze joan dira Holbrook eta Hirschman (1982) autoreak “bezeroaren esperientzia” aztertzen hasi zirenetik marketinaren literatura espezializatuaren baitan. Geroztik ikerketa ildo oparoa izan da. Era bertsuan, duela ia bi hamarkada ekin zion Bernd Schmitt-ek (2000, 2003, 2011), marketin esperientzialaren aitzindariak, bezeroentzat propio sorturiko eta kudeaturiko esperientzia holistikoen inguruan ikertzeari. Ikerketa ildo horrek ere ibilbide emankorra izan du. Hala eta guztiz ere, ez dago ikerlanik modu espezifiko eta

enpirikoan “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” aztertzen duenik, ezta haren efektuak neurtzen dituenik ere, marketin esperientzialerako tresna gisa enpresen ikuspegitik behatuta. Hala izanik, hutsune horri erantzun nahi izan dio doktore tesi honetako bigarren ikerketa enpirikoak; bertan, “marka esperientzia” aztergai duten autoreen lanetan oinarrituta, hala nola Brakus, Schmitt eta Zarantonello (2009) eta Fernández Sabiote eta Delgado Ballester (2011) autoreen lanetan oinarrituta, “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” kontzeptu gisa mugarriztatu, definitu eta neurtu da, eta, horrez gain, egiaztatu egin da esperientzia horrek zer efektu eragiten duen bisitariengan, haiek enpresarekiko/markarekiko duten harremanari dagokionez. Zehazki, bigarren ikerketa enpiriko horretan ere beste eredu bat planteatu eta kontrastatu da, zeinak islatzen baitu martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak zer efektu dituen bisitarien pertzepzioetan. Helburu hori lortzeko, doktoregaiak EAEn dauden 28 enpresa bisitatu ditu, jakintza arlo ezberdinetan diharduten 673 ikasle unibertsitariorekin batera, eta ikasle bisitari horiei guztiei bina inkesta betearazi dizkie: bata, enpresa bisitatu baino lehentxeago; bestea, enpresa bisitatu berritan.

Ikerlan honi ekiteko beste arrazoi bat ardura sozialari dagokio; izan ere, aspaldi honetan (eta, bereziki, azken urteetan) gero eta nabariagoa da hezkuntza tradizionalak iraganeko inertzia eta ahulgune ugari dituela, tartean zurrunezia, formalistegia eta pasiboegia dela, eta ez dituela behar bezala motibatzen ez ikasleak ezta irakasleak ere (González-Aja e Irureta-Goyena, 2015; Carballo, 2009). Tesi honen egile den doktoregaiak berak egiaztatu ahal izan du, irakasle lanetan duen eskarmentuan funtsatuta, irakaskuntza tradizionalak, oro har, zenbait gabezia eta ezintasun dituela, hala nola: i) ikasleek apenas duten parte-hartze aktiborik; ii) edukiak teorikoegiak dira, oso orokorrak eta testuinguruan kokatu gabeak; eta iii) ematen diren eskolak benetako mundu ekonomiko, sozial eta kulturaletik urrutiegi daude. Horregatik guztiagatik, premiazkoztat jotzen da irakasteko eta ikasteko metodologia aktibo, erakargarri eta eraginkorragoak bilatzea eta aztertzea.

Hainbat autorek argi diote ezen, etorkizuneko gizartearen beharrei eta eskakizunei aurre egiteko, egungo hezkuntza ereduak ez dela gai, krisiak jota dagoela eta ikuspegi berriei heldu behar zaiela (Tonucci, 2012; Pearson, 2016; Robinson, 2016; Coterón eta Gil, 2015; Rué, 2009). Hezkuntza ereduak berregituratu beharra du, hainbat arazo direla eta: irakasten diren abilezien eta mundu tekniko-profesionalak eskatzen dituenen arteko aldea edo desoreka handia da; epe laburreko eta helmen gutxiko prestakuntza ematen da, etorkizuneko erronkei aurre egiteko gai ez dena; hezkuntza

planak zurruneziak dira, zatikatuegiak eta urte gutxiren buruan zaharkiturik gelditzeko arriskua dutenak. Ildo bertsuan, beste ahulezia batzuk ere aipatu daitezke: hezkuntza prozesuaren despertsonalizazioa (ikasle ugari ikasgelan; ondorioz, irakasleak datuak errepikatu besterik ez du egiten eta ez dio ikasleari laguntzen ikasketa indibidualizatu batean); teknologia berriak praktika pedagogiko zaharretan txertatzea (irakaslea ardatz eta erdigune duen irakaskuntza moldea); egungo hezkuntzak, gainera, ezagutzen pilaketari ematen dio lehentasuna, baina ezagutzak bata besteari lotu gabe, unitate edo irakasgaietan zatikatuta eta bereizita; eta hori guztia ezagutzon etengabeko aplikazio, konbinazio eta eguneratzearen kalterako da (Cobo Romani eta Moravec, 2011).

Reimers (2009) irakasleak dioenez, hezkuntzak gai izan behar du interkonektaturik dagoen eta interdependentea den mundu baten eskakizunei erantzuteko. Eta eransten du, ildo horretan, ezinbestekoa dela ikasleek globaltasunerako gaitasunak garatzea: hots, beharrezko diren ezagutzak eta abileziak lantzea, “laua” den mundua ulertzeko eta askotariko diziplinak integartzeko, era horretan gertaera globalak ulertu eta horiei aurre egiteko estrategiak garatzeko gai izan daitezten.

Horiek horrela, ikerketa gai hau hautatzeak gizartearen premia horri erantzuten dio; hau da, gizarteak, bere osotasunean, hezkuntza tresna eta eredu berrien premia du; tresna eta eredu jarraituak eta irekiak, dosi kontzentratu eta malguetan antolatuta; eta ez lukete helburutzat izan beharko edukiak eskuratzea soilik (horrez gain, bestelako gaitasunak ere sustatu beharko lituzkete, egungo munduaren eskakizunei aurre egin ahal izateko); hezkuntza tresna eta eredu berriek ikasketa hobetzea ahalbidetu beharko lukete, metodologia aktiboak eta ikasgelaz kanpoko ikasketa jarduerak ere erabilia, hartara ikasketa ***errealismo handiagoko testuinguru batean*** jazo dadin eta ***esperientzialagoa*** izan dadin. Eta hor, hain justu, kokatu behar da martxan dauden enpresak bisitatzearen inguruko ikerketa gai hau, zeina oso gutxi erabiltzen baita eta, literatura zientifikoaren arabera, goian aipaturiko baldintzak betetzeko gai izan baitaiteke. Alde horretatik, aipatzekoa da ikerlan honetan bereizketarik gabeko terminologia orokorra erabili dela; halatan, aipamen sarria egiten zaie “eskola”, “unibertsitatea”, “irakasleak”, “ikasleak” eta halakoei, hezkuntza mailarik bereizi gabe (lehenengo maila, bigarrena, unibertsitatea) eta materia edo diziplinarik ere bereizi gabe; era horretan agerian utzi eta nabarmendu nahi da ikerlan honetan aztertutakoa erabat aplikagarria dela, printzipioz, edozein hezkuntza mailatan, materiatan eta testuingurutan (baita testuinguru informaletan ere). Dena dela, aurrez adierazi den legez, bi ikerketa enpirikoak unibertsitate eremuari dagozkio (hau da, unibertsitateko ikasleei egindako inkestetan dute funtsa).

Ikerketa gai honetan arreta jartzeko beste arrazoi batek ere interes sozialari egiten dio aipu; izan ere, enpresen eta erakundeen ikuspegitik begiratuta, azken urteotan marketinak aldaketa edo biraketa handi bat izan du eta, gaur gaurkoz, bezeroak/publikoak dagoeneko ez du produktu eta zerbitzu bat erosten kostu-irabazi ekuazioari soilik erreparatuta, ezta haren ezaugarri funtzionalak soilik kontuan izanda ere; horrez gain, eta nagusiki, bezeroak/publikoak erosketa egin aurretik, bitartean eta ondoren izaten dituen bizipen edo esperientziak hartzen ditu aintzat. Kontsumitzaileak, beraz, zer erosi aukeratzean, kostuez eta irabaziez harago bestelako faktore batzuk ere kontuan izaten ditu. Marketin eremuko autore nagusiak bat datoz esatean ezen XXI. mende hasiera honetan marketin filosofia berri bat indarra hartzen ari dela: **marketin esperientziala** (Kotler eta Keller, 2012; Kotler eta Armstrong, 2008; Schmitt, 2000, 2004, 2011; Pine eta Gilmore, 2000). Filosofia berri horrek aldean dakar paradigma aldaketa bat, zeinaren arabera arreta hazkorra jarri behar baita bezeroak/publikoak enprekin (eta haien markarekin, ondasunekin eta zerbitzuekin) dituen esperientzia gogoangarrietan. Gaur egun, produktuak gero eta antzekoagoak dira, prezioan eta kalitatean oinarrituriko lehia ez da nahikoa, eta bezeroak gero eta informazio gehiago du eskura eta gero eta gehiago eskatzen eta, are, galdatzen du. Lehiakideetatik bereizteko, enpresek beren abantaila konpetitiboak aurkitu eta ustiatu behar dituzte eta horretarako bide askotarikoak urratu. Ondasun eta zerbitzuak eskaintzeaz harago, beren “etxeko” atek ireki eta esperientziak eskaintzea aukera interesgarria izan daiteke enpresentzat, faktore emozionalari etekina ateratzeko xedez. Baiki, enpresek eta erakundeek tresna berriak behar dituzte gizartearekin eta beren bezeroekin/kontsumitzaileekin hobeto konektatzeko. Ikerketa lan honetan, bada, enpresek eta erakundeek, oro har, gutxi samar darabilten tresna alternatibo edo osagarri bat hartzen da aztergai, atek zabaldu eta bisitariak hartzea, alegia; literatura zientifikoak iradokitzen duenez, tresna horrek potentziala izan lezake arrakastaz eta modu eraginkorrean hainbat enpresa eta erakunderen zenbait premia eta interes asetzeko.

Azkenik, argudio edo arrazoi pertsonal bat ere aipatu behar da, ikerketa gai konkretu hau aukeratu izana justifikatzeko. Doktoregaiak, doktore tesiaren gai eta helburuak zehaztu baino lehen, bi baldintza ezarri ditu: lehenik, bere ibilbide profesionalaren kariaz, ikergaiak enpresa munduarekin lotura zuzenekoak izatea. Hori izan da abiapuntua. Doktoregaiak helburu izan du, handinahikerian erori gabe ere, tesitik ateratako ondorioen eta ekarpenen bidez enpresen eta erakundeen eguneroko jarduera hobetzea. Interes eta motibazio horiek ekarri dituzte, ekarri ere, ikerketa honen objektu

gisa martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia aztertzeko beharra eta aukera.

Bigarrenik, eta aurrekoaz gain, doktoregaiak erabaki du analisia bi ikuspegitatik egitea, bere ibilbide profesionalean barru-barrutik ezagutu eta bizi izan dituen bi ikuspegitatik, hain zuzen ere. Gaur egun, atzera begiratuta, doktoregaiak bere esperientzia profesionala erdibanatu egin du (urte kopuru berdintsua eman du) enpresa pribatuan lanean (aurrena, arduradun komertzial modura eta, geroago, zuzendaritzan, baina beti ere marketin kontuetan buru-belarri), batetik, eta unibertsitatean irakasle, bestetik. Hortaz, doktoregaiarentzat zeharo naturala eta gustagarria izan da tesirako bi ikuspegi horiek aukeratzea, biak ala biak ezagun eta atsegin baititu. Gainera, bi ikuspegi horiek garrantzitsuak eta berritzaileak ere badira doktoregaiaren garapen profesionalari dagokionez eta lagundu egin diote eguneroko irakasle lanetan, oro har, eta marketin alorreko gaiak irakasten, bereziki. Eta, alde horretatik, espero izatekoa da ikerlan honetako ondorioak eta ekarpenak beste irakasle batzuentzat ere onuragarri izatea, lan egiten duten hezkuntza-maila eta ematen dituzten irakasgaiak edozein izanik ere. Ikerlan honek balioko ahal die, gutxienez, aurrerantzean aintzat hartu eta balioetsi dezaten, hezkuntza esperientzia gisa, *martxan dauden enpresak bisitatzea*.

Amaitzeko, azken arrazoi bat ere aipatu behar da, doktoregaia ikerketa gai zehatz hau aukeratzera eraman duena; 2012an doktoregaiak “XVI Gerriko Ikerlan Beka” eskuratu zuen, “*Turismo industrial Goierrin: Enpresak bertatik bertara bisitatzearen onurak*” izeneko proiektua aurrera eramateko. Eta, bistan denez, proiektu hark zerikusi estua zuen doktore tesi honen ikerketa gaiarekin.

2.- HELBURUAK

Ikerketa lan honetan bi helburu nagusi eskuratu nahi dira; helburu nagusi horietako bakoitzari, era berean, beste hainbat helburu espezifiko edo bigarren mailako helburu dagozkio.

Lehenengo helburu nagusia da ***martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, ikasketa esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko***. Lehenengo helburu nagusi horri heltzeko, honako helburu espezifiko (edo bigarren mailako helburu) hauek planteatzen dira:

- 1.1.- Hezkuntzaren eta ikasketaren kontzeptuak eta haien bilakaera historikoa aztertzea, horrela gaur egungo egoera ulertzeko.
- 1.2.- Ikasketa esperientzialaren kontzeptua mugarriztatzea.
- 1.3.- Martxan dauden enpresak bisitatzeak dituen indarguneak eta ahulguneak ezartzea, ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik.
- 1.4.- Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren kontzeptua mugarriztatzea eta neurtzea, ikasketa esperientzialaren ikuspegitik.
- 1.5.- Eredu bat planteatu eta kontrastatzea, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak ikasleek hautemandako ikasketa emaitzetan dituen efektuak bistaratzeko.

Ikerketa honetan erdietsi nahi den bigarren helburu nagusia da ***martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, marketin esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko***. Bigarren helburu nagusi horri ekiteko, ondorengo helburu espezifiko (edo bigarren mailako helburu) hauek zehazten dira:

- 2.1.- Marketinaren kontzeptua eta haren bilakaera historikoa aztertzea, horrela gaur egungo egoera ulertzeko.
- 2.2.- Marketin esperientzialaren eta marka esperientziaren kontzeptuak mugarriztatzea.
- 2.3.- Martxan dauden enpresak bisitatzeak dituen indarguneak eta ahulguneak ezartzea, marketin esperientzialerako tresna den aldetik.
- 2.4.- Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren kontzeptua mugarriztatzea eta neurtzea, marketin esperientzialaren ikuspegitik.
- 2.5.- Eredu bat planteatu eta kontrastatzea, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak bisitarien pertzepzioetan dituen efektuak bistaratzeko.

3.- METODOLOGIA

Ikergaiaren beraren ezaugarri berezkoek zehaztu dute ikerketa lan hau egiteko aukeratu eta baliatu den metodologia. Hona hemen planteaturiko helburuak erdiesteko erabili den metodologia.

Alde batetik, ikerlanaren lehenengo zati handia —marko teoriko-kontzeptualari dagokiona— egiteko, askotariko testu zientifikoak aztertu eta arakatu dira. Lehen zati handi horri ikerlanaren aurreneko hiru kapituluak dagozkio (1., 2. eta 3. kapituluak). Fase teoriko eta dokumental horri dagokion prozesu luzean, iturri eta material bibliografiko asko eta askotarikoak bildu eta ustiatu behar izan dira. Hasteko, lehenengo zati teoriko hori kokatu egin behar izan da dagokion testuinguru historikoan, agerian uzteko zer nolako bilakaera izan duten denboran barrena bai hezkuntzaren kontzeptuak eta bai marketinaren kontzeptuak. Bi kasuetan, helburua izan da bi kontzeptu horiez ezagutza sakon bat eskuratzea, baita horiek garatzen diren testuingurua miatzea ere; horri helduta, marko bat eraiki eta definitu da, martxan dauden enpresak bisitatzearen fenomeno bertan kokatzeko, ikasleentzat ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik eta enpresentzat marketin esperientzialerako tresna den aldetik.

Zati teoriko horretan erabilitako erreferentzia bibliografikoen baitan ageri dira hamaika liburu, artikuluko zientifiko, liburuetako kapitulu, doktore tesi, master amaierako tesi, aldizkari espezializatu, web orri etab., hala tokikoak nola nazioartekoak.

Lehenengo zati honen garapen metodologikoari dagokionez, analisi teorikoak **metodo analitiko-sintetikoaren** jarraibideei heldu die. Soldevillaren (1995) esanetan, metodo horren funtsa da behatu nahi den fenomeno bere osagaietan zatitzea eta osagai horien alderdi partikularrak aztertzea; jarraian, zatikako analisi horren emaitzak integratu egiten dira ondorio gisa eta horiek ahalbidetzen dute behatutako fenomeno bere osotasunean ulertzea. Tesi honen kasuan, behatutako fenomeno hori martxan dauden enpresak bisitatzeari eta horren indargune eta ahulguneei dagokie, ikasketa esperientzialerako tresna gisa eta marketin esperientzialerako tresna gisa.

Fenomeno hori bere baitako osagaietan zatitzeak, metodo analitiko-sintetikoak agintzen duen bezala, osagaiak aztertzea ahalbidetzen du. Era horretan, literatura zientifikoa arakatuta, honako kontzeptu hauek mugarrizatu eta analizatu dira: batetik, hezkuntza eremuan, ikasketa esperientziala eta ikasgelaz kanpoko ikasketa, metodologia aktibo berriztat hartuta; eta bestetik, marketin esperientziala, marka esperientzia eta eduki esperientzialak, enpresen/marken eskaintzaren betebehartzat eta bereizgarritzat hartuta; eta hori guztia egin da, jakina, martxan dauden enpresetara egindako bisitak testuingurutzat hartuta.

Garapen teorikoa bukatzeko, aztertu eta bistaratu egin dira martxan dauden enpresak bisitatzeak izan ditzakeen indarguneak eta ahulguneak, mugak eta arazoak, bai ikasleentzat ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik eta bai ateak zabaltzen dituzten enpresentzat ere.

Ondoren, bigarren zati handian, bi ikerketa enpiriko burutu dira, aurreko fase teorikoan oinarrituta eta fase dokumentalean bildutako informazioa aztertu, ordenatu eta sistematizatu ostean. Bi ikerketa enpiriko horiek 4. eta 5. kapituluetan jaso dira. Zehazki, bigarren zati edo fase horren helburua izan da nolabait neurtzea eta egiaztatzea martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia izan ote litekeen, batetik, ikasketa esperientzialerako tresna bat ikasleentzat eta, bestetik, marketin esperientzialerako tresna bat enpresentzat (4. eta 5. kapituluak, hurrenez hurren). Ikerlanaren atal enpiriko hori egiteko, teknika kuantitatiboak baliatu dira, inkesten bidez datuak biltzeko: 192 ikasle inkestatu dira lehenengo ikerketa enpirikoan, eta 673 ikasle, berriz, bigarreanean. Ikasleok martxan dauden 7 enpresa bisitatu dituzte lehenengo ikerketa enpirikoan, eta 28 enpresa bigarreanean. Guztiek bina inkesta bete dituzte, bisita aurretik bata eta ostean bestea, bisitaren esperientziaren inguruko pertzepzioen berri jasotzeko. Zernahi gisaz, 4. eta 5. kapituluetan ikerketa enpiriko bakoitzaren inguruko argibide metodologiko xeheak bildu dira.

Bigarren zati handi horren garapen metodologikoari dagokionez, aipagarria da analisi enpirikoak **metodo hipotetiko-deduktiboak** ezarritako arauak bete dituela. Metodo horri ekiteko, hipotesi batzuk sortu dira, aurreko kapituluetan azterturiko literatura zientifikotik ondorioztatuta edo deduzituta. Hortik abiatuta, hipotesiak modu operatiboan plazaratu dira, zenbait aldagai espezifikoren artean harreman jakin bat ezartzeko eran. Ondoren, eredu bat eraiki eta kontrastatu da, emaitzak aztertu dira eta planteatutako hipotesiak egiaztatu (Rodríguez Castellanos, García Merino eta Peña Cerezo, 2005).

Bi ikerketa enpirikoetan, ekuazio estrukturalen eredu bat erabili da (*Structural Equation Modeling*, SEM) eta PLS teknika baliatu da (*Partial Least Squares*). Ekuazio estrukturalen ereduak aukera ematen dute aldagaien arteko harremanak aztertzeko, aldagai horiek abstraktuak direnean eta zuzenean neurtu ezin direnean, baina neurtu daitezkeen adierazle batzuen bidez ondorioztatzeko modua dagoenean (Miles, 2011: 244). SEM teknika tresna baliagarria da aldi berean aldagai ugariaren jokabidea eta haien arteko harremanak analizatzeko; konbinatu egiten ditu erregresio anizkoitza

(dependentzia harremanak aztertzeko) eta analisi faktoriala (adierazle ugariaren bidez faktoreak irudikatu ahal izateko) (Barroso-Castro, Cepeda eta Roldan-Salgueiro, 2010).

Bestalde, bi ikerketa enpirikoetan ere PLS teknika erabiltzeko hautua egin da, beste modelizazio teknika batzuk ez bezala, PLSk bariantza hartzen duelako oinarritzat, konstrukto formatiboekin lan egiteko modua ematen duelako (zeina, ikusiko denez, ezaugarri funtsezkoa baita bi ikerketa enpirikoetan), ez diolako ezaugarri berezirik eskatzen datuen banaketa funtzioari eta, teoria baten lehendabiziko garapen eta balioztatze faseetan lan egiten uzten duelako; izan ere, teknika hori erabiltzea oso komenigarria da gai jakin baten inguruan ez denean aurrez ikerketa lan handirik egin, aurretiko teoria mugatua denean, eredu erlatiboki konplexuekin (ezkutuko eta ageriko aldagai ugariekin) lan egin nahi/behar denean, helburua aurreikuspenak egitea edo iragartzea denean (eta ez hainbeste teoria sendo bat konfirmatzea) eta laginaren tamaina mugatua denean (Cepeda, Cegarra eta Jimenez, 2012; Peter, Straub eta Rai, 2007); PLS teknika bereziki gomendagarria da aurreikusteko xedea duten eta erlatiboki konplexuak diren ikerketen kasuan.

4.- EGITURA

Ikerketa lan hau ondo bereizita dauden hiru ataletan egituraturik dago: Sarrera, Garapena eta Ondorioak. Ondoko I.1 irudian azaltzen da ikerlanaren egitura.

I.- SARRERA

II.- GARAPENA

ATAL TEORIKOA

1. Kapitula.

Ikasketa esperientziala: Aurrekariak, gaur egungo egoera eta marko kontzeptualaren mugarriztatzea.

2. Kapitula.

Marketin esperientziala: Aurrekariak, gaur egungo egoera eta marko kontzeptualaren mugarriztatzea.

3. Kapitula.

Martxan dauden enpresak bisitatzea, ikasketa esperientzialaren eta marketin esperientzialaren tresna gisa.

ATAL ENPIRIKOA

4. Kapitula.

Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia mugarriztatzea eta haren efektuak neurtzea, ikasketa esperientzialaren ikuspegitik.

5. Kapitula.

Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia mugarriztatzea eta haren efektuak neurtzea, marketin esperientzialaren ikuspegitik.

III.- ONDORIOAK

IV.- BIBLIOGRAFIA

V.- ERANSKINAK

I.1. irudia: Ikerlanaren egitura

Iturria: Guk geuk egina.

Jarraian, atal bakoitzaren eta kapitulu bakoitzaren edukiak modu zehatzagoan aztertuko dira.

I. Sarrera

Sarreran, ikerketaren gaia aurkezten da, aurrekarien eta gaur egungo egoeraren ikuspegi orokor bat eskainiz. Gainera, ikergai hori aukeratzeko arrazoi nagusiak ere

aipatzen dira. Era berean, ikerketa lanean lortu nahi diren helburuak zehazten dira, baita helburu horiek erdiesteko erabilitako metodologia eta lanaren egitura ere.

II. Garapena – Atal teorikoa

Garapenari dagokion zatiak bi atal ditu: alde batetik, ikergaiaren inguruko azterketa teorikoa burutzen da. Azterketa horrek, era berean, oinarrizko hiru atal ditu. Hiru atal horiek lanaren lehenengo hiru kapituluekin bat datoz. Bestalde, hurrengo urratsean atal enpirikoari ekiten zaio, aurreko atal teorikoan aztertutakoa neurtzeko helburuarekin. Atal enpirikoa bi kapituluk osatzen dute (4. eta 5. kapituluek, hain zuzen ere). Jarraian, kapitulu bakoitzaren edukia zehazten da.

Lehenengo kapituluak irakaste-ikaste prozesua ikertzen du, eta, irakaskuntza tradizionalaren osagarri gisa, **“ikasketa esperientziala”** deritzana proposatzen eta aztertzen du.

Historian barrena, hezkuntza modu ezberdinetan garatu izan da, garaian garaiko eta tokian tokiko ideologien, orientazioen, politiken, erakundeen, eta abarren arabera. Beraz, lehen kapitulu honetan, aurreneko fasean, hezkuntzak historian zehar izan dituen aldaketa nagusien berrikusketa kronologiko bat egiten da. Horretarako, kontzeptuaren eta bere bilakaeraren azterketa bibliografiko sakon bati heltzen zaio, ikerketa oinarrizko, kontzeptuaren ezaugarriak ikuskatzeko eta komunitate zientifikoak kontzeptuari buruz egiten dituen ekarpenik garrantzitsuenak biltzeko.

Ondoren, bigarren fase batean, sakontasun handiagoz aztertzen da XX. mendean zehar hezkuntzak izan duen bilakaera. Kontzeptuaren azterketa kronologikoa egiteaz gain, mendean zehar proposatu diren metodologia berritzaileenak miatzen eta egile eta pedagogo behinenen ekarpenak jasotzen dira. Metodologia horien artean “ikasketa esperientziala” nabarmentzen da.

Kontuan izanik “ikasketa esperientziala” ikasgelaren edo ikastetxearen barnean nahiz kanpoan garatu daitezkeen ikasketa metodologiei dagokiela, ikerlanean egiten den hurrengo pausuak ikasgelaz kanpoko ikasketarekin lotura duten alderdietan jartzen du arreta: *“learning outside the classroom”* edo *“outdoor learning”* delakoan, hain zuzen.

Azkenik, lehen kapitulua amaitzeko, sakonki aztertzen dira hezkuntza eta ikasketa esperientzialaren kontzeptuak; hasi kontzeptuak mugarriztatetik eta ezaugarriak aztertzetik eta egile ospetsuenek planteatzen dituzten ereduak miatzeraino.

Bestalde, **bigarren kapitulu**an “**marketin esperientziala**” deritzanaren jatorriari eta bilakaera ikertzeari helden zaio. Lehen kapitulu bezala, bigarren kapitulu honetan ere berrikusketa kronologikoa egiten da, bai marketinaren kontzeptuak berak eta bai marketinaren praktikak ere hasieratik beretik gaur arte izan dituzten aldaketa nagusiei dagokiena. Argitu beharra dago kasu honetan egiten den ibilbidea denboran laburragoa dela, marketinaren kontzeptua eta praxia nahiko berriak direlako, hezkuntzarekin alderatuz gero. Hala izanik, ikerketa ia XX mendearen hasieratik abiatzen eta bere bilakaera mende horretan barrena garatzen da.

Ondoren, bigarren fase batean, diziplinaren bilakaeraren analisiari ekiten zaio jada XXI. mendean. Marketinaren berrikusketa kronologikoa egiteaz gain, gaur egun modan dauden paradigma berriak ere aztertzen dira.

Bigarren kapitulu bukatzeko, egun gizartean gertatzen ari diren eta hura ezaugarritzen duten aldaketa handi batzuk aztertzen dira (informazioaren gizartea, gizarte emozionala, esperientziaren ekonomia). Eta testuinguru berri horretan, marketin esperientzialaren, marketin 3.0 delakoaren eta marka esperientziaren kontzeptuak aztertzen dira, bereizketa, fidelizazio eta bezeroen erakarpenerako tresna berri gisa.

Hirugarren kapituluan, **martxan dauden enpresen bisita** proposatzen eta ikertzen da aurreko bi kapituluetan aztertutako bi ikuspegietatik so eginda. Horrela, batetik, literatura espezializatua berrikusita, martxan dauden enpresak bisitatzearen indarguneak eta ahulguneak diagnostikatzen dira, ikasleentzat ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik. Izan ere, martxan dauden enpresak bisitatzeari, nahiz eta oraindik gutxi esploratutako eta ustiatutako praktika izan, hezkuntza sisteman geroz eta gehiago erabiltzen eta eskatzen da, eta literatura akademikoak ere gero eta kasu handiagoa egiten dio. Uste da halako jarduerak irakaskuntza tradizionalaren gabeziei eta mugei aurre egiten lagun dezaketela eta metodologia parte-hartzaileen zerbitzura diharduten tresna erabilgarri eta eraginkor bihurtu daitezkeela.

Eta, halaber, planteatzen da atek zabaltzea eta bisitariak hartzea marketin esperientzialerako tresna berritzaile eta eraginkorra izan daitezkeela enpresentzat. Análisi hori burutzeko, kapitulu honetan martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion literatura zientifiko nabarmenenaren berrikusketa bibliografikoa egiten da, enpresen beraien ikuspegiak eta marketinaren alorra ardatz harturik. Horrela, arakaturiko literaturan funtsaturik, xehetasunez jasotzen dira bai enpresek beren atek

ireki eta bisitak hartzetik izan ditzaketen onurak eta indarguneak eta bai arazoak eta ahulguneak ere.

Hiru kapitulu horiekin ikerlanaren marko teoriko-kontzeptuala amaitutzat jotzen da. Marko hori da kokaleku eta euskarri, martxan dauden enpresen bisitak analizatzeko, hala irakaste-ikaste prozesuaren baitan nola enpresen salmenta, komunikazio eta gizarte erantzukizunerako prozesuaren baitan gaur egun agerian eta indarrean dauden gabeziei eta erronkei erantzuna eman diezaiekeen tresnatzat hartuta.

II. Garapena - Atal enpirikoa

Landa lanak bi atal ditu bere magalean eta laugarren eta bosgarren kapituluei dagozkie. Bi kapitulu horietan, modu ia simetrikoan, bi ikerketa enpiriko sakon gauzatzen dira, ikasleei zenbait enpresa bisitatu aurretik eta ondoren egindako inkestetan oinarriturik; inkeston bidez jakin nahi izan da zer nolakoa izan den ikasle bisitarien esperientzia eta iritzia bisitaren inguruan.

Zehatzago, **laugarren kapituluan**, eredu bat garatzen da, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia neurtzen duena, ikasketa esperientzialerako tresna edo jarduera gisa. Gainera, probatzen eta egiaztatzen da eredu horrek duen ahalmena aurreikusteko zer efektu eragiten duen bisitak ikasle bisitarien hautemandako emaitza pedagogiko batzuetan (ezagutzak eskuratzeari eta kompetentziak garatzeari dagokienez, besteren artean).

Modu ia analogoan, **bosgarren kapituluan**, beste eredu bat eraikitzen da, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia neurtzeko, marketin esperientzialerako tresna edo marka esperientzia gisa. Horrekin batera, probatzen eta egiaztatzen da martxan dauden enpresak bisitateak zuzeneko edota zeharkako eraginik ote duen eta eragin hori nolakoa den bisitariaren/bezeroaren eta enpresaren/markaren arteko harremanean garrantzi handia duten zenbait aldagaitan (konfiantzan, identifikazioan eta ahoz ahoko komunikazio positiboan).

III. Ondorioak

Azkenik, bai literatura zientifikoaren azterketa eta bai bi ikerketa enpirikoak oinarritzat hartuta, ondorio batzuk lortu eta ikerlanaren azken atalean aletzen dira. Atal hori osatzeko, ikerlanean bertan egiten diren ekarpenik behinenak nabarmentzen dira. Aurrekoaz gain, aitortzen da zein diren ikerlanak izan badituen muga eta gabezia nagusiak, bazter utzitakoak eta behar bezala aztertu ez direnak. Eta horrekin loturik,

ikerlana bukatutzat jotzen da etorkizuneko zenbait azterketa ildo eta erronka iradokita, gaiari zehaztasun eta sakontasun handiagoa eman nahi lioketenak.

Dena dela, aipatzekoa da ezen, ikerlanaren ondorio orokorreari eskainitako azken atal horrez gain, kapitulu bakoitzaren baitako azpi-kapitulu bakoitzak ere ondorio partikularrez osaturiko atal bat duela.

IV. Bibliografia

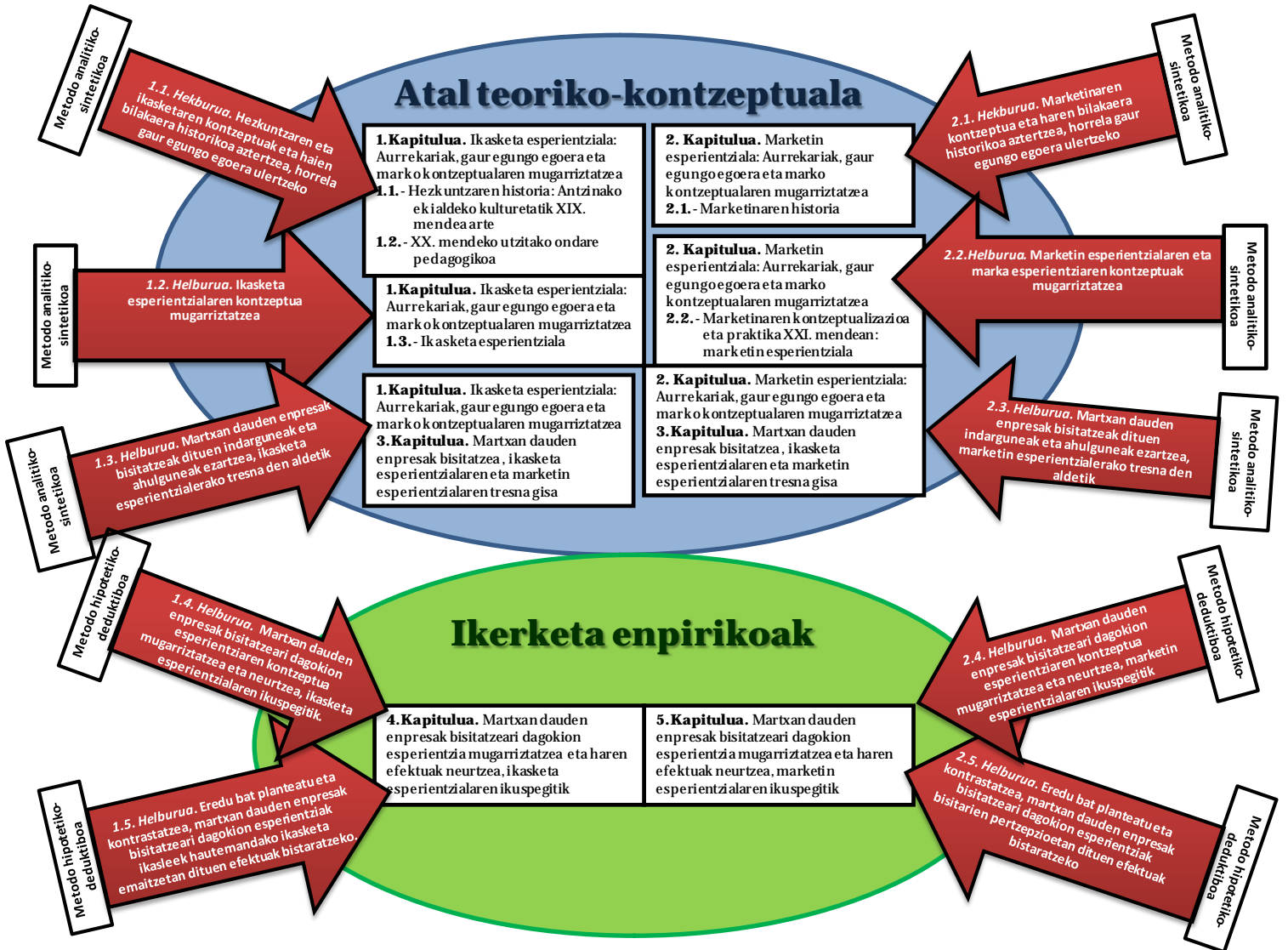
Erreferentzia bibliografikoei dagokien atal honetan, ikerlan hau burutzeko baliatu diren iturri eta dokumentu guztiak zerrendatzen dira.

V. Eranskinak

Ikerlanaren bukaeran, oso-osorik bildu dira bi ikerketa enpirikoak egiteko ikasleei egin zaizkien inkesten galdetegiak.

Sarrera amaitzeko, hurrengo I.2 irudian doktore tesia osatzen duten helburuen, metodologiaren eta kapituluaren arteko harremana adierazten da.

<p>Lehen helburu nagusia: Martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, ikasketa esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko.</p>	<p>Bigarren helburu nagusia: Martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, marketin esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko.</p>
---	--



I.2. irudia: Doktore tesia osatzen duten helburuen, metodologiaren eta kapituluaren arteko harremana

Iturria: Guk geuk egina.

II.-GARAPENA- ATAL TEORIKOA

1. KAPITULUA: IKASKETA ESPERIENTZIALA: AURREKARIAK, GAUR EGUNGO EGOERA ETA MARKO KONTZEPTUALAREN MUGARRIZTATZEA

Edukia:

1.1.- HEZKUNTZAREN HISTORIA: ANTZINAKO EKIALDEKO
KULTURETATIK XIX. MENDEA ARTE

1.2.- XX. MENDEAK UTZITAKO ONDARE PEDAGOGIKOA

1.3.- IKASKETA ESPERIENTZIALA

1. KAPITULUA: IKASKETA ESPERIENTZIALA: AURREKARIAK, GAUR EGUNGO EGOERA ETA MARKO KONTZEPTUALAREN MUGARRIZTATZEA

Hezkuntzaren betebeharra da kontzientzia sozial eta kultural jakin bati eustea eta zibilizazioaren oinarri den informazio tradizio jakin baten transmisioa egitea. Gaur egun, baina, hezkuntzaren helburua ez da soilik gure tradizio kulturalak gordetzea eta iraunaraztea; horrez gain, tradizio kultural horiek modu kritikoan aztertu eta garatzea ere eskatzen zaio hezkuntzari. Hortaz, egun, hezkuntza aztertzeak, hezkuntzaren nondik norakoak miatzeak inoiz ez bezalako esanahia eta balioa ditu. Izan ere, hezkuntza zer den bere adierarik zabal eta sakonenean ulertu nahi badugu, ezinbestekoa da hezkuntzaren beraren historia aztertu, deskribatu eta azaltzea (Bowen, 1992).

Atal honetan, bada, hezkuntzaren eta, zehazki, ikasketaren gaur egungo testuingurua zein den aztertuko dugu, abiapuntutzat izanik egungo egoeraren berri egokia izateko funtsezkoa dela bilakaera historikoa miatzea; horregatik, lehenengo kapituluan, hezkuntzaren eta ikasketaren historian atzera joko dugu, haien aurrekariak arakatu eta gaur arteko eboluzioa deskribatzeko.

1.1.- HEZKUNTZAREN HISTORIA: ANTZINAKO EKIALDEKO KULTURETATIK XIX. MENDEA ARTE

1.1.1.-SARRERA: HEZKUNTZA, IRAKASKUNTZA ETA IKASKETA

Gizarte guztietan, bai antzinakoenetan eta bai aurreratuenetan ere, etorkizuneko belaunaldiak hezteko helburua duten hezkuntza sistemak ditugu: erakunde akademikoak, irakasleak, hezkuntza administrazioa, ideia eta doktrina pedagogikoak, etab. Gizarte orotan hezten da, gauzatzen da hezkuntza, belaunaldi gazteek bere egin ditzaten belaunaldi helduen irizpideak eta moldeak. Hala, garrantzitsua da antzinateko hezkuntza zertan zetzan aztertzea, gure oraingo kultura eta hezkuntza zer diren ulertzeko. Marrou-ren esanetan (2004: 9), *“teknika kolektibo bat da hezkuntza, zeinaren bidez gizarteak belaunaldi gazteei bertako zibilizazioa ezaugarritzen duten balioak eta teknikak erakusten baitizkie”*.

Redondo, Cárceles, Gutiérrez, Laspalas, Pernil eta Vergara autoreek (2010) iradokitzen duten bezala, gure oraina, hein batean bederen, gure geuk iraganen hartutako erabakiek baldintzatzen eta zehazten dute, baita gure aurrekoek iraganen hartu zituzten erabakiek ere. Are gehiago, ezingo genuke gure oraina azaldu, iraganik gabe edota haren nolabaiteko eraginak aintzat hartu gabe. Hori dela eta, hezkuntzaren eta pedagogiaren inguruan berrikusketa historiko bat egin behar dugu nahitaez, egungo hezkuntza errealitatearen oinarriak bistaritzen eta azaltzen lagun diezagun.

Hezkuntzaren historiaren “biografia” nahiko laburra eta oraintsukoa da. XX. mende hasieran koka daiteke haren jaiotza; ordu arte, Historia Orokorraren zati bat baino ez zen, Kulturaren Historiaren baitan. Espainian, jaiotza hori are oraintsuago gertatu zen; XX. mendeko azken laurdenean ikerketa historiko pedagogikoak biziki garatu ziren, bai maila kuantitatiboan eta bai maila kualitatiboan (Redondo et al., 2010).

Ondorengo ataletan egingo dugun analisisan, helburu izango dugu identifikatzea eta azaltzea zer bilakaera izan duten pentsamendu pedagogikoek, hezkuntzaren eremuko politikek, antolamenduek eta teknikek, baita baliatu izan diren metodologiek ere. Redondo et al. (2010) autoreekin bat gatoz esatean oso baliagarria izan daitekeela mapa kontzeptual pedagogiko bat eratzea, hezkuntzaren dimentsio funtsezkoak aztertu ahal izateko: 0) *testuingurua*, 1) hezkuntzaren *kontzeptua*, 2) hezkuntzaren *subjektua*, 3) hezkuntzaren *agentea eta produkzio faktoreak*, 4) hezkuntzaren *xedea, helburuak*

eta idealak, 5) edukia, 6) hezkuntza metodoa eta teknikak, 7) hezitzaileak erabil ditzakeen bitartekoak, baliabideak eta tresnak, eta 8) hezkuntza antolatzeke eta bideratzeko sistema instituzionala. Dimensio horietatik abiatuta, hezkuntza da *subjektu* baten baitan gertatzen den eragiketa bat, *xede* bat duena; *eduki* batzuk dauzkana; *agente* batek burutzen duena *metodo* bati jarraituz eta *bitarteko, baliabide eta tresna* batzuk erabiliz; eta *sistema* baten bitartez bideratzen dena, sare edo egitura instituzional bezala ulerturik.

“Hezkuntza” hitza bera latinetik dator (*ēducātiō, eductio*); bi etimo latindar ditu: “educere” eta “educare”, eta ikaslearen garapena (intelektuala eta kulturala) bultzatzea esan nahi du; hots, ikaslearen adimena eta ezagutzak garatzea, ikaslearen beraren potentzialtasun psikiko eta kognitiboetatik abiatuta eta prozesuan barrena ikaslea bera subjektu aktibotzat hartuta. Horregatik, oso garrantzitsua da ondo bereiztea “hezkuntza”, batetik, eta “instrukzio” edo “doktrinatzeko” behartua, bestetik. Hezkuntza ez da instrukzio soila; hezkuntza, batez ere, heziketara edo prestakuntzara zuzendutako jarduerak bat da. Hezkuntzan, gizabanakoa subjektu aktibo bat da, neurri handi batean indukzioaz baliatzen dena, baina, nagusiki, dedukzioa erabiltzen duena; aitzitik, instrukzioa edo doktrina hartzen duen subjektuak errepikatu besterik ez du egiten ematen dioten informazioa (dela egokia, dela desegokia). Hau da, hezkuntza benetakoak eta jatorrak ikasketa (ingelesez *learning*) irekia esan nahi du, zeina aurrez bururaturiko eskemez harago baitoa eta ikasle bakoitzaren kontzientzia, arrazoimena eta adimena garatzeko lagungarri baita; era horretan, ikasle bakoitzak bizimodu ahalik eta onena lantzeko aukerak izan ditzan. Hortaz, ikasteak jokabidea aldatzea edo jokabide berriak bereganatzea esan nahi badu, hezkuntzaren funtsa — gizabanakoaren barruko garapenen eta kanpoko pizgarrien bitartez— jokabide aldaketa horiek eragitean oinarritu beharko litzateke, jokabidea helburu desiragarrietara zuzentzeko. Ikasteak, beraz, aipamena egiten dio subjektuaren baitan, biziara ziartzien esperientzien eraginez, aldatu den alderdiari.

Castro de Amatok (1971: 57) egoki laburbiltzen du “hezkuntza” edo “heztea”, azken baten, zer den: *“orekarako eta heldutasunerako hazkunde bidea egiten laguntzea”*.

Ildo horretan eta era bertsuan, Gutiérrez, Romero eta Solórzano (2011: 131) autoreen aburuz, *“irakastea ez da informazio transmisio hutsa, besterik gabe; baizik eta prozesu bat da, zeinak eskatzen baititu mezua hartzaileak mezua ulertzea eta bereganatzea. Horrela, funtsezkoa izango da irakasleak aukeratzen duen kanala (informazioa emateko darabilen bidea edo modua) egokia izatea, behar bezala bete*

daitezen irakaskuntzaren helburuak eta ikasketaren printzipioak; eta hori, hein handi batean, aukeratutako metodoaren edo metodoen mendekoa izaten da”.

Coterón eta Gil (2015: 100) honela mintzo dira: *“heztea da errealitatea aldatzeko asmoz aritzea, esku hartzea. Hezteko ekintza, hortaz, irakaslearen esku hartze bat da, helburutzat duena ikaslearengan erantzun bat sorraraztea, ikaslearen jokabidea aldatzea; eta jokabide berri horrek bere baitan izan beharko ditu ikasleak bereganatu dituen jakintzak, aurrerantzean ere ingurune berriei aurre egiteko ahalmen handiagoa emango dioten jokabide malgu, moldagarri eta sortzaileen inguruko jakintzak, alegia”.*

De Puelles-en hitzetan (2010: 20), *“hezkuntza, ikuspegi soziologikotik begiratuta, gizarteko funtsezko instituziotzat hartu izan da, hau da, gizarte globalaren barruan eta elkarri lotuta dauden prozesu multzotzat, eta, ondorioz, prozesu horiek fenomeno politiko, kultural, ekonomiko eta bestelakoekin harremanetan jarri behar dira [...] prozesu horiek aztertzeko, sistema gisa hartu behar da hezkuntza, zeinaren barruko elementuak —ikasleak, irakasleak, ikastetxeak, administrazioa...— elkarrekin harremanetan aritzen baitira. Azken batean, abiapuntu gisa, hezkuntza izugarritzko konplexutasuna eta bizitasuna dituen mundu bizidun bat balitz bezala ulertu behar da, eta horrek gizartearentzat eta botere politikoarentzat duen garrantzia begien bistakoa da egun”.*

Horregatik guztiagatik, hezkuntzak eduki, ideologia eta norabide asko eta askotarikoak izan ditzake (eta hala izan ditu), eta, historian zehar, hainbat ikuspegitatik so eginda, eztabaida, borroka eta polemika gune eta iturri izan da. Hezkuntzak, gizarteko oinarritzko instituzio gisa, erakargarritasun berezia izan du betidanik, antzinateatik gaur arte (De Puelles, 2010). Eta, hori dela bide, jarraian azterketa kronologiko bat egingo dugu, historian zehar hezkuntzak izan dituen gorabehera eta aldaketa nagusiak bistaratzeko.

1.1.2.-ANTZINAKO EKIALDEKO KULTURAK

Antzinatean hezkuntzak izan zuen bilakaera konplexua nolabait laburtu beharko bagenu, seguru aski esan beharko genuke halako trantsizio edo igarotze bat jazo zela noble gerlarien kultura batetik (heziketa nagusiki militarra zuten zibilizazio

basatietatik)¹ eskribau edo idazlarien kultura batera (hezkuntzaren oinarritzat idazkiak zituenera) (Marrou, 2004).

Has dezagun gure azterketa, Aguadok (2012) bezala, **mesopotamiar kulturatik** abiatuta. Hura izan zen —eta horra haren garrantzia— lehenengo zibilizazio hiritarra edo urbanoa, *alfabetoaren* sehaska eta, hedaduraz, **hezkuntzarena**. Pérez (2008) autoreari jarraiki, egiaztatuta dagoenez, K.a. 3300 urtekoak dira historiako lehenbiziko frogak edo lekuko idazkiak; *oholtxo* edo *taulatxo* haietan, garaiko produktuen zerrendak ageri ziren, tenpluetako tailerretan ekoitziak edo erregeari eskainiak haren hilobian. Uste da idazketak, gizarte haietan, egitateen eta errealitatearen berri zabaltzeko funtzioa zuela, segurtasuna eta legitimitatea zekartzen informazioa emateko funtzioa, alegia. Dena dela, idazketa haren gramatikak ez zuen, milurteko erdi bat igaro arte, garapen maila gorena hartuko.

Mesopotamian asmatu zuten idazketa kuneiformea². K.a. 2500 urtean, gutxi gorabehera, haurrei irakurtzen eta idazten irakasten zitzairen *edduba* zirelakoetan (antzinako eskola pribatuetan), administrazioan aritzeko funtzionarioak eta zientzialariak prestatzeko xedez.

Hezkuntza ez zen orokorra ez derrigorrezkoa, eta Estatuak ez zuen esku hartzen. Eskola garaiak urte batzuk irauten zuen eta familia aberatsetakoei baino ez zegokien, haiek baino ez baitzuten baliabide ekonomiko nahikorik eskola ordaintzeko, denbora landan lanean igaro behar izan gabe.

Ikasteko zerabilten metodoa, berriz, oroimenean oinarriturikoa (“memoristikoa”) eta errepikakorra zen zeharo. Testuak ikasi eta errepikatu egiten zituzten, behin eta berriz, taulatxoetan kopiatuz.

“Pedagogia erabat bakuna eta oinarri-oinarrizkoa zen, eta doktrinatzeko pasiboa hartzen zuen abiapuntutzat: ikaslearen otzantasunean eta esanekotasunean oinarrituta, gorputz zigor lazgarriak baliatzen ziren naturaltasun osoz” (Marrou, 2004: 13). Lantzen ziren edukiak, bestalde, zientifiko-praktikoak, erlijiosoak, administratiboak eta juridikoak, literarioak eta sortzaileak izaten ziren.

¹ Heziketa hark helburu zuen indar fisikoa eta kemena garatzea, eta ez hainbeste ezagutzak edo jakintzak lantzea.

² Ziri batez ebakiak egiten ziren buztin bigunez egindako taulatxo batean eta, ondoren, labean lehortzen ziren.

Egipto hartu ohi da, aho batez, kulturaren eta instrukzioaren sorleku erkidetzat. Egiptoren ekarpenak, Alighiero-ren esanetan (2006: 16), “*kontserbadurismo, tradizio eta betikotasun-aldaezintasun kontzeptuak izan ziren. Herodotoren aburuz, Egiptoko herria munduko herririk erlijiosoena zen*”³.

Alfabetoa **hieroglifikoa** zen, eta hura zen hizkuntza ofiziala. Hamaika *ideogramak* osatzen zuten⁴. Egipton sortu ziren aurreneko piktogramak (idazkera hieroglifikoa), teoriarekin loturiko eduki praktikoak eta erlijiosoak jasotzeko. Egiptoarrek estimu handitan zuten idaztea; izan ere, idazketa zen beren kulturaren funtsa. Idazketaz gain, ordea, matematikak ere lantzen zituzten, eta astronomia, medikuntza, geografia eta historia ere bai.

Gorteak gobernatzen eta gidatzen zuen hezkuntza, zeina apaiz kastaren eskuetan baitzegoen. Hezkuntzak helburu zuen pertsonari eta haren arimari heziketa eta prestakuntza osoa ematea, Estatuari, faraoiari eta jainkoari zerbitzatzeko (Alighiero, 2006).

Antzinako kulturetan jazo ohi zen bezala, Egipton ere agintariak edo gobernatzaileak bere gain hartzen eta gero partekatzen zuen hezkuntzaren ardura. Hala, hezitzaileak asko eta askotarikoak ziren, hala nola *faraoia*, *bisir* zelakoa, *apaiza*, *eskribaua* eta, etxean, *gurasoak*. Horien guztien artean, **eskribauak** baino ez ziren irakurtzeko eta idazteko gai eta jakitun, eta haiei baino ez zegokien ardura hura⁵.

Hezkuntza oso iraupen luzekoa eta zaila zen (piktograma, ideograma eta ikur silabikoen nahasketak asko zailtzen zuen egiptoarren hizkuntza idatzia behar bezala ulertzea eta irakurtzea); eta Egiptoko gazte askorentzat —eta haien gurasoentzat— eskribau lanbidea oso erakargarria zen, karguak aldean zekarren posizio sozio-ekonomikoa eskuratzeko (Redondo et al., 2010). Eskribau lanak ezagutza jakin batzuk eskuratzeko eskatzen zuen; eta ezagutza horiek lortzeko, konplexutasunaz harago, baliabide eta bitarteko ugari behar zirenez, eskribauen edo goi funtzionarioen semeek baino ez zuten horretarako aukerarik (Pérez, 2008).

³ Horra zergatik nabarmentzen zen horrenbeste *betikotasuna*.

⁴ Ideograma bat ideia konkretu bat adierazten duen sinboloa da; ez da adierazpide edo ikur ortografiko bat. Eskribauak buruz ikasten zuen piktograma bakoitza, hurrenkera jakin batean, ideia bat adierazteko.

⁵ Hori dela eta, herri xehearen gainetik, nekazarien eta artisauen gainetik, eskribauek goi-mailako klasea osatzen zuten, ikuspegi politiko eta sozialetik begiratuta, eta zuzenean nahiz zeharka agintean parte hartzen zuten (Marrou, 2004: 12). Izan ere, eskribauak hezkuntzaren eta prestakuntzaren arduradun ziren Egipton.

Kultura haren baitan sortu ziren lehenengo eskola ofizialak, oinarrizko hiru mailatan banatuta (oinarrizkoa, bigarrena eta goi maila); gainera, nahiz eta Egiptoko biztanleen % 90 alfabetatu gabeak ziren, garai hartan idatzitako lanek berrikuntza eta aurrerakuntza handiak bildu zituzten zientziaren eremuan. Haurrek 6 urte bete bitartean, hezkuntza familiaren magalean jasotzen zuten; haurrei ohitura sozialak, familiarrak eta erlijiosoak irakasten zitzaizkien (Rodríguez, 2010).

Irakasteko metodoari dagokionez, abiapuntua zen oso umetan irakurtzen eta idazten ikastea; prozesu horrek hainbat urtez irauten zuen. Oroimenean oinarrizko metodoa zerabilten eta, ikasleak jakintza horiek (irakurketa eta idazketa) bere egiten zituenean, eskuizkribuak kopiatzen hasten zen harri pusketan, igeltsuz estalitako taulatxoetan edo papiroetan nahiz pergamino edo larru paperetan. Apaizek irakasteko baliatzen zuten metodoak oinarri hauek zituen: buruz ikaslaraztea, kopiak edo diktaketak eginaraztea, errepikatzea, eta diziplina zorrotza betearaztea (aginduak eman eta betearaztea; eta ikasleek hutsik eginez gero, zegokien zuzenketa egiten zieten: gehienetan, gorputz zigorra) (Redondo et al., 2010).

Bestalde, **hebrear herriaren** hezkuntza eta kultura aztertzea lan zaila eta korapilatsua da. Oso gizarte erlijioso zen eta Yahvéri berari zegozkion hezkuntzaren ardura eta gidaritza. Izan ere, Redondo et al. (2010: 101) autoreen hitzetan, hezkuntza *“Jainkoak berak egikaritzen du, Legearen bidez. Gainera, hezkuntza betebeharrak da, legeak hala aginduta; hezkuntza, funtsean, normatiboa da eta zigorren bitartezko zuzenketetan oinarritzen da. Horrez gain, hezkuntzak konnotazio moral garbia ere badu; hezteak, oroz gain —ia modu eskusiboan—, bizitza estilo bat betetzea da, baina ez da nahitaezkoa, inondik ere, hura teorian ulertzea”*.

Hezkuntzak tradizioan hartzen zuen oinarri eta belaunaldiz belaunaldi transmititzen zen. Hezkuntza mailak hiru ziren⁶ eta erabiltzen zuten metodologia testuak buruz eta hitzez hitz ikastean zetzan (ikasleek biblia hitzez hitz ikasi behar zuten, errepikatzeari erabat leial izanik); hortaz, memoria edo oroimena lantzea guztiz garrantzitsua zen. Hezkuntzak helburu zuen santutasuna eta jakinduria lortzea, horrela Yahvéren legeak eta arauak zorrotz betetzeko eta hebrear herriaren batasunari eusteko.

⁶ 1) Lehenengo maila (familia); aita zen agente hezitzaile nagusia, haurrei irakurtzen eta idazten irakasten ziena alfabeto soil baten bidez. Familiaz aparte, Israelen sinagoga eta eskola ere hezkuntza instituzio garrantzitsuak ziren. 2) Bigarren maila, 15 urte arteko mutilei baino ez zegokiena: irakaskuntza ahozkoa zen, memorian eta errepikatzean funtsatua, hitzez hitzekoa eta erlijioso. 3) Gorengo mailan, ikasketak erlijioaren eremuaz harago hedatzen ziren eta ikasleek bestelako diziplina batzuk ere jorratzen zituzten, izaera nabarmen zientifikoagoa zutenak; etorkizuneko errabinoak edo Legearen irakasleak prestatzera zuzendua zen gorengo maila hura.

Labur bilduta, Ekialdeko Kulturek zenbait ezaugarri komun izan zituzten: batetik, *tradizionalismoa* eta *kontserbadurismoa*; bestetik, *autoritate printzipioaren* nagusitasuna; hirugarren bereizgarria zen *apaizen klase edo kastaren boterea*, edo hezkuntza eredu “klasista”; eta, azkenik, *gizarte egitura guztiz hierarkizatua*, kontzepzio erlijioso edo filosofikoetan funtsatu ohi zena (Redondo et al., 2010).

1.1.3.-MUNDU KLASIKOA: GREZIA ETA ERROMA

Mundu Klasikoan barrena aurrera egingo dugu; izan ere, Grezia eta Erroma, mendebaldeko kulturaren oinarri, espainiar pedagogiaren jatorri izan ziren.

Greziari dagokionez, K.a. VII. mendea arte —garai arkaiko deiturikoan—, hezkuntza eta kultura ez ziren gizarteko gorengo mailako klaseetako pribilegioak baizik. Garai hura aztertzeko, abiapuntutzat hartu behar da, ezinbestean, **Homero, Greziaren hezitzailea eta greziar ‘paideia’ren inspiratzailea**⁷. K.a. VIII. mendeko *Iliada* eta *Odisea* obrak dira, nabarmen, Greziako garai kultural orotan testuliburu guztien artean nagusiak. Ohartzekoa da, ordea, Greziaren egitura politiko eta kulturala *Polis* zirelakoek ardatzen zutela eta, hartara, ez zegoela batasunik hezkuntzaren eremuan⁸.

Garai hartan (K.a. VIII-VII. mendeetan), ondo bereizi behar dira Esparta eta Atenas *polis*-etako hezkuntza ereduak, txit desberdinak.

Espartan, hezkuntza sistema derrigorrezkoa zen eta Estatuak finantzatzen zuen. Hezkuntzak helburu zuen Estatuaren alde arituko ziren gerlari eta hiritar arduratsuek garatzea. Redondo et al. (2010) autoreen irudiko, hezkuntzak helburu bikoitza zuen: gerrarako prestakuntza ematea eta, era eta aldi berean, hiriko bizimodurako prestakuntza ematea. Izan ere, beharrezkoa zen gerlari ausarta izatea eta, horrez gain, baita hiritar ona izatea ere, legeak gurtu eta sutsuki babesteko. Hezkuntza sistema, hortaz, publikoa eta zibil-militarra zen, eta 30 urte bete arte irauten zuen. Kuartel militarra nola, hala zegoen antolatuta eskola ere; ikasleek lan saio gogorak izaten zituzten trebatzen, gimnasia egiten, ariketa militarretan, ehizan eta borrokan.

⁷‘Paideia’: “hitz polisemiko horren erabilera garai helenistikoan orokortu zen. Hitz horrek egoki hezitako gizakiaren greziar ideala adierazten du [...] hazkunde eta heltze prozesuak hartzen ditu bere baitan. Kontzeptu orokor eta balioaniztuna da eta askotariko alderdiak biltzen ditu; kulturarekin zerikusia du, eta literaturarekin ere bai, eta heziketarekin, prestakuntzarekin, hezkuntzarekin, baina ez dator guztiz bat horietako ezeinekin. Ikasleak ibili behar duen bidea da, eta iritsi behar duen helmuga. Haurrak, irakaskuntzaz eta hezkuntzaz gain, helduarora gerturatzen den heinean gidaritzaz eta diziplina ere behar ditu” (Redondo et al., 2010: 136-137).

⁸ *Polis* haiek hiri-estatu independenteak ziren, baina hizkuntza bat bera eta erlijio bat bera zuten guztiak.

Espartar hezkuntza eredu zurrunaren helburua zen gizakiak zailtzea eta gogortzea, eta, horregatik, funtsezko elementuak ziren ahalegina, diziiplina eta lehiaketa. Hala ere, formazio militar zorrotza eman beharrek —gizon indartsu eta osasuntsuak izan zitezen eta Estatuaren alde borroka egin zezaten— ondoriotzat ekarri zuen, Isokrates-en arabera, espartarrak nagusiki alfabetatu gabeak izatea eta kultura intelektuala batera begiko ez izatea.

Atenaseko hezkuntza eredu oso bestelakoa zen. Ez zen derrigorrezkoa eta ez zuen Estatuak finantzatzen. Gainera, hiritar politikoak sortzea zuen xede, eta, hartara, heziketa hertsiki militarra izateari utzi zion. Hezkuntza eta kirol praktikak *gimnasioetan* egiten ziren. Nabarmentzekoa da greziar kulturak garrantzi handia ematen ziola gorputz heziketari, eta hori ere hezkuntza sistemaren helburutzat hartu zutela. Gizabanakoa modu integral eta osoan hezten zen: gorputz eta buru.

Garai Klasikoan (K.a. VI-IV. mendeetan), Atenasen bezala, hezkuntzak izaera pribatua izan zuen, Estatuak ez zuen finantzatzen ez derrigortzen; ikasleek beraiek ordaintzen zieten irakasleei. Hezkuntzaren helburua gizaki osoak garatzea zen, jakinduria erdietsi zezaten⁹. Orduan sortu ziren *Goi Eskolak*¹⁰, doktrina filosofiko itzel baten zimentarri (Aguado, 2012).

Garai Helenistikoan (K.a. III-II-I. mendeetan) *polis*-en gainbehera gertatu zen eta hiri berri batzuek (hala nola Pergamok, Antiokiak eta Alexandriak) garrantzi handia hartu zuten, jakintzaren gune bihurtzerainokoa. Garai hura erabakigarria izan zen greziar *paideia* taxutzeko.

Kultura helenistikoak espezializaziora, aplikaziora eta dibulgaziora jo zuen. Eta, historian lehenengo aldiz, “erudito” edo “jakintzu” zelakoaren figura sortu zen¹¹.

Alexandria, Alexandro Handiak K.a. 331. urtean sortua, hiri erraldoi bihurtu zen K.a. IV. mende bukaeratik K.o. 31. urte arte. Hiri horretan eratu ziren doktrina aristotelikoa irakasteko *Goi Eskolak* (fakultateak) eta, era berean, Alexandrian sortu zen munduan Estatuak sustaturiko lehenengo **unibertsitatea** (*Liburutegia*). Erregearen ardura zen irakasleak babestea, zaintzea eta akuilatzea, Alexandria helenismoaren erdigune

⁹ Dewey-ren hitzetan (1916: 126), “greziar hezkuntzaren lorpen handien kausa nagusietako bat izan zen ez zuela sekula izan, interpretazio okerren eraginez, espiritua eta gorputza bereizteko tentaziorik”.

¹⁰ Eskola Pitagorikoa, Eskola Sofista, Eskola Sokratiko-Platonikoa, Eskola Isokratikoa eta Eskola Aristotelikoa.

¹¹ “Eruditoa” espezialista zen zientzia jakin batean, baina ez zituen beste zientzia guztiak aintzat hartzen (Redondo et al., 2010).

kulturala izan zedin. Alexandriako Liburutegia funtsezko obra izan zen Antzinateko hezkuntzarentzat. Publikoa zen, obra guztiak inbentarioan jasota zeuden eta jakintza desberdinetako maisulanak zeuzkan (Aguado, 2012).



Bestalde, gure azterketa kronologikoan aurrera eginez, **Erromaren** ekarpen nagusiak ondorengo hauek izan ziren, labur-labur: *hezkuntza tradizionala* (familia funtsezko instituzioa zen); *kultura patriarkala* (familia instituzioaren baitan, garrantzi nabarmena zuen aitak, 7 urtetik gorako haurren hezkuntzan; adin hori izan arte, haurren hezkuntzaz ama arduratzen zen); *zuzenbidea* (Erromaren ekarpenik original eta garrantzitsuenetakoa); eta *Estatuaren esku hartzea* hezkuntzan.

Antzinako Erroman piztu eta garatu zen *humanitas* deituriko hezkuntza sistema, Zizeronek hala izendatua eta, esanahiari dagokionez, greziar *paideiaren* baliokidea, nahiz eta Erroman zentzu praktikoagoa, deskriptiboagoa eta kosmopolitagoa izan, Grezian baino (Redondo et al., 2010).

Nahiz eta errepublika garaian hezkuntza ez zen izan ez derrigorrezkoa ez Estatuak finantzatua, inperio garaian Estatuak bere gain hartzen hasi zen hezkuntza eremuko zenbait eskumen eta ardura. Eta, hala, I. mende bukaera aldean, Estatuak bere gain hartu zuen lehen mailako eskolak finantzatzeko eta irakasleei ordaintzeko eskumena.

Familia, Erroman, berebiziko garrantzia zuen instituzio pedagogikoa zen. Amari zegokion, seme-alabek 7 urte bete bitarte, etxean bertan haurrak haztea eta hezte. Adin horretatik aurrera, aitari zegokion hezkuntzaren ardura, "etxeko" egonaldia amaitu arte, 16-17 urte zituztela. Hortik aurrera, etxez kanpoko hezkuntzari ekiten zioten eta semeak "*toga virilis*" zelakoa hartzen zuen; horrek adierazten zuen jadanik

pertsona *heldua* zela eta prestakuntza militarra eta, ondoren, politikoa hasi behar zituela.

K.a. II-I. mendeez gerora, greziar hezkuntzaren eragina medio, Erroman ere indarra hartzen joan zen eskoletan emandako hezkuntza, etxe barruko hezkuntzaren kaltetan. Erromako eskolek Greziakoak hartu zituzten ispilu; eta hiru maila zituzten:

- Lehenengo eskola-mailan (6-7 urtetik 12 urte bitartean), irakurmena, idazmena eta kalkulua lantzen ziren, buruz ikastea edo memorizatzea zen metodologiaren funtsa eta ikasle kaskarrenek gorputz zigorrak jasaten zituzten. Irakaslea edo hezitzailea “*ludi magister*” zen.
- Bigarren mailan (11-16 urte bitartean), hizkuntzaren gaineko trebezia lantzen zen eta testu klasikoen inguruan iruzkinak egiten ziren; alderdi literarioak ikastea lehenesten zen, eta ez alderdi zientifikoak.
- Goi maila (17-20 urte bitartekoa) gizonezkoei baino ez zegokien eta helburu zituen, hiritar politikoak sortze aldera, oratoria eta elokuentzia lantzea eta jendaurrean hitz egiteko artean trebatzea.

Erromako hezkuntzak, Greziakoarekin alderatuta, bazuen berritasun nabarmen bat, ordea; garai hartan garrantzi handia hartu zuten zuzenbide ikasketek¹². Inperio garaian erromatar eskolak orokortu eta zabaldu egin ziren iberiar penintsulan eta, orobat, erromatar inperioaren luze-zabalean; era horretan, bazter guztietara hedatu zen latinaren eta zuzenbide erromatarraren erabilera, eta, halaber, han-hemen erroto ziren erromatar kultura eta kolonizazioa.

Garaiko autorerik garrantzitsuenen artean bereziki aipagarria iruditzen zaigu Marco Fabio Quintiliano, zeinek haurren eskolatze goiztiarraren alde egin baitzuen; ez zuen, ordea, eskolatze sistematiko eta formalaren alde egin, baizik eta familia kutsukoa eta haurrentzako atsegina zen eskolatzearen alde; Estatuak finantzatutakoa eta familia eta haur guztientzat eskuragarri zen eskolatzearen alde. Gainera, haren ustez, irakaslea ez zen hezten zuena, baizik eta hezte prozesuan, bitartekari gisa, lagundu egiten zuena, horixe izanik irakaslearen oinarrizko zeregina. Irakasleari zegokion, Quintilianoren aburuz, ikasleak motibatzea ikas zezaten, betiere ikasle bakoitzaren gaitasun eta interesen arabera eta metodo bortxazkorik eta zigorrik baliatu gabe (Capitán Díaz, 2002).

¹² Marrou-ren esanetan (2004), zuzenbideak aldean zekartzan bai kultura molde berri bat eta bai hezkuntza ideal berri bat ere.

Garai hartako erromatar autore ugari eragin nabarmena izan zuten hezkuntza eremuan. Caton, esaterako, hezkuntza hertsiki erromatarraren aldekoa zen, greziar hezkuntzaren aurrean. Varron autoreak, aldiz, hezkuntza erromatarra eta greziarra uztartu zituen; eta jakintzaren diziplinak bi multzo edo arlotan sailkatu zituen. Zizeronek, bestalde, tradizio hertsiki erromatarrari heldu zion berriz, greziar ekarpen kulturala aintzat hartu arren. Hizlariaren prestakuntzaz arduratu zen.

Gure ikuspegitik, nabarmentzekoa da Varron (K.a. I. mendea); haren lanik adierazgarrienean (*Disciplinarum libri IX*, hots, *Diziplinen bederatzi liburuak*), bi sail edo multzotan banatu zituen **arte liberalei zegozkien jakintza diziplinak**: 1) TRIVIUM (erretorika, gramatika eta dialektika) eta CUADRIVIUM (geometria, aritmetika, astronomia eta musika). Bi multzo horietan oinarriturik egingo zen, geroago, egungo Zientzien eta Letren arteko bereizketa (Aguado, 2012).

1.1.4.-ERDI AROA

Oso zaila da Erdi Aroan barrena, zibilizazio kristauaren ia 11 mendetako ibilbidean, hezkuntzaren nondik norakoak labur aztertzea; kontuan izatekoa da, gainera, garai haren inguruan oso gutxi dakigula. Goi Erdi Aroan (XIII. mendea arte), hezkuntza molde berriak ekarri zituen aldaketa sozial nagusia hau izan zen: zibilizazio erromatarra eta haren maila kultural jaso bertan behera amaitu zirela, eta, haien ordez, gizarte feudal, gerlari, alfabetatu gabeko eta militarizatu gailendu zela. Nolabait, gizaki *jakintsu* izateari utzi zitzaion eta gizaki *santuak* hartu zuen haren lekua; gainera, hezkuntza eremuko kontrola eta esku hartzea, Estatuak barik, Elizak bereganatu zituen; izan ere, Erdi Aroan, Eliza izan zen gizarteko oinarritzko zutabeetako bat eta kulturaren gordailu eta igorle nagusia (Aguado, 2012).

Garai hartan monasterioak izan ziren kultura idatziaren eta irakaskuntzaren egoitza; monasterioetako liburutegietan eta idazmahaietan ematen ziren eskolak eta irakasle lanetan fraideak baino ez ziren aritzen. Eskolatzea oso laburra eta mugatua zen. Doktrina eta diziplina ziren hezkuntzaren adierazpen agerikoenak. Gainera, ikastea eta kulturaz “janzte” aristokrazia lurjabearen eskura baino ez zegoen. Gizarte militarizatu hartan, kultura bigarren mailara zokoratu zen, landa kutsua hartu zuen eta eskola anitz

desagertu egin ziren¹³. Erabiltzen zen metodologiak memorizatzea zuen funts eta oinarri; metodo mnemoteknikoak baliatzen zituzten¹⁴.

Behe Erdi Aroan (XII-XV. mendeetan), klase sozial berri bat agertu zen (*burgesia*), hezkuntza eredu berriaren motorra izango zena¹⁵. Burgesek ahalik eta hezkuntza eta prestakuntza onena nahi zuten seme-alabentzat. Garai hartan, egitura sozio-ekonomiko eta politiko berrien ondorioz, ikasle kopurua hazi egin zen neurririk gabe; eta XII. mende bukaeran eskola berriak sortu ziren, eskuarki eskola nagusiaren inguruan. Gainera, beharrezkotzat jo zen hezkuntza sistema beste era batera antolatzea eta, halaber, ikasle guztientzat baliagarri izango ziren irizpide metodologiko eta zientifikoak zehaztea. Era horretan sortu ziren, XII. mende bukaeran, **Europako unibertsitateak**¹⁶; horietako asko, gainera, ikasleak eta irakasleak berez eta modu espontaneoan elkarturik sortu ziren. Unibertsitateen sorburu, apezpiku- edo katedral-eskolak izan ziren (Erdi Aroan, Europako katedralen liburutegien inguruan sorturiko instituzioak, apaizak heztea beste helbururik ez zutenak); eskola horiek ospe nabarmena hartu zuten tokiko eremuaz landa ere¹⁷ (Capitán Díaz, 2002).

Redondo et al. (2010) autoreen esanetan, Erdi Aroko unibertsitateek hiru bereizgarri zituzten: izaera *korporatiboa*, *autonomia* eta *unibertsaltasuna*.

Ikasleak 14 urterekin iristen ziren unibertsitatera eta lehenengo urteak *arte liberalak* ikasteari eskaintzen zizkieten (ikasketa horiek oso antzinatik zetozen, katedral-eskolen bitartez). Horrela, “batxiler” titulua erdiesten zuten; titulu horrekin irakasle lana egin zezaketen beheko mailetan. Hortik aurrera, Teologia, Medikuntza edo Zuzenbidea ikasten jarraitzen zutenek “lizentziatu” titulua eskuratu zezaketen. Eta esparru horietan sakonduz gero, “doktore” titulua lortzera heldu zitezkeen. Unibertsitateko metodologia, garai hartan, klase edo eskola magistraletan funtsatzen zen. Irakasleak ahoz ematen zituen eskolak eta ikasleek haren esanak eta lezioak kopiatzen zituzten¹⁸. Latina zen

¹³ Kulturaren mugak elizaren barrutiari zegozkion; eta fraideak ziren agente hezitzaileak, autore klasikoak kopiatzen eta ikasten zituztenak.

¹⁴ Hugo San Víctor-en (1096-1141) *De Tribus* obrak eskema zabal bat dakar ikasleari historia gogoratzen laguntzeko; kontuan izan behar da garai hartan ez zegoela libururik eta gauzak buruz ikasteko eta oroitzeko trebetasuna txit garrantzitsua zela (Bowen, 1992).

¹⁵ Burgesak Behe Erdi Aroko hiribildu berrietako biztanleak ziren eta merkataritza edota artisautza zituzten ogibide.

¹⁶ Paris, Salerno, Bolonia, Montpellier, Orleans, Oxford eta Palentziakoa (Espainiako lehenengo unibertsitatea, XIII. mendekoa).

¹⁷ Eskola horiei *Studium Generale* zeritzen. Goi-mailako ikasketen eskolak ziren; ematen zituzten gradu akademikoek nazioarteko balioa zuten; ez zeuden ez tokiko ez nazio-mailako agintariek ezarritako mugen mende (Redondo et al., 2010).

¹⁸ Lezioek hiru atal zituzten: i) *Lectio* edo testuak irakurtzea; ii) *Questio* edo analisia egitea eta irakasleari galdetzea; eta iii) *Disputatio* edo eztabaidan aritzea ikasgaiaren inguruan, dialektika lantzeko.

unibertsitateko irakaskuntzan erabiltzen zen hizkuntza ofiziala. Azterketak ziklo bakoitza amaitzean baino ez ziren egiten, titulua lortzeko. Ikasleak **fakultateetan** antolatzen ziren unibertsitatearen barruan. Nolanahi ere, azpimarratu beharra dago oso jende gutxi zuela eskura hezkuntza pribatu hura¹⁹ (Aguado, 2012).

Laburbilduz, XIV-XV. mendeetatik gaur arte iritsi zaizkigun dokumentu, idatzi eta grabatuetan ikus daitekeenez, orduko irakasleak bereziki ezgaiak eta ezagutza pedagogiko oso apalekoak ziren, oro har. Dokumentu eta idatzi horien arabera, ikasleei askotariko zigorrak ezartzen zitzaizkien: gauez kartzelatu, zartakoak egunero, ordu luzez lotu edo kateatu, etab. Metodo horiek baliatzen zituzten, seguru asko, eskola gehienetan ikasketa planak eta ikasteko bitartekoak oso murrizak zirelako. Haurrek ez zeukaten eskuizkriburik, ezta testulibururik ere; are, eskola askotan ez zegoen ezta mahairik ere (Bowen, 1992).

XV. mendean, inprenta eta papera agertzearekin batera bukatu zen Erdi Aroa. Izan ere, inprentak eta paperak berealdiko iraultza ekarri zuten ikuspegi kulturaletik eta, bereziki, hezkuntzaren ikuspegitik begiratuta: **jakintzaren zabalkunde unibertsala**.

1.1.5.-PIZKUNDEA ETA BARROKOA

Pizkundearen eta Barrokoaren garaian, XVI eta XVII. mendeetan, hezkuntzak aldaketa handiak izan zituen, bai alderdi teorikoetan eta bai praktikoetan. Hasteko, mende horietan eremu politikoan eta sozialean monarkiak sustraitu eta sendotu egin ziren, eta elizaren boterea, berriz, murriztu. Burgesiak gora egin zuen nabarmen eta burgesiaren interes soziopolitiko eta ekonomikoek aldean ekarri zuten hainbat balio eta jarrera aldatzea, egitura “feudal” zaharrak areago ahulduz. Burges berri horiek talde sozial berri bat osatu zuten, zeina herri xehearen eta aristokrazia lurjabearen bitartean kokatu baitzen; burgesek goiko eta beheko bi estamentu horien arteko aldea murriztu nahi izan zuten. Hain zuzen, aristokratak eta klase aberatsekoak izan ziren hezkuntza sustatu zutenak. Garai hartan, biztanle kopurua biziki ugartu zen eta, gainera, jendarte mugitzen hasi zen hezkuntza, gero eta gehiago, herritar guztientzat eskuragarria izan zedin. Ohargarri da alderdi artistikoek garrantzi handia hartu zutela hezkuntzaren eremuan, gai klasikoak berpiztu egin zirela eta, arte ederrei zegokienez, garai hura *urrezko aroa* izan zela.

¹⁹ Mezenasgorik ere bazen, hots, familia dirudunek babesaren ematen zieten baliabiderik ez zuten ikasle burutsuei.

XVI. mendean zehar balio handia eman zitzaion hezkuntzari; garaiko pentsalari eta “erudito” asko hezkuntzaz aritu ziren beren obretan. Aztergai izan zituzten hezkuntza prozesuaren urrats edo etapak, eta kontzeptu berriak sortzen ahalegindu ziren. Argi zuten hezkuntza oso prozesu luzea zela eta adinez oso umetan ekin behar zitzaiola. Garaiko adituek oparo idatzi zuten eskola, ikastetxe eta unibertsitateen inguruan, eta horien barne antolamenduak hobetzen saiatu ziren biziki. Metodologia nola hobetu ere izan zuten ikergai, hezteko metodorik onena nola aurki zitekeen, eta molde eta neurri berriak abiarazi zituzten ikasleen jakin-mina pizteko eta iraunarazteko. Askotariko pedagogia zerabilten, ikasten eta memorizatzen laguntzeko prozedura eta eskema mnemotekniko berrietan oinarriturik.

Aipatzekoa da, Redondo et al. (2010) autoreek adierazi bezala, garai hartan haurra bera hezkuntzaren subjektutzat —eta ez doktrinatzeko eta trebatzeko objektu soiltzat— hartzen eta ulertzen hasi zirela. Humanismoak ekarri zuen haurrak gehiago balioestea eta aintzat hartzea arlo guztietan, baina bereziki arlo intelektualean. Garaiko guraso askori ere esaten zitzaien betebeharririk garrantzitsuena beren seme-alaben hezkuntza zela. Nabarmenezkoa da humanismo pedagogikoak garrantzi handia ematen ziola, hezkuntza prozesuan barrena, zurruntasuna goxotasunarekin konbinatzeari, eta diziplina samurtasunarekin uztartzeari, betiere bai mehatxuak eta bai gehiegizko induljentzia edo barkaberatasuna saihestuz. Are gehiago, gogor kritikatzeko zen zigor fisikoak ezartzea eta behin eta berriz azpimarratzen zen erantzun eta jarrera zuzenak saritu egin behar zirela, eta hutsegiteak, aldiz, barkatu. Izan ere, humanismoak argiro bistaratzen zuen ikasketek zer ahalmen zuten gizabanakoa hobetzeko, perfektionatzeko. Horrexegatik, hain justu, hezkuntza ez zitzaion inori ukatu behar: ezta klase apaleneko norbanakoei ere.

Bestalde, papera agertzeak eta papera testuliburuak eta ohar koadernoak egiteko erabiltzeko lagundu egin zieten haurrei klasean modu aktiboagoan parte hartzen; horren eraginez, iraultza txiki bat gertatu zen antolamendu pedagogikoaren magalean XV eta XVI. mendeetan.

1540an, Inazio Loiolakoaren gidaritzapean, Jesusen Lagundia sortu zen. Hamar urteren buruan 35 ikastetxe baino gehiago zeuzkan Europan barna hedaturik; guztiek hezkuntza sistema bera zuten, garai hartako hezkuntza sistemarik egituratuena eta arautuena. Haatik, jesuitek ez zituzten indarrean jarri hezkuntza eremuko pentsalari berritzaileen ereduak.

XVI. mendean, nolabait ere irakaste-ikaste prozesua dibertsifikatzeko eta zabaltzeko joera sotil bat antzematen hasi zen, baina ez zegoen ikuspegi guztien adostasunik (Bowen, 1992).

Espainiari gagozkiola, XVII. mendearen lehen erdian, unibertsitateak dezenteko boterea eta itzala izan zuen gizartean; ez, ordea, prestigio zientifikorik. Unibertsitatean ikasita, familia ahaltsu eta ospetsuenetako kideek sarbidea izan zezaketen enplegu zibil eta politikoetan edo errege karguetan jarduteko. Sasoi hartan unibertsitateak nolabait ireki egin ziren eta horrek ahalbidetu egin zuen, irakaskuntza praktikoago eta errealistago baten bidez, corpus zientifikoa —neurri batean, bederen— gizarteratzea. Dena dela, “loraldi” hori ez zen bat etorri irakasleen eta ikasleen errendimenduari, zeina oso kaskarra izan baitzen (Capitán Díaz, 2002).

Kontuak kontu, Espainiako Humanismoaren baitan badira bi pertsona giltzarri, nahitaez nabarmendu beharrekoak: **Juan Luis Vives** eta **Antonio de Nebrija**.

Juan Luis Vives (1492-1540) pedagogo eta psikologoa bat etorri zen eskola gehiago sortzeko eta hezkuntza aukerak jendarte zabalagoari eskaintzeko korrontearekin. Hezkuntzaren esparruan hainbat proposamen egin zituen, hala nola: irakaskuntzak ikasleen gaitasunen arabera izan behar zuela, eta irakasleari zegokiola gaitasun horiek zein ziren hautematea *ebaluazioen* bidez²⁰; Vives-ek zioen hobetu egin behar zirela metodologiak eta ikasketa tradizionalak, eta hezkuntza egokitu egin behar zitzaizela ikasleei eta ikasleen gaitasunei. Hezkuntzak integrala izan behar zuen, eta jakitea izan behar zuen helburu praktikoa. Vives-ek irakaskuntzara egokitu eta moldatu zituen Erdi Aroko testuak eta latinaren ikasketa (Aguado, 2012).

Bestalde, iberiar penintsulan Humanismoaren ordezkari nagusia izan zen Antonio de Nebrija, 1492an, gaztelaniari zegokion lehenengo gramatika liburua idatzi zuen; eta 1495ean, berriz, gaztelaniaren lehenengo hiztegia. Bowen-en hitzetan (1992), Nebrijaren gramatika hura, orduko garaietan idatzia izanik, “*teknika pedagogiko berriaren eredu*” izan zen. Irakasteko moduak aldatzearen eta edukiak ikaslearen buru eta gaitasunetara egokitzearen aldekoa zen Nebrija. Horrez gain, ikaslea motibatzen zuten metodologiaren alde ere egin zuen, ikaslearen berezko tasunak eta bertuteak sustatzeko.

²⁰ Ebaluazioen aitzindaria izan zen. Vives-ek zioenez, irakasleak aldian behin elkartu egin behar ziren ikasleen gaitasunak ebaluatzeko.

Barroko garaia, XVII. mendea, absolutismoaren mendea izan zen, Borboien etorrerarekin. Zernahi gisaz, aurrerakuntza eta berrikuntza zientifiko handiak jazo ziren, besteren artean, Galileo Galilei-ren, Kepler-en eta Newton-en eskutik. Hezkuntzaren ikuspuntutik so eginda, mende haren ezaugarri nagusietako bat izan zen gobernuak babesa eman ziotela hezkuntzari. Gainera, ikasgeletako metodologia lehengo garaietakoa baino esperimentalagoa eta praktikagoa izan zen²¹; era berean, erlijioso ordena nagusiek oso arau zorrotzak ezarri zituzten zigor moduei zegokienez, zigorrak oso baliabide arriskutsuak eta kaltegarriak izan zitezkeela iritzita. Mende hartan, aipatzekoa da, halaber, Comeniok hezkuntzaren alorrean egin zuen lana. Comenio pedagogiaren aitatzat hartua izan da. Teologo, filosofo eta pedagogo hark ikasleen garapenaren etapak izan zituen aztergai; ikasleak adinaren arabera bereizi zituen, haien ikasketa prozesua biziagotzeko. Comeniok proposaturiko ikasketa metodoa, gainera, ikasketa zientifikoaren prozesu naturaletan oinarritzen zen: indukzioa, behaketa, zentzumenak eta arrazoimena. Adibide konkretuen bidez irakastea lehenesten zuen, ezen ez prozesu ideologikoen bidez. Comeniok honako hau nahi zuen: *“gauza guztien bitartez gizaki guztiei irakastea”* (Aguado, 2012: 102).

1.1.6.-XVIII. MENDEA ETA XIX. MENDEA

XVIII. mendeari Ilustrazioaren mendea ere deitu izan zaio (*Argiaren Mendea*). Garai hartan, aldaketa eta aurrerakuntza asko eta handiak gertatu ziren, bai artearen barrutian eta bai zientziarenean²². Bi dira orduko ingurumaria ulertzeko ideia funtsezkoak: *arrazoimena* eta *esperientzia*. Gizaldi hartan, aurreko mendean izandako aurkikuntzen aplikazio praktikoa bilatu zuten. Jean Jacques Rousseau frantziar filosofoa izan zen, garai hartan, hezkuntza eremuko teoriaririk nabarmenetakoa. Bere obran, ikasle bakoitza banaka tratatu behar zela proposatu zuen, baita naturaren behaketan oinarrituriko metodologia bigunagoak eta laxoagoak erabili behar zirela ere.

Espanian, **XVIII. mendeari Erreformen Mendea** ere deitu izan zaio. Hezkuntzari zegokionez, bi izan ziren berritasunik handienak: baterik, berdintasun printzipioa, eta, bestetik, hezkuntza sistemara sartzeko herritar guztiek zuten eskubidea. Garai hartan, itxi egin zituzten jesuiten lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxeak eta, aldiz,

²¹ Enpirismoari zegokion autoreek —tarteetan Locke-k, Bacon-en eta Hume-k— proposatzen zutenez, ez zen ezein ezagutza onartu behar, esperientzian edo zientifikoki frogatzeko moduko egitateetan oinarriturikoa ez bazen.

²² Ilustrazioak mugimendu erreformista bat ernarazi zuen, zeinaren arabera hezkuntza bera baitzen, hain zuzen ere, erreforma horren funtsezko tresna. Garaiko ilustratuek kezka handia zuten hezkuntza zela eta (De Puellas, 2010).

Koroaren eta Borbonen kontrolpeko eskola laikoak sortu²³. Bestalde, nahiz eta agintariak unibertsitatea ere kontrolatu nahi izan zuten, garai hartan Espainiako unibertsitatea ez zegoen bere egoerarik onenean eta, ezbairik gabe, alde handia zegoen gizarte “ilustratuaren” eta unibertsitate “tradizional, zaharkitu eta modaz pasatakoaren” artean. Izan ere, hainbat eta hainbat kasutan berrikuntza zientifikoak unibertsitateaz bestelako eremuetan sortu ziren (ohartzekoa da, hala ere, gobernuaren esku hartzeak berrikuntza sakonak eragin zizkiola unibertsitateari ere) (Capitán Díaz, 2002).

De Puelles-en irudiko (2010), ilustratuek erreforma ekonomikoa eta herriko klasearen (klase xehearen) hezkuntza izan zituzten helburu²⁴. Hainbat ilustraturen ekintzak eta obrak herri xehea heztera zuzendu ziren (Ilustrazioaren aitzindarietako bat Feijoo izan zen, zeina guztiz interesaturik baitzegoen jakintza berriak zirela eta; behin eta berriz konparatzen zituen European gertatzen ari ziren aurrerakuntza zientifikoak eta Espainiako egoera). Ilustratuek suharki uste zuten hezkuntza publikoa eraginkorra zela eta gizartea hobetzeko eta aurreratzeko iturburua ere bazela. Hortaz, ahalegindu ziren hezkuntza horren edukiak eta materialak berritzen eta erreforma pedagogiko sakon bat egiten, beste helburu batzuekin batera jakintza berriak ere kontuan hartu zitezten: ekonomia, zientzia zehatzak, fisika, natur zientziak, marrazketa eta hizkuntza bizidunak, besteak beste.

De Puelles-en hitzak (2010:353) baliatuko ditugu: *“hezkuntza, XVIII. mendeko ilustratuen iritziz, gizarte erreformarako tresna eta nazio aurrerakuntzarako elementu ordezkazena zen; horregatik, erreforma ekonomikoari ekiteko eta gainbeherari aurre egiteko ahalegin guztiek hezkuntzan bat egiten zuten. Horrela, bada, ilustratuek hezkuntzaren kontzepzio dinamikoa zuten; itsuki uste zuten hezkuntzak baino ez zuela ekarriko nazioaren eraldaketa ekonomikoa”*.

Hala ere, jakitun ziren erreforma pedagogiko sakon bat egiteak egundoko lana eskatzen zuela. Batetik, lehenago ere esana dugunez, Espainiako gizarte estamentuen ezaugarriak zirela eta, ilustratuek ezin izan zuten unibertsitatea kontrolatu eta beraiekin batera lan egin zezan lortu (batez ere, Elizak unibertsitatean zuen boterea zela kausa); bestetik, oinarrizko hezkuntza guztiz urri eta erdipurdikoa zen. Horiek horrela, beharrezkoa zen ikasketa plan orokor bat abiaraztea, uniforme eta zentralizatua, lehen hezkuntzatik unibertsitaterainokoa. Horren harira, ordea, esan

²³ Carlos III.aren erreinaldian sortu ziren oinarrizko irakaskuntzako lehenengo eskola ofizialak.

²⁴ Elizak aurka egin zien, irmoki, erreforma horiei guztiei (De Puelles, 2010).

beharra dago ezen, nolabaiteko aldaketak egin bazituzten ere, ilustratuek ez zutela erreforma osoa egitea lortu (De Puelles, 2010).

Gure ikusmira Europara zabalduz gero, Tiana, Ossenbach eta Sanz autoreekin (2002) bat gatoz esatean Frantziar Iraultzak biziki eragin ziola Europako hezkuntzari: izan ere, gizarte eta hezkuntza laikoagoa lortzeko joera argiro bistaratu zen (nahiz eta horrek ez duen esan nahi eskoletan erlijiozko edukiak desagertu zirenik); Estatuak bere gain hartu zuen hezkuntzaren kontrola; hezkuntza gaiak eta arazoak gero eta gehiago politizatu ziren; eta kulturaren mugak eta ertzak aldatu egin ziren, herritar guztien eskubidetzat jo baitzuten hezkuntza.

XIX. mendean, Espainiako lehenengo Konstituzioa aldarrikatu zen 1812an. Hezkuntza kontuei zegokienez, lehen aldiz ahaleginak egin ziren hezkuntza progresista bat ezartzeko, honelako hitzak ahotan hartuta: hezkuntza **osoa**, **berdintasunezkoa**, **uniformea**, **unibertsala** (denentzako), **doakoa**, **librea** edo **askea**²⁵, **publikoa** eta gaztelaniaz emana²⁶. Era berean, Konstituzioan jaso zen herri guztietan lehen letretako eskolak ezarriko zirela, haurrei irakurtzen, idazten eta zenbatzen irakasteko, eta, horrez gain, unibertsitate eta bestelako ikastegi ugari ere sortuko zituztela (Tiana et al., 2002).

Ondorioz, hezkuntza publikorako lege orokor bat sortzeko kezka eraginda, liberalek asmo horri eskaini zioten Konstituzioaren IX titulua. Bertan, artikuluko batek zioen herri orotan lehen hezkuntzako eskolak ezarri behar zirela derrigorrean (horrek lehen hezkuntzaren unibertsaltasuna zekarren aldean); beste artikuluko batean, irakaskuntzaren uniformetasunaren berri jaso zuten. Beste batean, adierazpen askatasuna ezarri zuten; eta beste artikuluko batek ere nabarmen erakusten zuen liberalentzat zein garrantzitsua zen hezkuntza; izan ere, ezarri zuten hezkuntzaren inguruko eskumen gorena Gorteei zegokiela, ezen ez Gobernuari (De Puelles, 2010).

Bi urte geroago, ordea, monarkiarik absolutu, anakroniko eta itxiena berrezarri zen indarrean, zeinak hiltzeko asmoz jazarri baitzituen liberalek eta bertan behera indargabetu baitzuen 1812ko Konstituzioa; halatan, beraz, erreformak burutzea galarazi zuen, hezkuntza (bereziki, oinarrizko hezkuntza) Elizaren eskuetan utzi zuen berriz, hezkuntza tradizionalari heldu zion atzera, eta, horrenbestez, baztertu egin ziren ikasketa planak eta irakasteko metodologiak modernizatzekeo ideia eta lorpen haiek,

²⁵ Geroago, liberalismoa Espainian erabat finkatu zenean, adierazpen askatasunari zegokion irakaskuntza askatasun hark aldean ekarri zuen katedra askatasuna (De Puelles, 2010).

²⁶ Ilustratuek lortzerik izan ez zuten amets hura zen: hezkuntza plan orokor eta publikoa, alegia (De Puelles, 2010).

nahiz eta, aurrerago, etorkizuneko beste erreforma batzuen oinarri izateko baliagarri izango ziren.

Hala, handik urte batzuetara, Espainian gizartearen gehiengoa erabat analfabetoa zela, liberalismoak agintea hartu eta Cádizeko Konstituzioa berrezarri zuen; eta, testuinguru hartan jaio zen, De Puelles-en (2010: 71) esanetan, *“izaera liberaleko hezkuntza egitura berri bat sortuko zuen lehenengo lege testua: 1821eko ‘Reglamento General de la Instrucción Pública’ [...] era horretan, herrialdeari lehenengo legea eman zitzaion hezkuntza egitura moderno bat ezartzeko, gailen ziren printzipio liberalekin ados”*.

Lege horrek bai irakaskuntza publikoa eta bai erakunde pribatuetako irakaskuntza ere arautzen zituen. Hortaz, hezkuntzaren eskumena Gorteek hartu zuten berriro, eta, halaber, berriz ere zabaldu eta indartu egin zen hezkuntza publikorako plan orokor bat ezartzeko ideia.

Lege horretan, lehenengo aldiz eta berritasun gisa, ikasketak hiru ziklo edo gradutan banatu ziren (lehenengoa, bigarrena eta hirugarrena) eta nolabait “ordenatzea” lortu zen. Legez ezarri zen 100 biztanle baino gehiagoko herri guztietan eskola publiko bat izan behar zela, lehenengo zikloa emateko. Bigarren zikloa “probintziako unibertsitate” deituriko erakundeetan ematen zen (probintzia bakoitzean gutxienez halako bat); ziklo horretan, hirugarren ziklorako behar ziren ezagutzak emateaz gain, bazen berritasun bat ere: bigarren hezkuntza hori ezinbesteko eta giltzarri jotzen zen bere horretan, “nazio baten zibilizazio orokorarentzat”. Hirugarren zikloan, lanbide batean jarduteko premiazkoak ziren ikasketak ematen ziren (De Puelles, 2010).

Horrez gain, kontuan hartu behar da, halaber, liberalek ahalegin handia egin zutela doako hezkuntza lortzeko; baina, ezinezkoa izan zitzaien zeharo; are, lehenengo zikloa doakoa izatea ere ez zuten erdietsi.

Dena dela, aipatzekoa da, oro har, 1821eko lege hura ez zutela begi onez ikusi ez sektore absolutistak ezta sektore liberalak ere.

Horiek horrela, 1821. urtetik aitzina hurrengo hamarkadetan hezkuntza publikoari zegozkion hainbat eta hainbat proiektu, erakunde, plan eta araudi onartu ziren²⁷, harik

²⁷ Plan horien guztien artean, aipagarri dira, besteak beste, handik urte gutxitara onartu zen Calomarde-ren Hezkuntza Plana, Rivas-eko Dukearen Plana (1836), Someruelos-en Proiektua (1838), Infante-ren Proiektua (1841), Pidal Plana (1845) eta beste hainbat (De Puelles, 2010).

eta, 1857ko uztailaren 17an, **Moyano Legeak** (Hezkuntza Publikoaren Legeak) hezkuntza eredia finkatu eta egonkortu zuen arte.

Sevillak (2007) adierazten duen bezala, Moyano ministroak beharrezko jo zuen ordu arteko lege anabasa nolabait ordenatzea eta, urtebeteren buruan, adostasuna lortu zuen hezkuntzak egonkortasun juridikoa izan zezan, etenaldi politikoak gorabehera. Moyano Legeak posibilismoaren aldeko apustua egin zuen, eta uko egin zien originaltasunari, berrikuntzari eta modernizazioari.

Garridok (1979) dionez, Moyano Legea baino lehenago Espainian % 80tik gorakoa zen analfabetismo maila. Eskolarako adina zuten haurren erdiak ez ziren eskolara joaten; lehen hezkuntzako irakasleen % 42k baino gehiagok ez zuten titulazio espezifikorik; eta ikastetxeen % 60k baino gehiagok ez zeukaten ez material tekniko ez arkitektura egokirik.

Lege horren bitartez, sistema osoa zentralizatu egin zen; Estatuak hartu zuen hezkuntza maila guztien eta irakaskuntza osoaren gaineko kontrola²⁸. Azpimarratzeko modukoa da ezen, Moyano Legeaz geroztik, lehenengo hezkuntza mailak derrigorrezko izaera hartu zuela 6-12 urte bitarteko haurrentzat. Horrez gain, honako ezaugarri hauek ere nabarmentzekoak dira: a) lehen hezkuntzaren doakotasuna; b) hezkuntza publikoaren zentralizazioa; c) goi-mailako ikasketa teknikoak eta ikasketa profesionalak hirugarren mailako hezkuntzan barneratzea; eta d) hezkuntza pribatuari zegozkion ikasketak ere aintzat hartzea edo horiei ere aitortza ematea (Capitán Díaz, 2002).

Esan beharra dago bigarren hezkuntza ez zela doakoa (Diputazioen eta Estatuko unibertsitateen mendekoa zen); legearen arabera, bigarren hezkuntza hura hezkuntza elitista zen, unibertsitatera sartzea lor zezaketen lagun apurrak hautatzera bideratua.

Unibertsitatean, gorengo mailako ikasketak eskaintzen ziren. Unibertsitatea Fakultateek eta Goi Eskola Profesionalek osatzen zuten.

Gainera, Moyano Legeak irakaskuntza askatasuna mugatu zuen, eta uniformetasuna ezarri. Ez zuen ezer utzi menturaren eskuetan eta zorrotz murriztu zuen hezkuntza sisteman aritzen ziren agenteen askatasuna. Gobernuak ezartzen zituen ikasgai guztien egitarau orokorrak, baita testuliburuak zehaztu ere. Horrez gain, Eskola Normalak ere

²⁸ Finantzaketari zegokionez, Estatuak goi-mailako ikasketak eta ikasketa profesionalak baino ez zituen finantzatzen. Lehenengo maila udalek finantzatzen zuten; eta bigarren maila, berriz, probintziako agintariek (Tiana et al., 2002).

aurreikusi zituen, hots, lehen hezkuntzan eskolak emango zituzten irakasleak hezteko eta gaitzeko ikastetxeak (geroago, Institutuetako irakasleak ere prestatuko zituzten). Are gehiago, legez, probintzia bakoitzak halako Eskola Normal bat izan behar zuen nahitaez (Sevilla, 2008).

Ondorio modura, ohargarria da ezen, Moyano Legeak urte luzez iraun bazuen ere²⁹, hezkuntzaren aurrerabidea ez zela oso handia izan. Gainera, baliabide ezak lege hartan jasotako hainbat printzipio indarrean jartzea nabarmen geroratu zuen. Beraz, egiatan, lege hark ez zuen lortu Espainiako analfabetismo hazkorra geldiaraztea. Izan ere, lege hark ez zuen ahalmen nahikorik hezkuntza sistema aldatzeko. Baike, premiazko ziren baliabide gehiago, irakasleak prestatzea, pentsamendua aldatzea, ohiturak aldatzea, hezkuntza kultura aldatzea, etab. Eta halakorik ez zen jazo, inola ere (Sevilla, 2008).

1.1.7.-ONDORIOAK

Aurretik aipatu dugun guztia kontuan izanik, ondorio gisa esan genezake ezen, historian zehar XIX. mendea arte, hezkuntza eremuko ideia eta praktika gehientsuenetan nabarmen ageri zirela zenbait alderdi edo elementu. Gogora ekar ditzagun.

Egindako azterketa kronologikoan bistaratu dugun legez, aurreneko eskolak oso gizarte simple eta bakunetan sortu zituzten; gizarte haietan, familia, Eliza eta ingurune hurbileko erkidegoa giltzarri (eta, are, aski) izan ohi ziren hezkuntza lanak egiteko. Kasu askotan, instituzio horiei —eta ez eskolari— zegokien hezkuntzaren ardura. Izan ere, orduko anitz lanbidetan aritzeko ez zen beharrezkoa izaten eskola arautu batean ikastea; familiak edota gertuko erkidegoak ematen zituzten lanari ekiteko oinarritzko hastapenak. Hartara, familiari berebiziko pisua zegokion hezkuntzan; familiak bermatzen zuen ikasleek behar zuten oinarri kulturalaren zatirik handiena.

Horrez gain, aipatzekoa da, halaber, kulturaren eta hezkuntzaren produkzio eta erreprodukzio moldeetan nagusi zela zurruntasun instituzionala. Izan ere, gizarteak eta munduak aurrera egiten zuten noranzko batean; eskolak, aitzitik, zurrun eta geldi zirauen, ez atzera ez aurrera.

²⁹ Izan ere, 1857tik 1970 arte Espainian ez zen izan beste hezkuntza publikoaren lege orokorrik; eta, epealdi luze hartan zenbait aldaketa izan bazituen ere, lege haren espirituak bere hartan eta indarrean jarraitu zuen (Tiana et al., 2002).

Nolanahi ere, hasieratik bertatik eta gizaldiz gizaldi, hezkuntza eliteari baizik zuzendu ez bazitzaion ere, mendeak igaro ahala (eta, zehazki, XIX. mende bukaeran) nahikoa adostasun lortu zen bestelako hezkuntza bat ezartzeko: hezkuntza unibertsala, derrigorrezkoa, berdintasunezkoa, doakoa eta libre.

Historian barrena, garairik garai, eskolan lan egiteko moduek eta espirituak antzekotasun handiak izan zituzten. Mendez mende, gure azterketa historikoa amaitu arte (XIX. mende bukaeran), argi dakusagu ikasleek oinarrizko gaitasunak baino ez zituztela lantzen irakurketan, idazketan eta beste diziplina batzuetan, baina betiere memorizatzean edo buruz ikasteen oinarrizko metodologiaren bidez (maizenik, ulertzen ez zituzten lezioak behin eta berriz errepikatuta); irakasleak, gainera, ez zituen kontuan hartzen ez ikasleen interesak, ez haien ekarpenak, informazio eta ezagutzen transmisore huts bihurturik. Hori guztia, noski, ikasleen mendekotasun eta esanekotasun testuinguru zorrotz batean jazotzen zen, zigor fisikoak tarteko. Irakaskuntza metodoaren muina oso luzaroan jarraitu zuen dogmatikoa izaten, eta errepikakorra, memorian funtsatua, goitik beherakoa (ikasleek ezagutzarekin zuten harremana norabide bakarrekoa baitzen), instrukzioan oinarritua, autoritarioa, ikasleentzat pasiboa, irakaslea eta haren ezagutzak ardatz hartzen zituena eta testuliburua giltzarri zuena.

Oro har, garairik garai, hezkuntzara oso baliabide gutxi bideratzen ziren eta hezkuntzan ziharduten agenteek ez zuten ia batere askatasunik izaten; orduko gizarte haiek erlijiosoak izaten ziren oso, eta, nagusiki, eskolagabeak eta analfabetoak (hezkuntza oso lagun gutxiren eskura izaten zen, eta lagun apur haiek elizarekin edota agintean zirenekin lotura izaten zuten, gainera).

XIX. mendean gertatu ziren gatazka sozialek, ordea, hezkuntza munduari ere eragin zioten, eta, hala, bilakaera pedagogikoak berak ere bultzatuta, hainbat eztabaida piztu ziren ikasle kopuru handiak hezteko metodorik egoki eta eraginkorrenei zegokienez. Testuinguru hartan, hainbat talde eta korrante pedagogiko agertu ziren eredu tradizionalaren ordeko edo alternatiba gisa, hurrengo atalean ikusiko dugun bezala.

1.2.- XX. MENDEAK UTZITAKO ONDARE PEDAGOGIKOA

1.2.1.-SARRERA

Hezkuntza, jakina denez, interes orokorreko gai edo auzia da Estatuarentzat eta gizartearentzat bere osotasunean; izan ere, hezkuntzak berebiziko garrantzia eta eragina du pertsona bakoitzaren garapenean, baina, horrez gain, zeinahi herrialderen garapen, aberastasun eta ongizaterako abiapuntua ere bada hezkuntza. Hala eta guztiz ere, hezkuntza oso bitarteko ahaltua denez pertsonen pentsamoldea kontrolatzeko, agintari politikoek ez zuten batere interesik izan, XIX. mendea bukatu edo XX. mendea hasi arte, gutxi gorabehera, herritarrek hezkuntza maila onargarria izan zezaten, ez beren kabuz pentsatu zezaten, ez aztertu, ez galdetu, ez auzitan jarri edo, azken batean, ezta uler zezaten ere zer egoera bidegabe eta gaitzesgarritan bizi ziren; hots, zein bidegabeak eta gaitzesgarriak ziren herritar xeheen morrontzak eta abusuak, batetik, eta goiko lagun gutxi haien pribilegioak, bestetik (Macías, 2009).

XX. mendean baino ez zen lortu, halako batean, hezkuntzaren eremuan historian zehar mendez mende irrikaz bilatu izan zen helbururik handienetako bat: derrigorrezko eta doako hezkuntza hedatzea lehen eta bigarren mailetara.

XX. mendean Espainian izan ziren gertaera historiko berezien (besteren artean, Bigarren Errepublikaren eraistearren, Gerra Zibilaren eta Francoren Diktaduraren) ondorioz, Espainiako hezkuntza ereduen bilakaera ez zen bat etorri izan Europakoekin. Gainera, XX. mende hasieratik gaurdaino, Espainian hezkuntza sistemaren aldaketen aurretik aldaketa politikoak gertatu izan dira; eta, horren harira, ohartzekoa da XX. mendean, Espainian, nagusi izan zela ezegonkortasun politikoa, eta, hedaturaz, hezkuntza sistema ere aldatu egin zen etenik gabe behin eta berriz³⁰ (Aguado, 2012).

Hurrengo azpiataletan, modu kronologikoan aztergai izango ditugu, batetik, XX. mendean izan ziren ikuspegi pedagogiko berritzaileenak (egungo hezkuntza erduei gehien eragin dietenak), eta, bestetik, mende horretako pedagogorik nabarmenenak (John Dewey, Francisco Ferrer Guardia, María Montessori, Ovide Decroly, Kurt Hahn, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Célestin Freinet, Paulo Freire eta Ivan Illich). Jakina,

³⁰ XX. mende hasieran ezegonkortasun politikoa hainbestekoa izan zen, non, 1902-1923 bitartean, bata bestearen ostean 39 presidente izan baitziren gobernuan eta 53 ministro, berriz, instrukzio publikoaren alorrean (De Puellas, 2010).

ekarpen esanguratsuak egin zituzten beste autore batzuk ere aipatu genitzake, baina gure azterketa gehiegi ez luzatzeko, esandako horiek baino ez ditugu aintzat hartuko.

1.2.2.-XX. MENDEAREN AZTERKETA KRONOLOGIKOA

1.2.2.1- INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Institución Libre de Enseñanza (ILE) zelakoak itzelezko garrantzia izan zuen Espainiako hezkuntzaren historian. ILEren ideiak, printzipioak eta metodologia oso aurreratuak izan ziren hezkuntza tradizionalaren aldean eta, are, gaur egun nagusi denaren aldean.

ILE hura 1876ko urriaren 29an sortu zuten irakasle katedradun zenbaitek; katedradun haiek zapuztuta eta minduta zeuden garaiko instituzio publikoekin eta irakaskuntza bideratzeko neurriekin; gainera, Madrileko unibertsitate publikoak kanporatu egin zituen katedradun haiek, Orovio Ministroaren dekretua betetzeari uko egin ziotelako³¹ eta katedra askatasunaren aldekoak zirelako (Europako beste unibertsitate batzuen ereduari jarraiki). ILE haren arima **Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)** izan zen, eta, harekin batera, baita **Manuel B. Cossío (1857-1935)** ere.

ILE hura muineraino busti zuen krausismoak; batik bat, krausismoaren hezkuntza grinak eta hezkuntzaren bidez gizakia eraldatu zitekeelako sinesmen kartsuak. Krausismoa, izan ere, kontra egiteko mugimendu bat izan zen, protesta egiteko jarrera bat. Oinarri hauek zituen: zientzia askatasuna, bizikidetzaren bermatzeko tolerantzia, europar pentsamolderako irekitasuna eta, ondorioz, hezkuntzaren bitartez gizakia eraberritu nahia. Eta, esana dugunez, Europan bezala Espainian ere azaldu zen krausismoa, nahiz tokiko berezitasunekin izan; garai hartan Europa osoan, oro har, liskarrean izan ziren, batetik, Eliza (eta, orobat, hezkuntzari zegokionez, “tradizionalak”, beren eskubideak defendatzen zituztenak), eta, bestetik, mundu moderno baten gidaritzaren hartu nahi zutenak (hezkuntza kontuetan “berritzaileak”)³². Berritzaile haiek Giner de los Ríos-en inguruan bildu ziren eta, eraberritze pedagogiko baten bidez, Espainia eraldatzea izan zuten helburu (De Puelles, 2010).

³¹ 1875ean Errege Dekretu bat ezarri zuten; Orovio ministroaren hitzetan, garai berri baten hasiera zen. Dekretu hartan, katedra askatasunari muga zorrotzak ezarri zitzaizkion, derrigorrean bete beharreko printzipio erlijiosoak inposatu zituzten, baita irakaskuntzan diziplina, zorrotasuna eta ordena areagotzeko neurriak ere (De Puelles, 2010).

³² Tradizionalak batasun katolikoaren aldekoak ziren, irakaskuntza konfesionala nahi zuten, intrantsigentziakoa Espainia itxia zuten helburu, isolatua eta bere baitan bildua. Berritzaileek, aldiz, Espainia laikoa nahi zuten, tolerantea, Europara eta mundu modernora irekia (De Puelles, 2010).

ILE hura proiektu pedagogiko berritzaile bat izan zen, hirurogei urtez iraun zuena eta hezkuntza hobetzeko eta gizarte osoan barrena zabaltzeko helburua izan zuena. Giner de los Ríos-en beraren esanetan, *“Instituzioa, hasieratik beretik, erreforma pedagogikorako instituzio bat izan da [...] ez du helburu irakastea soilik, horrez gain erkidegoarentzat baliagarriak izango diren gizabanakoak prestatzen ere laguntzen du”* (Molerok aipatua, 2000: 66, 76).

ILEk, bada, berritzea bilatu zuen; espainiar eraberritze eta erreformismo pedagogikoaren programaren baitan txertatu zen³³. Irakaskuntza ez konfesionala zuen xede, eta oinarri hartu zituen pedagogiaren korrante berriak, zientzia askatasuna, tolerantzia eta Europarekiko hartu-eman (Garrido, 1979).

ILEko kideek hezkuntza lanetan jarraitu zuten, horretarako ikastetxe pribatu eta laikoak eratuz; hasieran goi mailako hezkuntzarako sortua izan bazen ere, laster batean gehitu zitzaizkion haur hezkuntza, lehen hezkuntza eta bigarren hezkuntza ere (baiki, aitzindarien eta kideen aburuz, hezkuntza programa erreformista batek lehen mailatik abiatu beharra zuen, nahiz eta unibertsitatea alhora utzi ez).

ILEk aldarrikaturiko hezkuntza printzipioen artean, bereziki nabarmendu zen hezkuntza **osoa** edo **integrala** bermatzea, haurren gaitasun oro (bai fisikoak, bai intelektualak) garatzea (eskola tradizionalan egiten zenaz oso harago, hots, ezagutzak pilatze hutsaz oso harago). Ez zuten balio, hortaz, ordu arte erabilitako eta memorizatzean funtsaturiko metodologiek; irakaskuntzak **eguneroko bizitzako esperientzietan** oinarritu behar zuen, ikasleari irakasteko zer eta nola ikusi eta egin, ingurunearekin eta naturarekin zuzeneko harremana izanik. Era berean, ILEk bazuen beste oinarritzko kontzeptu bat ere: **neutraltasun aktiboa**, ikasleek beren kasa erabaki eta hautatu zezaten, inork inolako ideologia, dogma edo iritzi politikorik inposatu gabe. Horiez gain, beste kontzeptu garrantzitsu bat **hezkuntza aktiboa** zen, ikasleek une oro eta modu dinamikoan parte har zezaten beren irakaste-ikaste prozesuan (hartzaile huts izan gabe). Aipagarri da, halaber, ILErentzat zein pisu handia zuen **heziketa fisikoaren eta moralaren arteko harremanak**. Funtsezkotzat zituen, baita ere, **hezkuntza soziala** (biziki azpimarratzen zuen familia-eskola harremana) eta **ko-hezkuntza**³⁴ (Otero, Navarro eta Basanta, 2013).

³³ Hezkuntzaren bidez gizartea sakonki eraberritzeko asmoz jaio zen ILE; diziplina gisa pedagogian fidatzen zen, norbanakoen eta erkidegoaren hobekuntza kulturala segurtatzeko (Escolano, 2002).

³⁴ Hezkuntza metodo bat da, sexuen arteko berdintasunetik abiatzen dena eta sexu bereizkeria oro desagerrarazten duena. Ko-hezkuntzak esan nahi du ez dela sexuen artean inolako morrontzarik edo

ILEk xede zuen gizaki libreak eta konprometituak sortzea, Estatu eraberritzeko lanetan murgildu zitezten. Hala, ILE izan zen European garatzen ari ziren teoria pedagogiko eta zientifiko berritzaileenak Espainian barneratu zituen hezkuntza instituzioa. ILEren metodoak bat etorri ziren eskola aktiboari zegozkion metodoekin³⁵; hezkuntzari lehentasuna eman zion irakaskuntzaren gainetik, indarkeriaren ordeztasunaren parte-hartze librea sustatuz³⁶. ILEk ezarritako zenbait arau metodologiko zeharo adierazgarriak iruditzen zaizkigu: ez zegoen azterketarik ez testulibururik; ez zegoen eskoletara (klasera) zertan joan, derrigorrez; klaseen funtsa ikasleentz eta irakasleentz arteko etengabeko elkarrizketetan zetzan, eta ez klase magistraletan eta instrukzio formalean³⁷; errealitatea zuzenean aztertzen zen; ikaslearen intimitatea eta autonomia zorrotz errespetatzen ziren, etab. (Aguado, 2012).

ILEren filosofiaren nondik norakoak hobeki ulertzen laguntzeko, hona hemen, adibide gisa, ILEren kide ziren irakasle batzuek 1882ko Nazio Kongresu Pedagogikoan aurkeztu zituzten zenbait ondorio eta proposamen (Molero, 2000):

- i) Hezkuntzak derrigorrezkoa izan behar du guztientzat, eta doakoa izan behar du hura ordaindu ezin dutenenentzat.
- ii) Hezkuntzak integrala, harmonikoa eta progresiboa izan behar du. Gainera, egungo irakaskuntza programa zabaldu egin behar da, bere baitan hartu ditzan kantua, marrazketa, gimnasia, zuzenbidea, soziologia eta artea ere.
- iii) Irakasgai guztietan erabili behar da intuizioa, era batean edo bestean. Metodo hori erabiltzeak eskatzen du eskolaren gabeziak bete egin behar direla eskola museoen bidez.
- iv) Dagokion funtzioa egoki betetzeko, irakasleak gaur egun duena baino askoz autoritate eta askatasun handiagoa behar du.

mendekotasunik ezartzen; aitzitik, parean eta baldintza berberetan kontuan hartzen dira emakumeen eta gizonezkoen historia eta errealitatea, ezberdinak izanik ere berdintasunean hezteko.

³⁵ Eskola aktiboa ezin dugu hartu ekintzarik gabeko mugimendu gisa; eskola aktiboak izan behar du *“pentsamendua ekinean edo pentsatzen duen ekintza. Irakasleak egiazki parte hartu behar du bere hezkuntza ibilbidean. Beste pertsona batzuek esperimenterik egitateak biltegitzen dituen izaki baten inertzia errepikakorrean ezkutatzetik oso urruti, aurkikuntzaren ikurtzat hartu behar da ekintza”* (Molero, 2000: 82).

³⁶ Molero-ren arabera (2000), ILEk ez zuen irakastea soilik bilatzen; areago, horrez gain, irakasleak hezteko xede zuen. Izan ere, helburua ez zen irakasleak prestatzea etorkizunean lanbide onak izan zitzaten; helburua zen irakasle horiek gai izan zitezten, helduarora iristean, beren burua egoki gidatzeko bizitzan barrena. Hezkuntza ez zen, hortaz, ezagutzak transmititzeko bitarteko huts; ILEk nahi zuen irakasleak gai izan zitezten inguruko munduaz gogoeta egiteko modu autonomoan; ILEk, benaz, gizakia osatzeko edo borobiltzeko jardueratzat zekusan hezkuntza.

³⁷ Hitzaren erabilerak, ahozkotasanak, estilo sokratikoak... horiek guztiek ezaugarritzen zuten ILEren praktika (Molero, 2000).

Molero (2000) autorearen esanetan, ILEk, askotariko jardueren bidez, gizartea eraldatzeko eta gizabanakoa hobetzeko bide bakartzat zekusan hezkuntza; ondorioz, hezteko ekintza osoak, integralak eta integratzaileak bilatzen zituen, nortasunaren alderdi guztiei eragiteko, pertsonari bere osotasunean eta adierazpide guztietan eragiteko, betiere sormenaren eta etikaren gidaritzapean³⁸. Hezkuntza ekintza orok autonomia pertsonala bultzatu behar zuen, ingurunearekin estu loturik. ILEk helburu zuen zuzeneko ikasketa, gauzen iturritik beretik ikastea, alegia.

ILEren aldekoek, tartean **José Castillejo (1877-1945)** irakasleak, argi zioten premiazkoa zela autogobernu pertsonala, ikaslea bere hezkuntzaren jabe eta arduradun izan zedin, baina berak hala nahita, ez kanpoko arauak betetzearren. Irakaslearen lana, jakina, beharrezkoa zen irakaste-ikaste prozesuan, baina ezagutza transmisore huts izateari utziz eta irakasle-tutore-gidari jardunez, ikasleari laguntzeko ikasketa ibilbidean sortzen ziren arazoei aurre egiten. Castillejo irakasleak ere sutzuki defendatu zituen irakaskuntza askatasuna, laneko metodo aktiboak, ko-hezkuntza, tolerantzia, elkarriketa, lan pertsonala eta eztabaida irekiak.

Cossío-ren irudiko, hezkuntza eremuko agente nagusia ez zen irakaslea edo hezitzailea, baizik eta ikaslea bera. Irakasleak bitartekari lanak egin behar zituen irakaste-ikaste prozesuan, ikasleari ezagutzak bereganatzen laguntzeko. Cossío-ren iritziz, ez zen hain garrantzitsua ikasleek *zer* ikasten zuten (kontzeptua); garrantzitsuena zen *nola* ikasten zuten (metodoa). Haren hitzetan, “*gizaki landu batek bereganatzen duen jakinduriaren hiru laurden, gutxienez, ez du liburuetan ikasten, ezpada gauzak ikusten, hots, ikusten jakiten*”. Munta handiko ñabardura zen hura, funtsezkoa baitzen ikasleak errealitatea ikusten jakitea; ikasleari utzi egin behar zitzaion era espontaneoan ikertzen eta gauzak bere kabuz aurkitzen edo deskubritzen. Kontua ez zen datuak eta ezagutzak biltzea eta besterik gabe pilatzea, baizik eta ikasleak modu intuitiboan jokatu behar zuen gauzen muinaz jabetzeko gai izan zedin (Molero, 2000: 99).

Jarraian, agerian jarriko ditugu ILEk hezkuntza prozesuan baliatzen zituen metodologia originalenak eta nabarmenenak (Molero, 2000: 100-113):

³⁸ Horretarako, ikasgai tradizionalaz gain, honako beste hauek ere txertatu zituen: soziologia, laborategiak, tailerretan oinarrituriko teknikak... (Molero, 2000).

A) Txangoak eta bisitak

ILEn ohikoak ziren halako jarduerak (eskola ibiltari edo mugikorrei peto-peto zegozkienak). Garrantzizkoa ez zen ikastetxearen barruan gertatzen zena bakarrik; handik kanpora ere atera beharra zegoen, ikastetxearen mugaz bestaldera, errealitatean gertatzen zena zuzenean ezagutzeko. ILEk harrotasunez zioen aitzindari zela hurbileko errealitatea eskolako ohiko jardueretara ekartzen.

Txangoak eta bisitak lau eratakoak izaten ziren: ❶ geografikoak eta naturalistak, ❷ artistikoak eta historikoak, ❸ instrukziozkoak eta zientifikoak, eta ❹ teknikoak eta industrialak.

B) Jokoak eta kirolak

Heziketa fisikoa bultzatzea izan zen ILEren beste berritasun bat. Izan ere, heziketa fisikoa ezinbestekoa zen, ILEk helburu zuen hezkuntza integrala erdiesteko.

C) Laborategiak eta tailerrak

ILEren eskola programak bere baitan zituen laborategiei eta tailerrei zegozkien jarduerak ere (fisika, kimika, lorezaintza, teknologia, etab.). ILEk etengabeko jarduerak eta esperientzia praktikoa sustatu ohi zituen, teoria indartzeko eta alderdi kontzeptualak hobeki ulertarazteko. Jarduera horiek modu aktiboan lagundu behar zioten ikasleari ezagutzak bereganatzen. Jarduerok burutzeko, ILEk bere baliabide propioak erabiltzen zituen gehienbat, baina sarritan kanpoko erakundeen eta enpresen laguntza ere izaten zuen.

D) Bizipen estetikoak

Artea ere oinarrizko zutabea zen ILEren magalean. Eskola programaren baitan ohikoa zen artelanak zuzenean ikustera joatea (museoak, natur baliabideak, etab.); baina areago egin eta harago jo zuen: ILEren barruan artea *bizi egiten* zen. Gainera, ILEk artetzat eta artelantzat ez zituen soilik hartzen ohiko areto egokituetan ikusgai izaten zirenak; horiek ez ezik, ikasketa plan tradizionaletan agertu ohi ez ziren lekuetako artea eta artelanak ere erakusten zituzten ILEn. Cossío-ren aburuz, funtsezko ziren kultura estetikoak, gustuaren garapena, edertasunaren sena edo zentzua, edertasuna sortzeko irrika, etab. (esate baterako, landa eremuan bizi zen herritar batekin hitz egitea, basoan barna

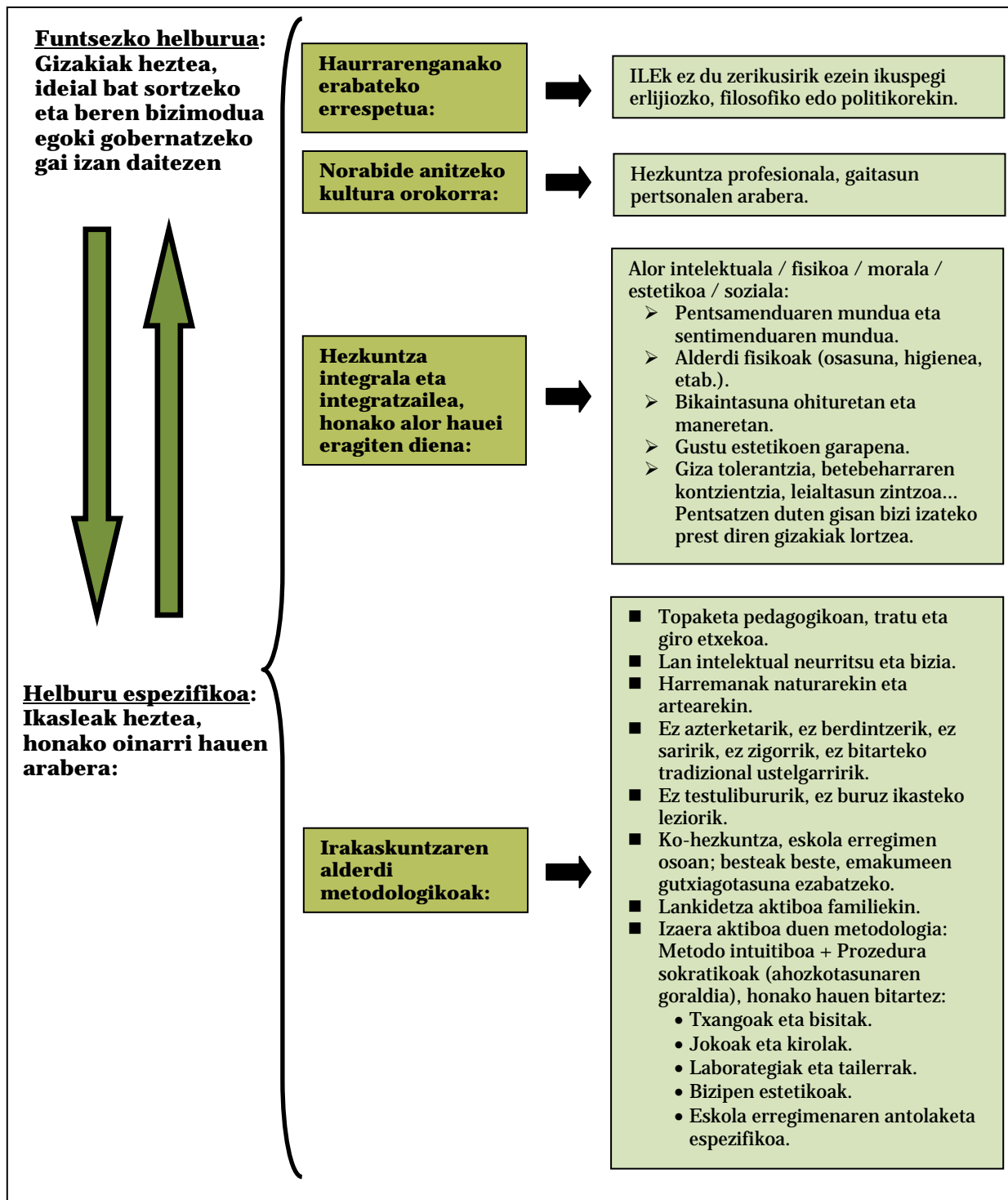
txango bat egitea, hiriko kaleetan ibiltzea arkitekturari miraz so, eta gisa horretakoak).

E) Eskola erregimena

Lehenago ere esan dugunez, azterketak erabat ezabatzea izan zen ILEren ezaugarri nabarmenetako bat, azterketak ezartzen zituen sistemari berari galtzaile eta ustelgarri zeritzolako. Gainera, ILEko kideen iritziz, azterketetan funtsaturiko sistema tradizionalak ez zuten ezer berritzen uzten. Horrekin batera, ILEk kritikatu eta kolokan jarri zuen ezagutzaren iturburu bakarra testuliburua zelako ideia. ILEk helburu zuen hezkuntza integrala erdiesteko, ezin zen oinarri dokumental batean funtsatu; askotariko iturriak arakatu behar ziren (oharrak hartzea, ikasleek beraiek egindako kaierak, etab.). ILEn zerabilten metodologiak “aurkikuntzan” zuen funtsa, eta lehentasuna ematen zien hausnarketari, jakin-minari eta datu berriak bilatzeari. ILEn etxeko lanak desagerrarazi zituzten; ezabatu egin zuten, halaber, ikasleak berak nolabait bizi izan ez zituen egitateak modu mekanikoan errepikatu beharra ere (Molero, 2000).

Jarraian, laburpen moduan, II.1.1. irudian jaso ditugu ILEren printzipio pedagogiko eta alderdi metodologiko nagusiak.

II.1.1. irudia: ILEren printzipio pedagogiko eta alderdi metodologiko nagusiak



Iturria: Guk geuk egina, Molero (2000) oinarri harturik.

Aurreko taulan jasotakoa ez ezik, BILE zeritzan buletin edo aldizkaria ere nabarmentzeko modukoa da; ILEk argitaratzen zuen, bere egunerokoan burutzen zituen askotariko jardueren berri emateko. Gure ikerlanaren ikuspegitik begiratuta bereziki esanguratsu eta interesgarri izan daitekeela iritzita, ILEko ikasleek eta

irakasleek egiten zituzten zenbait txangoren inguruko adibideak eta argibideak, hitzez hitz, jasoko ditugu jarraian³⁹ (Molero, 2000):

EXCURSIONES INSTRUCTIVAS DEL CURSO DE 1881-1882

(BILE, año VI, Madrid, 16 de marzo de 1882, núm. 122):

7. -Jueves 13.- Profesor, Sr. Lozano.- Fábrica del gas de Palacio.- El carbón de piedra: la hulla en composición.- Resorte de destilación.- Lavadores y condensadores.- Purificadores.- Hidro-extractos.- Contador.- Barómetros.- Productos líquidos y sólidos de la destilación de la hulla: las sales amoniacales: aprovechamiento industrial.

13.-Miércoles 26.- Profesor, Sr. Gillman.- Fábrica de pan "La Angelina".- Molino de harina y elaboración de pan al vapor.- Descripción de la fábrica y de la manera de hacer pan en general.

18.- Sábado 30.- Profesor, Sr. Torres Campos.- Fábrica de moneda.- Laminadores.- Hornos de revertero.- Corte.- Baños.- Acuñación.- Peso.- Cualidades de la moneda.- Utilidad de su empleo.

ILEk 1936an utzi zien, erakunde gisa, izateari eta aritzeari, Gerra Zibila piztu zenean, hain zuzen. Gaur egun, ordea, badira zenbait ikastetxe ILEren eredu pedagogikoaren ideiei eta oinarriei jarraitzen dietenak; hortaz, esan liteke ILEren ideiek egundaino iraun dutela, osorik eta kalte gabe. Egun, miresgarrizat jotzen da ILEk egin zuena eta gaurko doktrina pedagogiko ugarik biziki azpimarratzen dute, besteak beste, sexu bereizkeriarik gabeko hezkuntza baten beharra, ideologia guztiak errespetatuko dituen, pertsonaren hezkuntza integrala bilatuko duena, pertsonaren garapenean naturak eta heziketa fisikoak duten garrantzia nabarmenduko duena eta hezkuntza aktiboa giltzarri izango duena.

1.2.2.2- ESKOLA BERRIA

Eskolak Berria (Eskola Esperimentala edo Eskola Progresista) zelakoak hezkuntza eredu tradizional, formalista eta autoritarioaren aurkako mugimendu pedagogiko

³⁹ Txango horiek, ikasle eta irakasleei ez ezik, jendarteari (publikoari, oro har) zuzentzea eta zabaltzea proposatzen zuen ILEk, hartara jendea bidaiak eta bisitak egitera zaletu zedin, hori egitea kulturaz janzteko biderik eraginkorrenetakoa zela sinetsita (Molero, 2000).

nabarmen bat osatu zuen, XIX. mende bukaeran abiatu eta XX.ean garatu zena; mugimendu pedagogiko hura erreazio gisa piztu zen, ez ikasleak beraiek ezta haien garapena ere aintzat hartzen ez zituzten hezkuntza praktika bortxazkoen kontrako erreazio gisa, alegia. Izan ere, jakina denez, historian denbora luzez eskola publiko eta pribatu askotako irakaskuntzak oinarritzat izan zituen sariak eta zigor fisikoak eta, are, irakasleen/hezitzaileen nagusikeria eta bortxakeria latzak. Eskola Berriak, aitzitik, zeharo bestelako —are, kontrako— ezaugarriak zituen; hala, nabarmen defendatzen zuen ikasleek beren gaitasunen, erritmo pertsonalaren, erantzukizunaren eta ahaleginaren arabera ikasi behar zutela. Eskola Berriaren ideiak Espainian barneratu zituztenak, besteak beste, lehenago aipaturiko Giner de los Ríos eta Cossío izan ziren. Geroztik, eta gaur arte, ideioek erreferentzia puntu izan dira Espainian egin izan diren hezkuntza proposamen anitz taxutzeko (nahiz eta, bide luze horretan, zenbait unetan desagertu ere egin izan diren) (Macías, 2009).

Atzera begiratu eta hezkuntzaren ibilbide historikoaz egin dugun azterketari erreparatuz gero, Eskola Berriarekin antzekotasun handiak izan zituzten aitzindari, saiakera eta ekinbide ugari aurkituko genituzke han-hemenka; esaterako, antzinatean bertan, metodo sokratikoa; berdintsu Pizkunde garaiko mugimenduetan edo XVII. eta XVIII. mendeetako berritzaileen kasuan. Haatik, “aurrekari” horiek gorabehera, Espainiara 1898an baino ez ziren hasi iristen lehendabizikoz Eskola Berriaren nazioarteko korronteak eta eraginak; 1904an baziren talde gutxi batzuk ahotan zerabiltzatenak, nahiz hagitz modu teorikoan izan, hezkuntza integrala, ikaslearen *self-government* zelakoa, haurren gaitasunen garapen harmonikoa, naturarekin harremanetan hezte, hezkuntza aktiboa eta gisako kontzeptuak. Ohartzekoa da, ordea, garai hartako pedagogo batzuen gogoeta kritikoa: haien ustez, orduko irakasleek, oro har, ez zituzten batere sakon erroturik Eskola Berriaren oinarriak, zela ezagutza faltagatik, zela prestakuntza ezagatik (Del Pozo, 2004).

1914az gerora, Lehen Mundu Gerraren testuinguruan, gero eta autore gehiago hasi ziren proposamenak egiten, indarrean zeuden hezkuntza erduei eta instituzioei zegozkien printzipioak berraztertu zitezten; hezkuntza hobetzeko saioak izan ziren, berritze pedagogikorako ahaleginak (eta, nagusiki, lehen hezkuntza izan zuten jomuga). Horien eragile, zenbait irakasle liberal aritu ziren, ordu arte hezkuntza eremuan indarrean egondako planteamenduak berriz aztertu behar diren jakitun eta irakaskuntza aktiboagoa helburu. Geroago ikusiko dugunez, Espainian 1931n egin zen Eskola Berriaren aldeko apustu nabarmenena, Errepublikako agintariak erabat identifikatu baitziren mugimendu harekin, huraxe zelakoan eredu egokia hain

premiatzotzat zuten aldaketa sozial sakona burutzeko. Horren lekuko, 1931ko Konstituzioko 48. artikuluan, *“Eskola Berriaren lau printzipio nagusi jaso ziren: neutraltasuna, laikotasuna, lankidetzeta eta jarduera aktiboa; izan ere, Konstituzio hark ezarri zuen irakaskuntza laikoa izango zela, metodologiaren ardatza lana izango zela eta inspirazio-iturritzat giza elkartasunaren idealak hartuko zituela”* (Del Pozo, 2004: 341).

Derrigorrezko eskolatzea luzatzeak aldean ekarri zituen bai ikastetxe kopurua gehitzea eta bai jatorri ekonomiko eta sozial askotarikoa zuten ikasleak biderkatzea ere (izan ere, biztanleria ugaldtu egin zen, baina, horrez gain, gizarte justiziari zegozkion neurriak hartu ziren, baliabide ekonomikorik ez zuten hurrek eskolara joateko modua izan zezaten). Horrek guztiak, halaber, eskolako metodoak eta printzipioak ugaritzea, aberastea eta eraginkorrago bihurtzea ere ekarri zuen: haur guztiak ez ziren berdinak eta ez ezin ziren berdin tratatu. Horregatik, hezkuntza eredu ezberdina bilatu zuten, aktiboa, bizitza errealerako prestakuntza emango zuena eta haur bakoitzak zituen benetako interesetatik abiatuko zena (Aguado, 2012).

Eskola Berria oso mugimendu konplexua izan zen; ernamuina 1875ean izan bazuen ere, Eskola Berri gisa 1910ean sortu zuen Núñez Arenas-ek. Haren printzipioak XX. mendearen hasieran sustraitzen joan ziren irakaskuntza tradizionalaren ordezkotzako modura eta munduko hainbat bazterretan jakin-min eta arreta biziak piztu zituzten. Ez zen izan soilik eskola mota edo sistema didaktiko jakin bat; harago jo zuen, eredu tradizionalari errotik kontrajarritako printzipio kritikoz osaturiko multzo bat izan zen. Del Pozo-ren hitzetan (2002: 190, 199), *“Eskola Berriaren mugimendua plurala izan zen berez eta sortzez, eta gainera aldaketa handiak izan zituen bere bilakaeran [...] izaera plurala izan zuen eta izendapen orokor horren baitan bost kontinenteetako autore eta joera asko eta askotarikoak bildu zituen”*.

Eskola edo Hezkuntza Berriak behin eta berriz auzitan jarri zuen garaiotan pedagogiak bizi zuen egoera; eta argi zioen, batetik, hezkuntzak etengabea garaian garaiko bizimodura egokitu behar zuela, baina, bestetik, beti etorkizunari so egin behar ziola. Are gehiago, hezkuntza berriak etorkizuneko gizarteko gizakia sortzen parte hartu behar zuen (gizartearen aldaketa erritmoa horren azkarra izanik, ezinbestekoa zen gizabanakoak etorkizunerako prestatzea; etorkizuna eraiki beharra zegoen, eta horretarako gizaki berri bat lortzen ahalegindu). Eskola Berriak haurren indibidualtasuna errespetatu beharra defendatu zuen (baina indibidualtasun hori, betiere, taldearen zerbitzura jarrita, lankidetzaren ikuspegiari helduta, ez lehiaren

ikuspegiari). Halaber defendatu zuen gizaki bakoitza desberdina zela, desberdin hazten zela eta haurrak berezko zituen interesak libreki errespetatu behar zirela (are gehiago, haurraren gaitasunak zein ziren ohartu eta egiaztatzeaz harago, haurraren baitan gaitasunak sorrarazi egin behar ziren) (Mialaret, 1968).

Gogoraraztekoa da Eskola Berriak eta hezitzaile berriak “metodo aktiboen” alde egin zutela⁴⁰, haurren eta nerabeen interesak asetzea oinarri harturik. Mialaret-en esanetan (1968: 87), *“metodo aktiboak ez dira hartzen irakaskuntza lanak hobetzeko bitarteko hustzat; baizik eta, egungo haurrarengandik abiatuta, gizaki berria bere osotasunean definitzeko eta osatzeko posibilitatetzat [...] era berean, metodo aktiboek ahalbidetzen dute, haurraren nortasuna errespetaturik, klaseko kide guztien jardueren bitartez haur bakoitza sozializatzea eta ahalik gehien haztea”*.

Ildo horri berorri jarraitzen dio Piaget-ek ere (1969: 125) honako hau baieztatzean: *“metodo aktiboen giro batean baino ezin du ikasleak errendimendu gorena lortu”*; metodo horiek irakasteko eta lan egiteko modu jakin bat definitzen dute, eredu tradizionalari dagokion modu pasiboaz zeharo bestelakoa⁴¹, non ikasleak era aktiboan parte hartzen baitu bere irakaste-ikaste prozesuan; non pertsona heldua ez baita erregea; non helburua ez baita ezagutzak modu masiboan metatzea (aldiz, ezagutzak lortzeko eta gordetzeko moduak du garrantzia); non ikasleek lagundu egiten baitute lezioak prestatzen eta ikasmaterialak eta dokumentuak biltzen; non “zuzendutako jarduerak” (bisitan joatea fabriketara edo herri lanetara, lorategian edo landan ibiltzea eguzkiari begira, landareei so, animaliak aztertzen...) ezinbesteko baitira ikasleak errealtatera eta bizitzara hurbilazteko.

Hezkuntza aktiboak, beraz, irakasleari protagonismoa kendu eta ikasleari eman zion. Filho-ren arabera (1964: 159), hezkuntza aktiboak *“ikastea jabetzeko prozesu indibidualtzat hartzen du, ikasle bakoitzaren ezaugarri pertsonalen arabera; bilatzen du ikasleek ikas dezaten ingurukoari begiratzen, aztertzen, galdetzen, lan*

⁴⁰ Horren harira, Cousinet-en (1972: 51) xehetasunei oso argigarri deritzegu: *“hezkuntza berriaren mintzairan, ‘metodo aktibo’ esaten zitzaizen ikasleen eskuetan jartzen ziren lan tresnei, ikasteko erabil zitzaizaten; aitzitik, ‘metodo didaktiko’ esaten zitzaizen irakasleek irakasteko zerabiltzaten tresnei”*.

⁴¹ Mialaret-en esanetan (1968), metodo pasiboetan ikaslearen ikasketa prozesu osoa irakasleak inposatua da (ikasleei, pasibo, geldi eta isilik, irakasleak dioena entzutea baino ez dagokie); ikaslearen interesak ez dira aintzat hartzen; funtsezkoa da lezioak modu automatikoan eta aldaketarik gabe errepikatzea; imitatzeko gaitasuna besterik ez da lantzen; ikasleak ez du ikasteko beste kanpo motibaziorik zigorrak eta sariak baino; ez dago alderik eta desberdintasunik norbanakoen artean; indarrean dago autoritate printzipioa eta ikasleek otzanak izan behar dute; memoria eta diziplina lehenesten dira; helduek eskubide guztiak dituzte eta hurrek, berriz, betebeharrak guztiak; une oro zer ikasi den kontrolatzen eta egiaztatzen da; gogoz kontra ere esana bete eta jakintza autoritarioa onartu behar da, horren premia eta munduarekin duen lotura zein den ulertu gabe.

egiten, eraikitzen, pentsatzen eta aurkezten zaizkien arazoak ebazten. [...] Ezinbestean, eskola tradizionalaren aurkako lehenengo erreakzioak modu kritikoan eta suhar agertu behar zuten. Gelditasunaren aurka, mugimendua. Isiltasunaren aurka, komunikazio askea. Inposaturiko didaktismoaren aurka, askatasun handiz lan egiteko moduak”.

Horiek horrela, 1937ko urriaren 28an Espainian onartu zen lehen hezkuntzako ikasketa planak Eskola Berriaren filosofiaren kontzepturik garrantzitsuenak jaso zituen; hala nola haurren nortasuna osorik garatu behar zela, horretarako haurra bere prestakuntzaren agente nagusizat hartzen zuten metodoak baliatuta; “ikasgaia” kontzeptuaren ordez “jarduera” kontzeptua ipini zen; indarrean jarri ziren metodo sozializatzaileak eta ingurunea behatzeko eta aztertze metodoak, haurraren interesa pizten zutenak; eskulanak “jarduera sortzaile” izendatu ziren eta giltzarritzat jo zituzten haurren originaltasuna eta irudimena xaxatzeko. Horiekin guztiekin batera, ikasketa plan hark derrigorrezko txangoak egitea ere nabarmen bultzatu zuen (Del Pozo, 2004).

Jarraian, II.1.1. laukian, Eskola Berriaren printzipioak islatu ditugu, bai antolaketa orokorrari zegozkion printzipioak, bai heziketa intelektualari eta moralari zegozkienak ere.

II.1.1. laukia: Eskola Berriaren printzipioak

Antolaketa orokorrari zegokionez

- 1.- Pedagogia praktikorako laborategi bat zen, ikastetxe ofizialentzat bide-erakusle izan nahi zuena.
- 2.- Barnetegi bat zen, ahalik eta giro etxekoena zuena.
- 3.- Landa eremuan kokatua zegoen.
- 4.- Ikasleak taldeka biltzen zituen, 10-15 kideko "pabilioietan".
- 5.- Ko-hezkuntza jartzen zuen indarrean.
- 6.- Haurrek, egunero, gutxienez ordu eta erdiz eskulanak egin behar izaten zituzten.
- 7.- Lan horietan nagusia zurgintza zen (arotz lanak). Gomendagarriak ziren, baita ere, lorezaintza eta abere zaintza.
- 8.- Lan askeak egitea posible zuten.
- 9.- Heziketa fisikoa egiten zuten joko bidez, kirolen bidez eta soinketa naturalaren bidez.
- 10.- Txangoak egiten zituzten landa eremuan (camping).

Prestakuntza intelektualari zegokionez

- 11.- Arrazoibidea eta zentzua garatzea zuten helburu, memoria lantzea baino gehiago.
- 12.- Espezializazio berezko eta espontaneoak sustatzen zen, kultura orokorraren alboan.
- 13.- Irakaskuntzak oinarri hartzen zituen egitateak eta esperientziak.
- 14.- Ondorioz, Eskola Berria haurren beraren jardueretan oinarritzen zen.
- 15.- Irakaskuntzaren funtsa haurren berezko interes espontaneoan zetzan.
- 16.- Bakar lana ikerketan zetzan, gertaerak aztertuz, liburuak, egunkariak, etab., eta ondoren sailkapen bat egiten zuten ordena logiko baten arabera.
- 17.- Talde lana dokumentu jakin batzuk modu logikoan sortu eta antolatzean zetzan.
- 18.- Irakaskuntza, zentzu hertsian, goizean baino ez zen izaten.
- 19.- Egunean ikasgai bat edo bi baino ez ziren lantzen; irakasteko moduak ekarriko zuten aniztasuna.
- 20.- Hilean eta, are, hiruhilekoan ikasgai gutxi batzuk baino ez ziren lantzen.

Prestakuntza moralari zegokionez

- 21.- Heziketa morala barrutik eta kanpotik egiten zen, hots, zentzu kritikoa eta askatasuna mailaz maila praktikatzen ziren.
- 22.- Ordezkarien sistema demokratikoaren bidez gidatzen ziren administrazio eta diziplina antolaketak.
- 23.- Sariak eta ikur positiboak ez ziren erabiltzen haurren ekimena garatzeko baizik.
- 24.- Zigorrak eta isun negatiboak erabiltzen ziren ikasleari laguntzeko egokitzat jotzen

ziren helburuak lortzeko bidean.

25.- Autoemulazioa.

26.- Eskola Berriak atmosfera estetiko eta abegikorra izan behar zuten.

27.- Talde musika, abesbatza kantuak eta orkestra.

28.- Kontzientzia hezteko, haurrek errezitatze moralizatzaileak egiten zituzten.

29.- Eskola Berri gehienek sektarismorik gabeko jarrera erlijiozkoa zuten. Neutraltasun konfesionala zen nagusi. Ondorengo printzipioa geroago ezarri zuten:

30.- Eskola Berriak etorkizuneko hiritarra prestatzen zuten, baina nazioari begira soilik ez, gizateriari bere osotasunean begira ere bai.

Iturria: Planchard, Émile (1949): *La Pedagogía contemporánea*
(Madrid, Rialp), pp. 253-255 (Tiana et al.-ek aipatua, 2002: 198)

Eskola Berriaren mugimenduak, esana dugunez, kritika zorrotza egin zion XIX. mendean eta XX. mendearen zati batean indarrean izan zen eskola tradizionalari. Errotik kritikatu zituen irakaslearen funtsezko zeregina, memorizatzea, irakaslearen autoritarismoa eta irakasle-ikasle arteko eragin-trukerik eza. Eskola Berriak helburu zuten ikasle aktiboak garatzea, ikasgelan beren interesak landuko zituztenak, haur eta pertsona ziren aldetik. De Puelles-en arabera (2010), Eskola Berriaren abiapuntua zen hezkuntzak doakoa izan behar zuela, ziklo guztietan eta modu bateratuan: aurreikusi ziren, horrela, eskolaurreko zikloa, oinarritzko hezkuntzari zegokion zikloa (14 urte artekoa), bigarren hezkuntzako zikloa (18 urte artekoa) eta unibertsitate mailako zikloa.

Eskola Berriaz ari diren obra gehienetan, ohikoa izaten da hura Eskola Tradizionaletik bereizten zuten ezaugarriak bistaratzea. Bada, segidan, II.1.2. laukian, eskola eredu baten eta bestearen bereizgarri nagusiak bildu ditugu parez pare.

II.1.2. laukia: Eskola Tradizionala *versus* Eskola Berria

Eskola Tradizionala	Eskola Berria
Logozentrikoa (ardatz ditu edukiak, irakasgaiak eta programak, sistema mekaniko eta memoristiko baten bidez)	Paidozentrikoa (ardatz du ikaslea eta hari errespetu handia dio; haurren jardueretan oinarritzen da; hezkuntza sistema osoa ikaslearen interes eta xedeetan funtsatzen da).
Ez du kontuan hartzen haurren izatea	Helburu du haur kontzeptua eraikitzea azterketa zientifikoetan oinarriturik eta planteamendu didaktikoak egokitzea haurren berezko garapen prozesuaren arabera
Magistrozentrikoa (irakaslearen autoritatean datza; autoritate hori indarrean iraunarazteko, zigorrak erabiltzen dira)	Irakaslearen oinarrizko bi funtzioak: gidatzea eta motibatzea. Ikasleei dagokie ikasteko lan eta betebeharrak egitea.
Eredu honen eraginkortasuna lehiakortasunean eta sari/zigor sisteman datza	Ikasleen arteko lankidetzeta eta talde espiritua bultzatzen ditu
Ikaslearen askatasunik eza	Ikasleen autonomiaren alde egiten du, pertsona gisa ere arduratsuak izan daitezten

Iturria: Guk geuk egina, Del Pozo (2002: 200) oinarri harturik.

Eskola Tradizionalean, irakaslearen zeregina eskolak ematean datza. Hau da, programa jakin batek ezarritakoaren arabera, ikasleen aurrean zenbait kontzeptu garatzean, bata bestearen atzetik, ikasleek jaso eta gogoan har ditzaten (kontzeptu bakoitza ondorengoaren mendean dagoelako edo osotasun baten zati delako). Halaber, irakasleak irakasten die zenbait mekanismo erabiltzen ariketak ebazteko. Zeregin hori burutzeko, irakasleak bere autoritate pertsonala baliatzen du, baita ezagutzen dituen prozedurak ere (berari irakatsi dizkietenak edo irakasle gisa arituta bereganatu dituenak), ikasleei ahalik eta azalpen argienak eta ulergarrienak emateko (Cousinet, 1972).

Aitzitik, esan liteke Eskola Berria ezaugarritzen duen kontzeptu nagusia ***paidozentrismoa*** dela, ikaslea baita irakaste-ikaste prozesuaren ardatza. Irakasle-ikasle arteko harremana bestelakoa da, irakaslea bigarren mailan kokatzen delako eta ikasgelako giroa hauspotzea duelako xede nagusi (baina betiere ikaslearen beharren eta gaitasunen zerbitzura). Cousinet-en hitzak baliatuta (1972: 97), *“hezkuntza berriaren baitan, irakasleak ez du programarik landu behar, ez taldeari eskolarik eman behar,*

ez ikasleei lezioak errezitarazi behar, ezta etxeke lanik zuzendu behar ere [...] irakasleak han egon behar du, une oro laguntzeko prest. Presentzia hori atsegin dute ikasleek, batez ere beren segurtasun premia sakona asetzen baitie”.

Irakaslea da, hala, ikasgelako jardueren sustatzaile, behatzaile eta gidaria. Ikasleen galderei erantzungo die, haien ikasketa interesgarri bihurtuko du, haien lana kontrolatuko du eta beti prest agertuko da haien zalantzak argitzeko (eta horretarako, jakina, ondo ezagutu beharko ditu ikasleak). Jada ez dira ikasleak ikasgelara joan eta irakasleak zer egin begira daudenak; irakasleari dagokio ikasleak lanean behatzea eta bakoitzari dagokiona ematea, bere behar eta gaitasunen arabera (Cousinet, 1972).

Filosofia honek Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) idazte eta filosofo frantsesaren ideiak hartzen ditu abiapuntu; Rousseau-k, bere garaian, ikasle bakoitza modu berezian tratatzea proposatu zuen. Ikasleen interes, behar eta gaitasunetan oinarrituriko hezkuntza baten alde egin zuen, baita giro askean jazotako garapen naturalaren alde ere⁴². Del Pozo-k dioen bezala (2002: 200), *“Eskola Berriaren hezkuntza ideala hezkuntza integrala da; hots, adimena lantzeaz gain, gizabanakoaren alderdi fisikoak, sozialak, estetikoak eta emozionalak ere aintzat hartzen dituena”*. Izan ere, Eskola Berriak helburu du *“ikaslea bizitzarako prestatzea”*⁴³.

Aguado (2012) aintzat hartuta, honela laburtuko ditugu funtzezko printzipioak:

- *Jarduera. “Egiten ikastea”, hezkuntza giro betean.*
- Ikasgela bizigune sozial bihurturik, bizi garen gizartearen osagai eta ikasgai.
- Ikasgelan, batetik bestera mugitu daitezkeen altxariak, egoera didaktiko eta ikasteko giro askotarikoetara erraz egokitzeko modukoak.
- Aurrez programaturiko lan eta jarduera ildoak ezartzen dira. Horrek aldean dakar, besteak beste, testuliburuak desagerraraztea. Irakasleek eta ikasleek aztertu beharreko edukiak eraikitzen dituzte ikasleen interes eta motibazioetatik abiatuta, eta uko egiten diete eskola tradizionalako testu akademikoei eta eskuliburuei.

⁴² Pedagogia tradizionalaren arabera, haurra, izatez eta berez, basatia eta ustela da. Ondorioz, diziplina zorrotzez arauak ikaslarazi eta betearazi behar zaizkio (espirituaren itxuragabetasuna zuzentze aldera). Horren aurka Rousseau-ren ikuspegia ageri da, zeinaren arabera haurra zintzoa baita berez (Sanchidrián, 2010).

⁴³ Hasieran, haurren prestakuntza helduaroari begira taxutu bazuten ere, gerora jabetu ziren hezkuntzaren bidez gizartea bera eralda zitekeela eta, ondorioz, haurrak hiritar global izateko prestatu behar zirela, gizateriaren parte izateko, alegia (Del Pozo, 2002).

Mugimendu hark bere magalean askotariko metodologiak izan bazituen ere, aipatzekoa da metodo guztiek bazituztela ezaugarri komun batzuk ere, eskola tradizionalaren metodologiatik argiro aldentzen zirenak. Ezaugarri komun horiek Eskola Berriaren printzipio bereizgarriei zegozkien; “jarduera” eta “indibidualtasuna errespetatzea” ziren horietako bi, zeharo funtsezko giltzarri⁴⁴.

Eskola Berriaren mugimenduaren baitan nabarmendu beharrekoak dira, besteak beste, John Dewey, María Montessori, Ovidio Decroly eta Célestin Freinet (hurrengo atalean aztergai izango ditugunak). Autore horiek, Eskola Berriaren testuinguruan, metodologia berriak planteatu zituzten eta eragin handia izan zuten XX. eta XXI. mendeetan pedagogiak eta hezkuntzak izan duten bilakaeran.

Komeni da nabarmentzea ezen planteamendu pedagogiko berri horiei ekiteak aldean zekarrela ikastetxeak berregokitu beharra ere: batetik, aldaketa arkitektonikoak egin beharra, malgutasunez taldeak sortu zitezen eta errazagoa izan zedin sormena piztea, talde lanean aritzea eta askatasunean ikastea; bestetik, curriculumak aldatu beharra ere bazegoen, ikasleen nortasunaren askotariko alderdiak, premiak eta interesak aintzat hartzeko. Hori bai, nahiz eta lehenago ez zeuden ikasgai artistiko eta espresibo batzuk barneratu zituzten, ez ziren izan bigarren mailako edo curriculumaz kanpoko ikasgaiak baizik, ikuspegi tradizionalari zegozkion ikasgaien osagarri.

Lehenago ere aditzera eman dugunez, Eskola Berriaren mugimendua ia mundu osoan zabaldu zen eta aparteko interesa eragin zuen “*Hezkuntza Publikorako programa baten oinarriak sortu zituelako*” (De Puelles, 2010: 248). Hala, hasiera-hasieratik aitortu zitzaion nazioarteko izaera hura sustatzeko, 1920an Hezkuntza Berriaren Nazioarteko Liga eratu zen, helburu izanik mundu mailako foro gisa jardutea, ideia pedagogiko berriak eztabaidatzeko eta hezkuntza eremuko esperientzia berritzaileen berri zabaltzeko.

Eskola Berriak Eskola Tradizionalari aurka egin zion, jakina denez. Baina Eskola Berriaren printzipioen kontra ere ez zen falta izan kritikarik eta jarrerarik. Eskola

⁴⁴ Ildo horretan, esan beharra dago ezen, atzera begiratuta, lehenago aztergai izan dugun ILE zelakoa Europako aurreneko Eskola Berrizat hartu litekeela. Areago, ILEko ikasle izandako Antonio Jiménez-Landiren esanetan (De Puelles-ek aipatua, 2010: 234), ILEk nolabait gaintu egin zuen Eskola Berriaren mugimendua. Baiki, ILEk bere garaian argi hitz egin zuen ko-hezkuntzaz, erlijio neutraltasunaz edo tolerantziaren lehen hezkuntzatik; halaber, ILEk argi zioen haurra gurasoekin bizi behar zela eta ez barnetegi batean; eta ez zuen sortu nahi izan mundu bat haurarentzat (Eskolak Berriak bezala), baizik eta haurraren mundua errespetatu eta harremanetan jarri nahi izan zuen gizartearekin, zela txangoen bidez, zela udalekuen bidez, zela beste nolabait.

Berria gogor kritikatu zuten Eliza katolikoak eta talde kontserbadoreek, hark defendatzen zituen ko-hezkuntzaren eta laikotasunaren harira. Beste talde batzuek leporatzen zioten Eskola Berriak ustez intelektualismoaren aurka jotzen zuela eta sentimenak eta jarduera gehiegi azpimarratzen zituela, bestelako balio batzuk (diziplina, memorizatzea, inteligentziaren kontrola, borondatea) ustez bazterrean utziz. Dena dela, ezin duzu aipatzeko utzi *“mugimendu horri zor zaizkiola eskolaren demokratizazioa, eskolako edukien arrazionalizazioa, psikologiaren aurrerapenen erabilera eskolan, irakaskuntzaren indibidualizazio gorakorra, ikaslearen jarduera hartzea ikasteko bitarteko nagusitzat, etab.”* (Muset, 2001: 99).

Nolanahi ere, aurrekoarekin batera ezin dugu aipatzeko utzi, ezta ere, Espainian ideia pedagogikoak berritu zituen mugimendu bat jazo zen arren, mugimendu hura norbanako jakin eta bakan batzuen bilduma izan zela; esperientzia ugari abiarazi zirela, bai, baina modu isolatuan eta elkarlanik gabe.

Gaur egun oso zaila da Eskola Berriaren metodoak —batik bat hark bere garaian adierazitako moduan— indarrean dituen ikastetxerik aurkitzea. Hala ere, aitortzekoa da gaur gaurkoz izan badirela ordu hartako ideiez eta planteamenduez blaituriko metodologia, aplikazio didaktiko eta antolaketa molde anitz.

Bukatzeko, esan dezagun ezen AEBn, XX. mende erdira arte, Eskola Berriaren antzeko mugimendu bat indarrean izan zela, Eskola Progresista, zeina sortu baitzen irakaslea ardatz eta hezkuntza printzipio klasikoak oinarri hartzen zituen amerikar eskola tradizionalaren aurrean protesta egiteko. Mugimendu hura unibertsitateko irakasleek bultzatu zuten eta gerora zabaldu zen eskola publikoetara eta elkarte profesionaletara, gizartea hezkuntzaren bidez aldatzea xede. Eskola Progresistak John Dewey-ren (1859-1952) filosofia hartu zuen abiapuntutzat eta “egiten ikasi” (*“learning by doing”*) izan zuen ikasteko metodo eta lelo.

1.2.2.3- BIGARREN ERREPUBLIKA (1931-1936)

Bigarren Errepublikan (1931-1936), ikuspegi ideologiko eta estrategikotik begiratuta, politika ulertzeko eta politikan aritzeko moldeak errotik aldatu ziren; eskolaren auzia mahai gainean jarri zuten puntako nazio arazo gisa eta erreforma pedagogiko handi baten bila abiatu ziren.

Behin-behineko gobernua eratu bezain laster, hezkuntza eremuko erreformei eta aldaketei ekin zieten. Oso gutxi iraun bazuen ere, Bigarren Errepublikan inoiz baino

ahalegin handiagoa egin zen Espainian indarrean jartzeko hezkuntza laikoa (erlijioaren nahitaezkotasuna ezabatu zuten eta erlijio eremuko tolerantzia sustatu zen, familia eta ikaslearen kontzientziarekin bat); publikoa; doakoa (berezi lehenengo eta bigarren hezkuntza mailetan); eta izaera sozial, aktibo eta sortzailea zuena (eskola aktiboaren metodoetan funtsatua).

Errepublikak zinez uste zuen Espainiaren atzerapenari aurre egiteko hezkuntza sistema on bat behar zuela eta Elizak hezkuntzan zuen eragina desagerrarazi behar zela. Horiek horrela, garai hartan hezkuntza erreforma sakon bati heldu zioten, garaiko hezkuntza mugimendu berritzaileetan inspiratuta: Institución de Libre Enseñanza (ILE), Eskola Berria, sozialismoari eta katolizismo sozialari zegozkien korrante pedagogikoak, etab; eta, gainera, autore berritzaileen proposamenak aintzatetsi zituzten: tartean ziren Pestalozzi⁴⁵, Montessori, Decroly eta Dewey, besteak beste.

Behin-behineko gobernuak lehenbailehen aurre egin nahi izan zion Espainiak nozitzen zuen arazo larri bati: lehen hezkuntzako ikastetxe gutxiegi zeuden. Horregatik, gobernuari baimena eman zitzaion finantziarioa izan zezan ikastetxeak sortzeko (Errepublikaren lehen urtean 9.600 ikastetxe baino gehiago eraiki ziren) eta baliabideak ugaritzeko, Moyano Legeak murriztea lortu ez zuen analfabetismo maila handia gutxitzea helburu. Horrez gain, nabarmentzekoa da ezen, ikastetxe kopuru urriaz aparte, beste oztopo handi bat ere bazela: irakasleen prestakuntza maila kaskar eta desegokia (gainera, oso gutxi ordaintzen zitzairen). Ondorioz eta laburbilduz: premiazkoa zen ikastetxeak eraikitzea eta premiazkoa zen, halaber, irakasleak behar bezala hezte eta gaitzea (eduki eta alderdi kulturalak, prestakuntza profesionala, praktika pedagogikoa, etab.) (De Puelles, 2010).

Epealdi hartan, 1931ko Konstituzioarekin batera eta 1931-1933 urteetako sozialismo demokratikoaren testuinguruan, printzipio pedagogiko modernoak indartu ziren, hala nola ko-hezkuntza, jarduera, parte-hartze soziala, helduen hezkuntza eta elebitasuna (irakaskuntza elebiduna ezarri zen, katalanez eta gaztelaniaz)⁴⁶. Gainera, beste

⁴⁵ Pestalozzi (1746-1827) zenbait instituzio sortu zituen bere ideal pedagogikoak ezartzeako. Autore horren sistema pedagogikoan, nabarmendu egiten zen irakaskuntza objektiboa edo gauzen bidezko irakaskuntza, era horretan irakaskuntza intuitiboan sakonduz. Intuizioa, Pestalozziaren aburuz, zuzeneko esperientzia zen. Haren metodologian, dena zetzan ekingiz edo jardueran, haren ustez haurrak ariketen bidez, ekinaren ekinaz, ikasten baitzuen (ikasi baino, praktikatu egin behar zuten). Hezkuntza ez zuen ulertzen kanpotik barrualdera egin beharreko zeregin moduan; aitzitik, haurrei interesatzen zitzaizkien eta haurrek egiten zituzten jarduerak berek zekarten haurraren garapena. Pestalozziarentzat, haurra ez zen *zerbait* moldagarria, baizik eta etengabean garatzen ari zen *norbait*, izaki aktibo bat (Filho, 1964).

⁴⁶ Nahiz motel izan, eskola unitarioa (irakasle bat ikasgelako eta bertan adin eta ezagutza-maila desberdineko haurrak) ordeztu egin zuten eta eskola graduatua, berriz, ezarri (eskolan hainbat irakasle eta

erreforma zenbaitekin batera, unibertsitatearen esparruan “*Moyano Legeari zegokion unibertsitatearen aurrean unibertsitate berri bat sustatu zen*”; erreformatzaileak kontrastatu egin zituen erakunde tradizionala, pilatutako jakintza administratu eta titulu akademikoak eman besterik egiten ez zuena, batetik, eta, bestetik, erakunde berria, hiru funtzio zegozkiona: kultura modernoa zabaltzea, gizarteak behar zituen askotariko profesionalak zientifikoki heztea, eta bere baitan ikerketa sustatzea (De Puelles, 2010: 273).

Hala eta guztiz ere, erreforma horiek guztiak bertan behera gelditu ziren 1934an aurrekonturik ez zutelako, eta, geroago, Gerra Zibilak errotik erauzita (Garrido, 1979).

1.2.2.4.- BIGARREN MUNDU GERRA

Bigarren Mundu Gerrak inflexio-puntu bat ekarri zion hezkuntza sistemen ordu arteko garapenari.

Gerrak, jakina denez, herrialde askori erasan zien eta haietako bakoitzari askotariko moduetan, gainera. Gerra amaitu zenean, 1950eko hamarkadan eta lehen etapa edo urrats gisa, hainbat herrialdek egin behar eskerga bati aurre egin behar izan zioten: beren hezkuntza sistema berreraikitzeari, alegia (kasu askotan, hezkuntza mailak eta curriculum berrikusteko eta birdefinitzeko baliatu zuten abagunea); herrialde bakoitzak, baina, bere erara heldu zion erronka horri.

Bigarren etapan, hedapen eta garapen etapan, herrialde ugari —hala garatuak nola garapen bidean zeudenak— argi jabetu ziren hezkuntza ezinbesteko faktorea zela produktibitatea areagotzeko eta garapen sozial eta ekonomikoa hauspotzeko; hartara, inbertsiotzat hartu zuten hezkuntza, ezen ez gastutzat. Sanz-en (2002: 282) hitzetan, **hezkuntza eremuko “desarrollismo”** hark *“helburu izan zuen, gutxiengo hezkuntza maila unibertsalizatzeaz harago, biztanle masa osoari zabaltzea lehen, bigarren eta goi mailetako hezkuntza erakundeak”*.

Sanz-ek berak (2002) zehazten duenez, “desarrollismo” hura honako faktore hauek eragin zuten:

- 1) Hezkuntza, produkzio faktore gisa (hezkuntzak produktibitate ekonomikoan zuen eragina aintzat hartu eta aitortzea). Ildo horretan azpimarratzekoa da Giza

hainbat ikasgela, eta ikasleak modu homogeneoan taldekatuta, adinaren eta ezagutza-mailaren arabera) (Escolano, 2002).

Kapitalaren Teoriaren eragina. Ekonomialari klasikoek aspaldi aipatu zuten hezkuntzak zuen garrantzia herrialdeen garapen ekonomikorako; haatik, 1950eko hamarkada arte ikertzaileak ez ziren hasi hura modu teoriko eta egituratuan aztertzen. Nabarmendu zuten herrialde jakin batzuen alfabetatze mailaren eta geroagoko nazio errentaren arteko korrelazioa positiboa eta zeharo esanguratsua zela; eta harreman horren nondik norako zehatzak zein ziren ezartzea oso zaila izanik ere, XX. mende erdi inguruan ezein ekonomialarik ez zuen zalantzan jartzen “giza kapitalak” eta baliabide intelektualek zuten garrantzia hazkunde ekonomikoa lortzeko. Theodore W. Schultz eta Gary S. Becker Nobel Saridunak izan ziren Giza Kapitalaren Teoriaren aitzindariak⁴⁷. Sanz-en (2002: 289) esanetan, “*Giza Kapitalaren Teoriak erakusten du hezkuntzaren kostuak beti txikiagoak direla eragiten dituen irabaziak baino; eta posible dela inbertsio mota hori biztanleriari bere osotasunean zabaltzea*”.

Horiek horrela, 1950eko hamarkada bukaeran eta 1960ko hamarkadan barrena, hezkuntza hedatu egin zen biztanleriaren luze-zabalean eta ezagutza demokratizatu egin zen, produktibitatea areagotzeko xedez (OECD, UNESCO edota Nazioarteko Diru Funtsa bezalako erakunde ofizialek ere halako neurriak bultzatu zituzten). Izan ere, garaiko sektore produktiboaren heziketa premia berriek neurri eta gisa bereko hezkuntza hedapena galdatzen zuten, II.1.3. laukian ageri den moduan.

⁴⁷ Teoria horren arabera, “hezkuntza kontsumoa” albora utzi eta “hezkuntza inbertsioa” kontzeptua gailentzen joan zen (Sanz, 2002).

II.1.3. laukia: Hezkuntza hedapenerako beharrezko ziren printzipio politikoak

Hezkuntza hedapena	Printzipio politikoak
Maila guztietan, gizabanako gehienei ahalik eta heziketa handiena ematen zieten sistemak ezarri ziren	Aukera berdintasun kuantitatiboa (gizabanako ororentzat berdinak ziren ikastetxeak, irakasleak, curriculumak eta baliabide ekonomikoak)
Indibidualizazioa oinarri zuten heziketa ereduak alboratu zituzten eta lanbide heziketa eta prestakuntza profesionala helburu zuten prozesuen alde egin zuten	Bigarren hezkuntza eta goi mailako hezkuntza gizabanakoen eskubide ziren, ez pribilegio
Lehentasuna eman zitzaien irakaskuntza formalaren sistemari (giza kapitalaren neurria eta adierazlea: titulazio akademikoa)	Eskubidea norberaren merituetan zetzan; ez ikasleak zituen baliabideetan
Hezkuntza mito bihurtu zen (hezkuntza erakunde batetik ateratzen zen lagun orok lanpostu bat eskuratzen zuen)	Estatuak bere gain hartu zituen hezkuntzaren kudeaketa eta administrazioa

Iturria: Guk geuk egina, Sanz (2002) oinarri harturik.

2. Estatu kapitalistek gastu sozialarekin loturiko politikak aurrera eramane zituzten eta, horien baitan, baliabide asko eta askotarikoak hezkuntza sistemak garatzeko erabili zituzten.
3. Faktore kulturala: hezkuntzak hainbesteko balioa bereganatu zuen non jende masa eskergak erakarri baitzituen hezkuntza erakundeetara.

Hezkuntza eremuko “desarrollismo” hura XX. mendeko garai desberdinetan jazo zen, betiere herrialdearen arabera, baina esan liteke ezen, 1960ko hamarkada bukaerarako, ia herrialde guztietan hezkuntza, maila orotan, biztanleria osoari zuzentzen zitzaiola. Espainian, Europako herrialderik aurreratu eta industrializatuenekin alderatuta, urte batzuk geroago gertatu zen hezkuntza hedapen hura (1964 aldera). Hedapenari zegokion bigarren etapa hura 1973an bukatu zen, petrolioaren krisiak eztanda egin zuenean. Izan ere, horren ondorioz, Ongizate Estatuak murriztu egin zituzten gastu sozialetara bideratutako inbertsioak, oro har, eta hezkuntzara zuzendutakoak, bereziki; eta horrek guztiak hezkuntza sistemen krisia ekarri zuen aldean (Sanz, 2002).

1960ko hamarkada bukaeran agertu ziren hezkuntza eremuko krisiaren lehen zantzuak; hona hemen zantzurik adierazgarrienak (Sanz, 2002):

- Sistema produktiboa ez zen gai tituludun lagun guztiak “xurgatzeko” eta, hartara, tituludunen langabezia-tasak nabarmen egin zuen gora. Auzitan jarri zuten hezkuntza erakundeetan ematen zen prestakuntza bat ote zetorren merkatuak eskatzen zuenarekin.
- Analistek mahai gainean jarri zuten ordu arte erreparatu ere egin ez zioten gai bat; tituludunek sistema produktiboaren baitan lanpostu jakin batzuk eskuratzen zituzten, baina ez hainbeste hezkuntza erakundeetan garatu zituzten gaitasunengatik, baizik eta titulua lortzeko ezinbesteko ziren eta lagun horiek sortzez eta berez zeuzkaten jarrera eta abilezia sozialei esker. *“Kolokan jarri zen, hortaz, eskolak ustez zuen funtzioa pertsonak profesionalizatzeko eta giza kapitala sortzeko”* (Sanz, 2002:306).
- Hezkuntza sistemek gizabanakoen artean berdintasuna areagotzen bazuten ere hezkuntzari zegokionez, ez zen berdin gertatzen ikuspegi ekonomikoari zegokionez. Giza Kapitalaren Teoriak zehaztu zuen hezkuntza formala ez zela nahikoa; bazirela hezteko beste iturri batzuk ere (ez formalak), hala nola lanean aritzean eskuratzen den heziketa/prestakuntza.
- Lan merkatuak eskatzen zuena eta hezkuntza akademikoa ez zetozen bat, desdoitze bat zegoen. Hezkuntzak ezin zuen bukatu ikastetxean; lanpostuan ere jarraitu egin behar zuen eta zehaztu/espezializatu egin behar zen.
- Hezkuntzaren hedapena bera eta eskaintzen ziren tituluen ugartasuna.

Aipaturiko alderdi edo zantzu kritiko horietatik abiatuta, bi ildo desberdin planteatu ziren hezkuntza sistema planifikatzeko:

- A) Batetik, James Perkins eta Philip H. Coombs autoreen proposamen erreformista, hezkuntza sistemak merkatu produktiboaren eskaera berrietara egokitzeko. Horretarako, beharrezkotzat jo zituzten honako neurri hauek: hezkuntza sistema sakon ezagutzea; programen edukia erabilgarria izatea ikasleentzat lan merkatura sartzean; hezkuntzara baliabide gehiago bideratzea; irakaste-ikaste prozesuaren ardatz irakaslea-ikaslea izan zitezela; eta ikastetxeetatik kanpo ere hezkuntza ez formala azpimarratzea.
- B) Mitch eta Jencks autoreen proposamen erradikalak hautsi egin zuen hezkuntza sistemen eta produktibitatearen arteko harremana. Ikuspegi desberdinetatik zalantzan jarri zuten Giza Kapitalaren Teoriak ezarritako hezkuntza- produktibitatea harremana. Batetik, ikuspegi humanistatik, hezkuntza bere horretan helburutzat hartu zuten, produktibitatearekin izan zezakeen loturaz

harago. Bestetik, auzitan jarri zuten hezkuntza sistemak gai ote ziren ere ekonomia eta produktibitatea areagotzeko.

Nolanahi ere, Espainian hezkuntzaren bilakaerak bide berezia egin zuen, Frankismoak erro-errotik markaturik.

1.2.2.5.- FRANKISMOA, TRANTSIZIOA ETA ETAPA DEMOKRATIKOA

Frankismo garaian (1939-1975), batez ere lehendabiziko urteetan, hezkuntza politika bere osoan birbideratu zuten (arazketa ideologikoa egin zioten) eta eskolari izaera konfesionala eta aberkoia (patriotikoa) eman zitzaion (berdin lehen hezkuntzako ikastetxea izan, bigarrenkoa nahiz unibertsitate mailakoa). Bertan behera desegin zuten hezkuntza sistema errepublikarra eta gora egin zuen hezkuntza pribatu katolikoak (erlijio balioek gorengo garrantzia zuten). Debekatu egin zituzten Errepublikaren neurri liberal guztiak, hala nola elebitasuna⁴⁸, ko-hezkuntza, etab. (besteak beste, ILE desegin zuten eta ILEren aitzindariak jazarri zituzten). Arazketa ideologiko hark jomuga izan zituen bai ikasleak, bai irakasleak (Errepublika garaian irakasle aritu zirenak jazarri zituzten), bai eskoletako liburutegiak eta bai testuliburuak ere⁴⁹. Hezkuntza mailei zegokienez, derrigorrezko lehen hezkuntza luzatu egin zen 6 urtetik 10-12 urte arte.

1943an Unibertsitatearen Ordenamendua arautzeko Legea —kutsu falangista erabatekoa zuena— jarri zuten indarrean, gizarte klase garaiei zuzendurikoa eta dogma eta moral katolikoari zorrotz atxikia (Bigarren Errepublikak bazter utziriko balio zaharrei berriro helduz).

Gainera, 1945eko Lehen Hezkuntzako Lege Arautzaileak indartu egin zuen Elizaren egitekoa hezkuntzan (hezkuntza Elizaren eskumen ia eksklusibo bihurtu zen; Elizari monarkia garaian ere izan ez zuen autoritatea eman zitzaion Frankismoan). Erlijioa i(r)akastea bihurtu zen lehen hezkuntzako helburu eta printzipio nagusi. 1949an Lanbide Heziketa Industrialaren Legea ezarri zuten, Arte eta Lanbide eskoletara zuzendurik.

Aguadok (2012) laburtzen duen eran, gerraosteko hezkuntza sistemak hiru ezaugarri nagusi zituen:

⁴⁸ Indargabetu egin ziren Kataluniako eta Euskadiko hezkuntza organoak (De Puelles, 2010).

⁴⁹ Liburu ugari deuseztatu zituzten eta testuliburuak edukiak Frankismoaren ideia patriotikoen arabera moldatu zituzten.

- Ikaskuntza konfesional katolikoa zen.
- Hezkuntza politizatu zen, ikasgai guztiak doktrina jakin bati jarraiki bideratu baitziren.
- Elizak baino ez zuen gaitasunik eta legitimitate politikorik hezkuntza funtzioa bere gain hartzeko.

1950etik aurrera Espainia kanpora zabaltzen hasi zen eta hori egin zuen hezkuntzak ere, kontzeptu pedagogiko modernoagoak barneratu nahirik. Horrekin batera, 1950eko eta 1960ko hamarkadetan, jaiotze kopuruak nabarmen egin zuen gora eta, hedaduraz, eskoletako ikasleak ere biziki ugartu zen. Ondorioz, Estatuak baliabide anitz zuzendu behar izan zituen hezkuntzara. 1964ko legearen bidez⁵⁰, Tamayo ministroak, lehen hezkuntza modernizatzeko asmoz, derrigorrezko hezkuntza 14 urte arte luzatu eta hezkuntza sistema osoa berrantolatu zuen⁵¹ (Aguado, 2012).

1970 arte itxaron behar izan zuten Hezkuntza Lege Orokorrek bertan behera eta behin betiko indarrik gabe utzi zezan Moyano Legea. Urte hartan abiarazi zuten autorearen omenez Villar Legea izenaz ezagutuko zen Hezkuntza Lege Orokorra. Espainiako hezkuntza sistemak inoiz izandako erreformarik garrantzitsuena izan zen, Moyano Legeaz geroztik eta LOGSE iritsi arte. Honako helburu nagusi hauek izan zituen, besteren artean: hezkuntza sistemaren kalitatea hobetzea, irakasleen etengabeko prestakuntzaren bidez; curriculum modernizatzea; irakaskuntza metodo berriak erabiltzen hastea; orientazio profesionaleko zerbitzuak sortzea; eskola errendimendua ebaluatzea, etab. (De Puelles, 2010)⁵².

Hezkuntza Lege Orokorra baino lehenago, 1969an Hezkuntzaren Liburu Zuria argitaratu zen, non garaiko egoera pedagogikoa kritikatzeko gain, irtenbideak ere proposatu baitzituzten (Hezkuntza Lege Orokorren oinarri izango zirenak). Nolanahi ere, Lege Orokor hura erreforma berri eta erabatekoa izan zen, benetako hezkuntza sistema bat sortzea helburu izan zuena. Legegileek oinarri hartu zituzten Espainiako eta Europako alderdi pedagogiko historiko anitz, hezkuntza sistema moderno, berritzaile eta garaian garaikoa taxutu nahian (baziren han zenbait alderdi ILErekin zerikusia zutenak). De Puelles-en (2010) esanak baliatuko ditugu Lege Orokor haren

⁵⁰ Aipatzekoa da 1960an biztanle guztien % 11 eskolagabeak edo analfabetoak zirela.

⁵¹ Zehaztu egin zen, halaber, ikasgela bakoitzeko ikasle kopurua, bultzatu egin zen eskolaurreko etapa eta arautu egin ziren bigarren hezkuntza eta ikasketa profesionalak.

⁵² Etapa demokratikoaren hasieratik, bigarren hezkuntzari zegozkion legeek planteamendu berritzaileak ekarri zituzten curriculum definitzeko. 1970eko Hezkuntza Lege Orokorrek unitate didaktikoetan antolatutako irakaskuntza programazioa ezarri zuen. 1990eko LOGSEn edukiak antolatu ziren, trebetasun kognitiboak, prozedurazkoak eta jarrerari zegozkionak garatzeko. 2006ko LOEn hezkuntza planteamendu berriak txertatu ziren, gaitasunak ezartzearekin batera (Coterón y Gil, 2015).

printzipioak laburbiltzeko (nahiz eta printzipio haiek orduko errealitatearekin tupust egiten zuten eta aplikatzeko oso zailak ziren):

- Aukera berdintasunaren printzipioa gizarte osoarentzat.
- Hezkuntzaren eta lan munduaren arteko harremana, merkatuak eskatzen zituen profesionalak hezteko eta gaitzeko.
- Irekitze pedagogikoa.
- Erreformaren malgutasuna.
- Hezkuntzaren kalitatearen inguruko kezka, hura hobetzeko eta errendimendua goratzeko.
- Irakasten ziren edukien erreforma, eraginkorragoak izan zitezen eta ikasleek beren kasa ikas zitzaten.
- Ikasketa planen erreforma, ikasten zenaren eta mundu modernoak eskatzen zuenaren arteko harremana estuagoa izan zedin.
- Ikastetxeen autonomiaren printzipioa.
- Berrikuntza pedagogikoa, irakaskuntza teknika berriak erabiltzen hasteko.
- Irakasleen prestakuntza eta hobekuntza, baita irakasle lanbidearen duintze sozial eta ekonomikoa ere.
- Erreformaren ezartze graduala (10 urte aurreikusi ziren).
- Hezkuntza planifikazioa.
- Hezkuntza sistema bat sortzea.

Legeak, gainera, hiru hezkuntza ziklo arautu zituen: oinarrizko hezkuntza orokorra, batxilergoa eta unibertsitate ikasketak.

Oinarrizko Hezkuntza Orokorrak (EGB zelakoak) 6-14 urte bitarteko ikasketak biltzen zituen (etapa hura derrigorrezkoa eta doakoa zen eta zortzi urteko hezkuntza komuna bermatzen zuen Estatuaren lurralde eremu osoan)⁵³. Ziklo hura amaitzean ikasleek Eskola Graduatua eskuratzen zuten. Garridok (1979: 131) dioenez, *“ez zen izan hezkuntza sistemaren hedapen huts bat; hezkuntza politikaren eta hezkuntza sistemaren egiturazko erreforma bat izan zen, batez ere”*. Horrez gain, Garridok berak (1979: 133) esan bezala, beharrezkoa zen *“oinarrizko hezkuntza komun bat ezartzea denentzat, ikasle bakoitzaren premietara egokitzea, irakaskuntza indibidualizatze teknika sustatzea, eskolako lana etengabe eboluzionatzea, ikasleen originaltasuna eta sormena akuilatzea, irakasleen koordinazioa hobetzea, tutoretza eta eskola orientazioa ematea, ingurumena modu praktikoan eta afektiboan ezagutzea, etab.”*

⁵³ Horixe izan zen berrikuntzarik garrantzitsuena, ez bairik gabe.

Ikaslea bigarren ziklora sartzen zenean, hautua egin behar zuen Batxilergo Bateratu Balioaniztunaren (BUP zelakoaren)⁵⁴ eta lehen gradu Lanbide Heziketaren (FP zelakoaren)⁵⁵ artean. Batxilergoa amaituta, ikasleak Unibertsitatera Bideratzeko Ikasturtea (COU zelakoa) nahiz bigarren gradu Lanbide Heziketa aukera zezakeen.

Unibertsitate mailako ikasketek, era berean, hiru ziklo zituzten: lehen zikloa hiru urteko karrerei zegokien eta diplomatu, arkitekto tekniko edo ingeniari tekniko titulua lortzeko bidea zen. Bigarren zikloak, bi urte zirauenak, lizentziatua titulua ematen zuen. Hirugarren zikloak helburu zuen ikaslea prestatzea irakasle edota ikertzaile jarduteko; doktore titulua erdiesteko bidea zen (De Puelles, 2010).

1978an, Konstituzioarekin eta etapa demokratikoarekin bat, ezinbesteko iritzi zioten, demokrazia sendotu eta egonkortzeko, gizartea hezi eta prestatzeari. Historian estreinako, hezkuntzaren eremuko eskumena partekatu egin zen Gobernu Zentralaren eta Autonomia Erkidegoan artean. Aipatzekoa da Konstituzioa ezarri osteko urteetan gobernuan ezegonkortasun handia izan zela: 1976-82 epealdian, hezkuntza eremuan 6 ministro desberdin izan ziren eta horrek eragotzi egin zuen hezkuntza sistema iraunkor bat adostea eta erreformatzea (De Puelles, 2010).

Espania 1986an Europar Batasunean sartuko zela aurreikustean (eta sartu ondoren ere bai, noski), apurka-apurka hezkuntza arloko legeak Europak ezarritako eskaeretara egokitzen joan ziren (besteak beste, titulazioen baliokidetzak). Alde horretatik, urteen joanean hezkuntza arloko hainbat lege gauzatu zituzten; esate baterako: 1980an LOECE zelakoa (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares); 1983an LRU zelakoa (Ley de Reforma Universitaria); 1986an LODE zelakoa (Ley Orgánica del Derecho a la Educación)⁵⁶; 1990ean LOGSE zelakoa (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo); 2001ean LOU zelakoa (Ley Orgánica de Universidades); 2002an LOCE zelakoa (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)⁵⁷; 2006an LOE zelakoa (Ley

⁵⁴ BUP zelako hartan curriculum misto bat ematen zen eta helburu zuen ikasleek kultura zabala berenganatzea. Ikasleak unibertsitaterako prestatzen zituen eta gehienbat gizarteko erdi- edo goi-mailako klasekoei zegokien. “Balioaniztun” izendapenak adierazten zuen gai teorikoak eta lan munduarekin loturiko gai praktikoak bateratzen zituela.

⁵⁵ Lanbide jakin baterako prestakuntza profesional eta espezifikoa ematen zuen. Ikaslea lan mundura zuzentzen zuen. Gizarteko erdi- edo behe-mailako klasekoei zegokien nagusiki. Lege hari eginiko kritika batek hor zuen gakoa: hain gazterik hautua egin beharrak zekarren diskriminazio bidegabea, alegia.

⁵⁶ LODEk alderdi politiko guztien babesa bilatu zuen, legea egonkor eta iraunkorra izan zedin. Bermatu egin zuen pertsona guztiek hezkuntza izateko zuten eskubidea, bereziki nabarmenduz doako, derrigorrezko eta oinarritzko hezkuntza bat lortzeko beharra (De Puelles, 2010).

⁵⁷ Lege hark ez zuen onespenez izan, ez irakasleena, ez ikasleena, ez sindikatuen, ezta gizartearena ere. Kutsu neokontserbadore handia zerion legeari. Gainera, hezkuntzarekin baino instrukzioarekin zerikusirik handiagoa zuten kontzeptuetan oinarritzen zen gehienbat (De Puelles, 2010).

Orgánica de Educación)⁵⁸; eta gaur egungo LOMCE delakoa (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa)⁵⁹.

Unibertsitateari gagozkiola, komeni da gogoraraztea zein zen Espainiako unibertsitatearen egoera 1983ko LRU hura baino lehenago. De Puelles-en (2010) esanetan, honako hauek ziren garaiko unibertsitatearen nondik norakoak eta nolakoak: ikasleak gero eta gehiago ziren urtez urte (71.000 ikasle 1960an eta 650.000, berriz, 1980an); unibertsitate mailako ikastetxeak ordenarik gabe hazi eta ugaltu ziren; irakasleak ezgauzak ziren, oro har; planifikaziorik ez zen egiten; ikasketa planak zurrinak ziren oso; eta ez zegoen ia loturarik ikerketaren eta irakaskuntzaren artean. Hortik ondoriozta daiteke zer nolako arrakala handia zegoen unibertsitatearen eta gizartearen artean. Horiek horrela, 1983. urteko LRU hark unibertsitateari autonomia eman zion, bai ikerketaren eremuan eta bai irakaskuntzaren eremuan zegozkion helburuak lor zitzen.

LRU haren ezaugarri nagusien artean honako hauek aipatzea merezi du (De Puelles, 2010):

- Zerbitzu publiko bat ematen zuen agente bat zen unibertsitatea (ondorioz, finantziario publikoa izan behar zuen).
- Sistema autonomo, interdependente eta elkar erlazionatua zen. Unibertsitate guztiek titulu ofizialak ematen zituzten arren, elkarrekin lehian aritzen ziren eta kalitate ezberdina zuten; ondorioz, titulu guztiek ere ez zuten ospe berdina.
- Sailak edo Departamentuak ziren unibertsitate sistemaren oinarri.
- Nolabaiteko autogobernu mugatu bat aitortzen zitzaion.

Azken urteotan hezkuntza alorrean izan diren legeak aletzen jarraituz, LOGSE zelakoaren kasuan aipatzekoa da haur hezkuntza, lehenengoz, 6 urte arte arautu zuela, nahiz eta derrigorrezkoa ez izan; eta ezarri zuen nahitaez haurrak 16 urte arte eskolatu behar zirela. Lege hartaz geroztik oinarritzko hezkuntza doakoa eta nahitaezkoa izan da. Lege hark, era berean, azpimarratu egin zuen hezkuntza pertsonalizatua, aniztasuna kontuan hartzea, behar bereziak zituzten ikasleei laguntza berezia ematea, etab. Neurriak neurri, eskolatzeko tasak nabarmen goratu baziren ere, kalitatea ez zen hein berean igo eta eskola porrotak handia izaten jarraitu zuen (hala da gaur egun ere). Gainera, egiazki hezkuntza pertsonalizatua bermatzeko, baliabide asko eta askotarikoak

⁵⁸ Kontsentsu zabal eta sendoa bilatu zuen, hezkuntza sistemari egonkortasuna emateko. Ez zuen erabateko adostasunik lortu, baina bai parlamentuko talde gehienek babesa.

⁵⁹ Azken 25 urteetan 8 lege organiko pilatu dira.

eskaini behar zaizkio zeregin horri eta ikasgela-irakasle bakoitzeko ikasle kopuru handiak ia ezinezko bihurtzen du hori (Aguado, 2012).

Bestalde, 2001eko LOU legeari eta haren ondoriozko unibertsitate erreformari dagokienez, nabarmentzekoa da hainbat neurri abiarazi behar izan zirela 1999ko Boloniako Planak ezarritako marko europarrera egokitzeko⁶⁰. Espainiako unibertsitate planak Europaren eskaeretara moldatu behar izan ziren. Herrialde ezberdinetako titulazioak baliozkotzeko modua ezarri zen; era berean, unibertsitate ezberdinen artean ikasleak eta irakasleak trukatzeko aukera ere zabaldu zen. Boloniako Planak bilatu zuen unibertsitate ikasketek gero eta lotura handiagoa izan zezaten lan merkatuaren eskaerekin. Gainera, hezkuntza kalitatea handitu nahi izan zuen, batik bat irakaskuntza metodologietan oinarrituta. Autonomia eta aniztasun instituzionala errespetatuz, titulazioen egitura jakin bat ezarri zuten, bi maila bereiziz: gradu ikasketak eta gradu ondoko ikasketak. Berebat, sistema jakin bat ezarri zuten lan akademikoa neurtzeko (ECTS kreditu sistema – *European Credit Transfer System*) (Aguado, 2012).

Azkenik, 2006ko LOEk hainbat neurri hartu zituen arazoei aurre egiteko eta zenbait berritasun ere ekarri zuen, hala nola (De Puelles, 2010): irakasleei babesak eman; errefortzu ekintzak egin; curriculumak dibertsifikatu; taldekatze malguak egin eta klaseak erdibitu; diagnosi goiztiarrak egin eskola porrota ekiditeko; derrigorrezko hezkuntzan oinarritzko gaitasunak zehaztu; etorkinei, gutxiengo etnikoei eta premia bereziak dituzten ikasleei arreta berezia eskaini; ikastetxe publikoetan jarduera eta zerbitzu osagarriak abiarazi; hezkuntza konpentsatzailea ezarri; landa eremuko eskoletan arreta jarri, etab.

Amaitzeko, une honetara iritsita, Espainian hezkuntzak izan dituen gorabehera historikoei erreparatu ondoren, jakin badakigu zein izan diren hezkuntza eremuan aurreko belaunaldiak aurre egin behar izan dieten arazoak eta badakigu, halaber, denboran barrena zer nolako irtenbideak planteatu izan zaizkien arazo horiei eta zein ezaugarri izan dituzten, garairik garai, hezkuntza sistemek. Hori guztia aintzat harturik, ondorio modura esan dezakegu hezkuntza ezinbestekoa dela gizartea eraldatzeko. Izan ere, eskolari dagokio —adierarik zabalenean ulertuta— gizartea etorkizunerako, bizikidetzarako eta askatasunerako hezte.

⁶⁰ LOU hura ez zuten kontsentsu bidez adostuta ezarri eta ez zuten, inondik ere, agente guztiak onartu (adibidez, CRUEk berak, hots, Espainiako Unibertsitateetako Errektoreen Konferentziak).

Eta, ildo horretan, premiazkoa iruditzen zaigu hobeto zehaztea eta sakonago aztertzea nondik nora eraldatu eta ugaritu diren, XX. mendean barrena, askotariko hezkuntza metodologiak. Eta eginbehar horri lotuko gatzaizkio, hain zuzen ere, hurrengo atalean, metodologia horien aurrendari, sustatzaile eta pedagogo nagusien eskutik helduta.

1.2.3. -HEZKUNTZA METODOLOGIA BERRIAK ETA PEDAGOGO NAGUSIAK

Atal honetan, XX. mendeko pedagogorik nabarmenenen ekarpen nagusiak aztertuko ditugu (gure ikergaia eragin handi eta zuzenekoena izan zuten autoreen ekarpenak, hain justu ere). Honako hauek dira: John Dewey, Francisco Ferrer Guardia, María Montessori, Ovide Decroly, Kurt Hahn, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Célestin Freinet, Paulo Freire eta Ivan Illich. Ezbairik gabe, beste pedagogo batzuk ere sar genitzake gure azterketan, baina aipaturiko horiek baino ez ditugu miatuko; batetik, azterketa gehiegi ez luzatzeko; eta, bestetik, esandako horiek harreman estua izan zutelako gure tesiaren gai eta muinarekin. Azter ditzagun, bada.

1.2.3.1. JOHN DEWEY ETA PEDAGOGIA PROGRESISTA

Lehen Mundu Gerraren ostean, Eskola Berriaren ideiak alderdi sozialen inguruan ardatzen joan ziren ezari-ezarian. AEBn, XX. mende erdira arte, Eskola Berriaren tankerako mugimendu bat indarrean izan zen, *Eskola Progresista* edo *Hezkuntza Progresiboa* zeritzana. Mugimendu hark aurre egin zion eskola tradizionalari, irakaslea eta hezkuntza printzipio klasikoak giltzarri zituen eredu zaharrari, alegia. Horrela, eskola esperimental bat sortu zuten, non ikasleen lanaren erdigunean ikasleen beraien interesak, beharrak eta adinaren araberrako ezaugarriak kokatzen baiziren⁶¹.

Mugimendu hark —zeina unibertsitateko irakasleek abiarazi eta gerora eskola publikoetara eta elkarte profesioalera hedatu baitzen— helburu zuen gizartea bera eraldatzea hezkuntzaren bidez. Eskola Progresistak **John Dewey-ren (1859-1952)** filosofia izan zuen abiapuntu eta akuilu; Dewey AEBko pedagogorik original eta entzutetsuenetakoa izan zen, itzal handikoa, bere garaiko demokrazia gogoko ez zuen erreformatzaile soziala; Dewey-k eragin handia izan zuen progresismo pedagogikoaren garapenean⁶² (Aguado, 2012).

John Dewey “pragmatismo moderno” delakoaren teoriarari gorentzat hartu izan da. Dena dela, bestelako izenik ere eman izan zaio Dewey-ren teoriari: “aktibismo esperimental”, “garapen unibertsalaren teoria”, “teoria genetiko eta soziala”, “esperimentalismoa”, “funtzionalismoa” eta “progresismoa”, besteak beste (Blanco, 1996).

⁶¹ González Monteagudoren (2001: 24) hitzetan, “*hezkuntza progresiboa hezkuntzaren kontzepzio tradizionalaren aurka agertu zen, zeinak oinarri baitzituen diziplina moral eta mentala, gaitasunen lantzea eta instrukzio molde autoritarioa*”.

⁶² Dewey-ren aburuz, pedagogia berriak pedagogia tradizionala irauli eta itxuraldatu behar zuen, bai ikuspegi teorikotik eta bai ikuspegi praktikotik ere (González Monteagudo, 2001).

Dewey-k zorrotz kritikatu zuen hezkuntzak ordu arte izandako kontenplazio kutsua. Kritikatu egin zuen hezkuntzak informazioa jaso eta gordetzea beste helbururik ez izatea; irakaskuntza espermentalistaren beharra azpimarratu zuen, ikasleak gai izan zitezten arreta jartzeko, memoria lantzeko, behatzeko, abstrakzioa egiteko eta orokortzeko. Dewey-ren ustez, ikasleak jarrera aktiboa eta oldarkorra izan behar zuen ikasketa prozesuan (ikusle huts izateari utzi eta agente parte-hartzaile bihurtu behar zuten)⁶³; eta irakasleari, berriz, gidari lana egitea zegokion. Hala zioen Dewey-k berak (1916: 23): *“orain arte ikasleen instrukzioaz baino ez gara arduratu, ezen ez hezkuntzaz. Orain arte kanpo ekintzetan baino ez ditugu aldaketak egin, ezen ez ikasleen jarreraren alderdi mental eta emozionaletan [...] hortaz, desberdintasun batzuk aurkitu behar ditugu instrukzioaren eta hezkuntzaren artean”*.

González Monteagudoren hitzetan (2001: 23), *“Dewey-ren ezagutzaren teoriarekin loturiko kontzeptu nagusia, eta segur aski haren sistema filosofikoaren kontzepturik garrantzitsuen, **esperientzia** zen [...] Izan ere, Dewey-ren aburuz, esperientzia ez da ezagutzarekin loturiko zerbait bakarrik; horrez gain, esperientzia norbanako baten eta bere ingurune fisiko eta sozialaren arteko trukeari dagokion zerbait ere bada [...] Horrela, Dewey-rentzat, hezkuntza da esperientzia etengabe berrantolatzea eta berreraikitzea”*.

Dewey-k, bere bi lan nagusien bidez —*Demokrazia eta Hezkuntza* (1916) eta *Esperientzia eta Hezkuntza* (1938)—, hezkuntza tradizionalaren pasibotasunari eraso egin zion eta bere ekarpen behinena egin zuen: ikasleak beren ikasketaren subjektu aktibo dira. Gainera, azaldu zuen nola esperientziak eta teoriak edo hausnarketak batera joan behar zuten. Aldarrikatu zuen eskolak hurren pentsatzeko ohitura egokiak sustatu behar zituela, haien trebetasunak sailkatu eta bereizi gabe. Zorrotz kritikatu zuen “ezagutza”, informazio bezala ulerturik, sarritan helburutzat hartzen zela bere horretan, buruz ikasi, pilatu eta irakasleak eskatzean plazaratzeko; ezagutzak pilatzeari zegokion ideal estatiko hura, Dewey-ren ustez, hezkuntza garapenaren etsaia zen. Are gehiago, *“ez ditu soilik pentsatzeko aukerak alferrik galtzen; horrez gain, pentsamendua ito egiten du”* (Dewey, 1916: 139).

⁶³ Ikusle huts denean, ikaslea indiferentea da, bost axola zaio gertatzen ari dena; edozein emaitza egokia iruditzen zaio, emaitzari otzan begiratzeko baino ez dagoelako han. Aitzitik, agente parte-hartzailea denean, gertatzen ari den horri lotuta dago ikaslea; emaitzak bereziak dira ikaslearentzat. Eta interesak asmoak, helburuak, kezak, motibazioak eta halako hitzek areagotu egiten dute ikaslearen grina desiratutako emaitzak lortzeko (Dewey, 1916).

Esana dugunez, Dewey-k sistema tradizionala kritikatu eta hezkuntza berri baten alde egin zuen, *ekintza bidezko hezkuntzaren* alde, hain zuzen ere. Hezkuntza berri hura ez zen ezagutzak transmititze hutsa, baizik eta hezkuntza holistikoa izan behar zuen, pertsona bere osotasunean aintzat hartuko zuena gizarte demokratiko bateko kide izan zedin. Gainera, Dewey-k premiazkoztat jo zuen formulazio pedagogiko berri eta alternatibo bat lantzea (zer irakasten zen eta nola irakasten zen oso aldendurik zeudela uste zuen); horrela, Dewey-ren iritziz, ekintzak edo praktikak irakaste-ikaste prozesuaren funtsezko ardatza izan behar zuen. Bi oinarrizko printzipio zituen haren teoriak: jarraitutasuna (iraganeko esperientziek eragina dute oraingoetan) eta elkarrekintza edo interakzioa (unean uneko esperientziak egoera guztien arteko elkarrekintzaren emaitza dira). Horiek horrela, proposatu zuen irakasle orok kontuan hartu behar zituela ikasle bakoitzak iraganean izandako esperientziak, baita ikasleen arteko ezberdintasunak ere. Bazekien, jakin, hori oso zaila zela, baina Dewey-k zioenez ezberdintasun horiek kontuan hartuta diseinatu eta taxutu behar ziren irakasteko moduak eta ikasketa planak (eta kontuan hartu behar zen, halaber, ikasketa horiek zer testuinguru sozialetan gertatzen ziren ere) (Crosby, 1995; Pardo eta García-Arjona, 2015).

John Dewey-k, ordu arte indarrean izandako eredu tradizionala kritikatzear⁶⁴, bestelako aukerak edo alternatibak ere proposatu zituen: inposaketa akritikoaren ordez, eduki “sakratuak” buruz ikasi ordez, diziplina irrazionalaren ordez, etorkizunerako instrukzio teknikoaren ordez eta errealitatearen ikuspegi estatikoren ordez, bestelako molde eta printzipio hauek proposatu zituen: norbanakoaren garapean funtsaturiko “*progressive school*” zelako; oraina eta unean unekoa baloratzea batez ere; mundua etengabe aldatzen den subjektu gisa ulertzea; trebetasunak eta gaitasunak lantzea bitarteko diren aldetik, ezen ez helburu; errealitate fisiko eta sozialari dagokion esperientzia komunitik ateratako ekintza edo jarduera; haurren premien arabera antolatutako programak; jakintza eta ekintza batzea; eta irakaslea bigarren maila batera “jaistea” eta haurren protagonismoa handitzea (Blanco, 1996).

Blancoren esanei jarraiki (1996: 401), eskola progresiboaren oinarrizko printzipioak honako hauek ziren:

⁶⁴ Dewey-ren irudiko (1916), irakaskuntza metodo tradizionalak (zigor bidezkoek edo diziplinazkoek) ez zuten batere baliagarritasunik ikaslearentzat eta “ni”a lantzen ez zioten laguntzen. Gainera, ikasleek huts egiten zutenean, husegitea ikasleei berei egozten zitzairen eta diziplina gogorragoa behar zutelara uste izaten zen, porrotaren eragile edo erantzule irakaskuntza metodoak zirela onartu gabe. Ikasleari egozten zitzaion erantzukizun osoa eta huts egiten bazuen, diziplinatuagoa izan nahi ez zuelako baino ez zen. Diziplina hura lortzeko, irakasleak haurren gorputz jarduerak erreprimitzen eman behar izaten zuen denbora tarterik luzeena: geldi egotea saritzen zuten, isiltasuna, postura zurrun eta uniforme.

- Hezkuntzak aktiboa izan behar du eta haurren interesekin lotura izan behar du.
- Ikasi beharreko materia haurren buruan sarrarazi beharrean, arazoak ebatziz ikasi behar dute haurrek.
- Hezkuntza ez da bizitzarako prestatzea; bizitzak berak izan behar du hezkuntza edo hezibidea.
- Irakaslearen lanak ez du izan behar zuzentzea, baizik ere aholku eman eta laguntzea.
- Eskolak, lehia baino gehiago, lankidetzat bultzatu behar du.
- Demokraziak baino ez du ahalbidetzen ideiak eta nortasunak askatasunez garatzea eta trukitzea.

Aurrekoarekin loturik eta González Monteagudoren (2001) esanak baliatuta, berriz ere nabarmenduko dugu Dewey-ren proposamen metodologikoaren funtsa **esperientzian** datzala; baina esperientzia horrek hausnarketa edo gogoeta eginarazi behar du eta, horrela, bost urrats bata bestearen ostean egin behar dira (horiek dira arazoaren metodoaren oinarriak)⁶⁵:

- i) Txundidura (haurraren egungo eta benetako esperientzia bat aintzat hartzea, etxean nahiz inguruan izandakoa).
- ii) Susmo edo aieru bat aurreratzea (esperientzia horretatik sortutako oztopo bat identifikatzea, aztertu eta gainditu beharreko oztopoa, alegia).
- iii) Azterketa arretatsua (eskura dauden datuak aztertzea eta soluzio bideragarriak bilatzea).
- iv) Soluzioaren hipotesia formulatzea (arazoa ebazteko ideia gidaria).
- v) Hipotesia egiaztatzeke plana, ekintzaren bitartez (praktika da arazoa ebazteko ikasleak egin duen hausnarketaren balio proba).

Dewey-k, bere proposamen pedagogikoak probatzeko, Eskola-Laborategi zirelakoak sortu zituen, non ikasleen curriculumak *zereginen* bidez osatzen baitzen; *zereginak*, Dewey-ren hitzetan, haurraren ingurune sozialarekin zerikusia zuten jarduerak funtzionalak ziren, haurra modu praktikokoan hezteko maila fisikoan, intelektualean, estetikoan eta moralean; lau gai zituzten ardatz: zura, etxebizitza, elikadura eta arropa. Adibidez: zura landu bitartean, aldi berean beste alderdi batzuk jorratzea proposatzen da, hala nola aritmetika, botanika, kimika, historia, fisika, zoologia, geografia, geologia eta mineralogia.

⁶⁵ Segida edo sekuentzia moduko prozesu bat da eta, horren bidez, ikerketa jarduerak gisa planteatzen da ikasketa (González Monteagudo, 2001).

Gure tesiaren ikergai zehatzari dagokionez, oso kontuan hartzekoa da Dewey-ren irakaskuntza metodoaren leloa: **“eginez ikastea”** (*“learning by doing”*). Horren harira, nabarmentzekoa da bere liburuetan sutsuki goraiatu zuela Gary sistema, zeinak *“ahalbidetu egiten zuen, txandaka, talde batek ikasgelako jarduera akademikoak egiten zituen bitartean, beste taldeak bestelako ikasketa esperientzia batzuk gara zitzan laborategietan, liburutegietan, gimnasioetan edo ikastetxeaz kanpoko beste gune batzuetan”* (González Monteagudo, 2001: 31).

Dewey-ren pedagogia progresistaren mugimendua nabarmen zabaldu zen AEBn, batez ere bi Mundu Gerren arteko epealdian, baina 1940ko hamarkadan gainbehera iritsi zitzaion eta Bigarren Mundu Gerra ostean ia desagertu egin zen (Aguado, 2012). Nolanahi ere, 1980ko hamarkadaz geroztik, hainbat autore eta obra pedagogiko berreskuratzen hasi dira Dewey-ren esanak eta ekarpenak.

1.2.3.2. FRANCISCO FERRER GUARDIA: ESKOLA MODERNOA

Francisco Ferrer Guardiak (1859-1909) bere bizitza osoan barrena gogor ekin zion eskola *moderno, arrazional* eta *zientifiko* bat sortzeari. Egia esanda, Ferrer Guardiaren ideiak ez ziren berritzaileak izan; ideioi praktikan gauzatzeko modua, ordea, bai. Ferrer Guardiak bortxa fisikorik eta hitzen bidezko bortxarik gabeko eskola baten alde egin zuen, zigorrik eta saririk gabeko eskola baten alde, azterketarik eta lehiaketarik gabeko eskola baten alde, non nagusi izango baitziren konfiantza, adiskidetasuna eta irakasle-ikasle arteko harreman indibidualizatua (Solà, 2001).

Asmo horrek xaxaturik, *Eskola Modernoa* sortu zuen 1901ean. Rousseau-ren ideiek blaiturik, Ferrer Guardiaren ereduak instrukzio anarkistatzat har daiteke. Egin nahi zuen eraberritze pedagogikoak zerikusi estua zuen garaiko korrante pedagogiko aurreratuenekin. Arreta ezarri zuen hezkuntza jasotzen zuen haurraren, eta argi esan zuen haurraren berezotasuna errespetatu behar zela eta eskolak haurraren eta naturaren arteko harremanari eutsi egin behar ziola (baiki, haurrek txango ugari egiten zituzten, ingurunearekin zuten kontaktua sendotzeko) (De Puelles, 2010).

Eskola Modernoaren ekarpen pedagogikoen artean, aipagarria da, testuinguru didaktikoari eta antolakuntzazkoari dagokienez, eskola ez zela eremu itxi bat; aitzitik, eremu erabat irekia zen. Eta, hartara, eskolaz kanpoko jarduera ugari egiten zituzten (bisitan joaten ziren **fabriketara**, museoetara, etab.). Eguneroko jardueren artean,

ohikoak ziren jokoak, paseoak, txangoak eta, are, unean uneko eta tokian tokiko inprobisazioak (Solà, 2001: 51).

Merezi du gogora ekartzea De Puelles-ek horren harira esandako hitzak: *“Ferrer Guardiak nahi zuen hurrek harremana izan zezaten inguruko errealitatearekin eta, hargatik, sustatu egin zituen fabriketara eta erakunde sozial eta kulturaletara egindako bisitak”*. Gainera, ko-hezkuntzaren alde ere egin zuen, eta ez soilik ikasgela berean sexu bateko eta besteko hurrei hezkuntza sistema bera baliatuta irakasteko; horrez gain, klase sozialen arteko bereizketa ere ekidin nahi zuen. Bistakoa da horrek zerikusia estua zuela ILEren eta Eskola Berriaren hainbat alderdirekin. Dena dela, premiazkoa da Ferrer Guardiaren eskolek zituzten zenbait bereizgarri aipatzea: adibidez, antimilitarismoa eta antiklerikalismoa; aipagarria da, halaber, beste zenbait balioen aurka egiten zuen gaitzespen bizia, hala nola jabetza pribatuaren aurka, erlijioaren aurka, autoritatearen aurka eta aberriaren aurka. Horrekin batera, Ferrer Guardiak hezkuntzari izaera edo funtzio ideologiko nabarmena esleitzen zion. Ferrer Guardiarentzat, hezkuntza balio ideologiko jakin batzuk ditu bere baitan, transmititu beharrekoak.

XXI. mendean, Ferrer Guardiaren Eskola Modernoak erreferente eta inspirazio-iturri izaten jarraitzen du zenbait eremutan (hezkuntza gizatiarraren ildoan, bereziki). Haren zenbait ideia goren (askatasuna, autonomia, elkartasuna eta konpromisoa) indarrean daude gaur egun ere eta, dudarik gabe, Ferrer Guardia da nazioartean ospe handiena izan duen pedagogo espainola (Solà, 2001).

1.2.3.3.- MARÍA MONTESSORI: PEDAGOGIA ZIENTIFIKOAREN METODOA

Maria Montessori (1870-1946) Italian jaio zen eta medikuntza ikasi eta doktore titulua lortu zuen. Buru ahulezia zuten hurrei ezarritako tratamendu positibo eta arrakastatsu baten ondotik, gai horrekiko interesa piztu eta psiko-pedagogiaren ikasketetan buru-belarri murgildu zen. Montessorik helburutzat hartu zuen eskola tradizionalak metodoa memoristikoa eta pasiboa aldatzea. Espiritu humanistaz horniturik, Montessori da Eskola Berriaren mugimenduaren ordezkari garrantzitsuenetakoa.

Montessorik (2009) hezkuntza tradizionala kritikatu zuen, haurrak bizitzarako prestatzeko metodologiatzat esanekotasuna, instrukzioa eta imitazioa besterik ez zerabilelako. Pla, Cano eta Lorenzo (2001: 69,70) autoreen esanetan, Montessoriren

proposamenak *“oinarriztat hartzen zituen ikasketa giro seguru, egituratu eta ordenatua; haurrekiko errespetu sakona; eta irakasleen ulermen eta maitasuna haurren hazkuntza eta garapena bultzatzeko [...] Montessoriren ekarpenak izan ziren jarduera ordenatu eta progresiboa, independentzia eta espontaneotasuna, haurraren berezkotasuna behatzea eta sistematizazio. Haren metodoa, nagusiki, **enpirikoa eta esperimental**a zen, **errealitatean** funtsatzen baitzen erabat. Hezkuntza hartzen zuen elikadura espiritualtzat, eskola baratz edo ortutzat eta haurra, berriz, esperimentuaren subjektutzat. Gainera, Montessorik gaur egun ohikotzat jotzen ditugun praktika batzuk txertatu zituen haur eskoletan, bere garaian zeharo berritzaileak izan zirenak: haurren neurriko aulkiak eta altzariak, ordubeteko loaldia eskolan bertan, eskolaz kanpoko irteerak, material ludikoak ikasgelan, etab.”.*

XX. mende hasieran, Maria Montessorik metodo eta material didaktiko berriak eskaini zizkion pedagogiaren munduari, gaur egun ere herrialde askotan zeharo lagungarri direnak eskolaurreko hezkuntza garaian baliatzeko. Montessori konturatu zen umeek, txiki-txikitik (eskolaurreko garaian), ekintzaren bidez ikasten zutela gehienbat, ezen ez pentsamenduaren bidez, eta materialak berebiziko garrantzia zuela ekintza hori elikatze eta haurra ezagutzarantz gidatzeko. Montessori, bere metodologia berria zehazteko, *Haurren Etxeak* zeritzen lekuetan izan zuen esperientzian oinarritu zen, non haurren hezkuntzaz, higieñez eta garapen fisiko eta moralaz arduratzen baitziren, haurren adinera egokitutako prozeduren bidez. Haurraren hezkuntzako lehendabiziko urratsetan, haurrari erakutsi behar zitzaion bizitza zer zen “deskubritzen” eta, ikasketa aktiboaren bitartez, bere giza potentzial osoa garatzen⁶⁶ (Aguado, 2012).

Montessoriren sistemak edo metodoak (zeinari Pedagogia Zientifikoaren Metodo izena ere eman izan zaion, zerabilen metodologiarengatik, ez landutako edukiengatik) behaketara eta esperimentaziora bultzatzen zuen haurra. Metodo hura, Gómez Morenoren (2009: 13) hitzak baliatuta, *“adin txikiko (3-6 urte arteko) haurren hezkuntza ekintzarako ‘konstrukto’ teoriko-praktiko bat zen”*. ‘Konstrukto’ ideologiko hura eraikitze, Montessorik aintzat eta inspiraziotzat hartu zituen, besteak beste, Rousseau, Tolstoi eta Pestalozzi; haren ustez, hezitzaileak aktore pasiboa izan behar zuen irakaste-ikaste prozesuan (gainditu egin behar zuen eskola tradizionalan zegokion funtzioa, ezagutzen transmisore huts izatearena, bigarren mailan kokatzeko eta haurraren ikasketa gidatu eta zuzentzeko; eskolek edo klaseek askotarikoak izan

⁶⁶ Hezkuntzak aintzat hartu behar zituen haurraren premiak, eta haiek ase behar zituen, honelako alderdiak landuz: askatasuna-independentzia (espontaneotasunez auto-diziplina garatzeko), psikologismoa, ingurugiro ordenatua, auto-hezkuntza eta haren nortasunarekiko errespetua (Gómez Moreno, 2009).

behar zuten, hurrek arretari eutsi ziezaioten, eta hezitzaileek azalpen laburrak baino ez zituzten eman behar). Aipaturiko 'konstrukto' horrek honako oinarri pedagogiko hauek ezartzen zituen: espazioaren antolaketa, haurraren interesetara egokitutako giroa eta materialak (interes hori haurrari zegokion urrats ebolutiboak markatzen zuten), eta haurra ardatz hartzen zuen didaktika (hots, aktiboa, indibiduala eta ikertzailea). Montessorik ikasgela irekien eta hezkuntza pertsonalizatuaren inguruko ideiak plazaratu zituen (Robinson, 2016).

Sariak eta zigorrak kentzearen aldekoa zen. Askatasunaren alde egin zuen, baina ez utzikeriaren zentzuan, baizik eta haurrak berak, ekintzen bidez, modu espontaneoan erakutsi eta garatu zituzan berezko zituen tasunak. Gainera, haurrak ez zuen uste izan behar geldi-geldi egotea ondo zegoenik eta aktibotasuna, berriz, oker aritzea zenik. Hezitzaileak arduratu behar zuen haurra aktiboa izan zedin eta lan egin zezan, pasibotasunik eta obediencia itsurik gabe (Filho, 1964).

Materiala zen, aipaturiko alderdi guztien artean, esanguratsuen eta Eskola Berriko beste autoreengandik gehien bereizten zuena⁶⁷. Haurren ikasgeletan jostailu didaktiko manipulagarri eta sentorialak zeuden, haurren psikomotritate eta adimena lantzeko. Sistema hori auto-zuzenketan oinarritzen zen (proba-hutsegite metodoan oinarritzen zen, hurrek beren kabuz deskubritu eta ikas zezaten); era horretan, jolasten ari zirela, haurrak egindako hutsegiteez ohartzen ziren eta irakasleek, zeharka, haurren gidari lana egin zezaket⁶⁸. Montessoriren aburuz, ekintza zen haurraren ikasketaren motorra (eskola tradizionalak zioenaren aurrean): aktibotasuna pasibotasunaren aurrean (Gómez Moreno, 2009).

Metodo hark haurrarekiko errespetua, ikasteko gaitasuna eta askatasuna zituen funts eta haren neurri egokitutako materialak eta ingurunea (tartean, altzariak) zerabiltzan hura motibatzen. Haurraren lan oro behaketan eta esperimendazioan funtsatzen zen. Hona hemen, Montessori bera (2009) eta Pla et al. (2001) kontuan harturik, metodoaren oinarri nagusiak, laburbilduta (II.1.4. taula).

⁶⁷ Materialak eta giroa erabat egokitu behar ziren haurren neurri eta beharretara.

⁶⁸ Ikasleak gutxi irakatsi behar zuten, asko behatu, eta haurren ekintza psikikoa eta garapen fisikoa zuzendu behar zuten (Gómez Moreno, 2009).

II.1.4 taula: Montessoriren metodoaren oinarriko alderdiak

1.- Haurren izaera urte luzez behatzen oinarritzen zen.
2.- Egiaztatu denez, metodoak aplikazio unibertsala du.
3.- Irakasleak, zeina funtsezko elementua baita hezkuntza sisteman, haurren hazkuntza eta auto-diziplina gidatzen eta sustatzen ditu, baina betiere zeharka. Ingurunea eta giroa apropos prestaturik daude haurrak berak, bere kasa, bere burua modu autonomoan garatu dezan.
4.- Haurrak eginez ikasi behar du nahitaez; hori da metodoaren ardatza.
5.- Sistema tradizionalarekin alderatuta, emaitza parekoak edo hobekiak lortzen dira (nahiz eta haurren espontaneotasunean oinarritu).
6.- Diziplina handia lortzen da, bitarteko koaktiborik erabili ez arren (haurren berezko bitarteko inbentzio bidez).
7.- Haurren nortasuna sakon errespetatzen da eta askatasun handia ematen zaio (ezen ez edozertarako baimena), propio prestaturiko giro batean. Autonomia, askatasuna (horrek ez du esan nahi, ordea, ordenarik eta helbururik gabeko mugimenduak egiten direnik) eta diziplina dira auto-hezkuntzaren gakoak.
8.- Metodoak modua ematen du haur bakoitzarekin era indibidualizatuan aritzeko eta bakoitzaren interesetara moldatzeko.
9.- Haur bakoitzaren ikasketa eta garapen erritmo bereziak errespetatzen dira.
10.- Lehiarako espiritua bertan behera ezabatzen da eta elkarri laguntzeko jokabidea sustatzen da.
11.- Metodoak ekidin egiten du haurra etsitzea, estutzea edo hurkoa baino txikiago edo gutxiago sentitzea.
12.- Metodoak haurren nortasuna bere osoan garatzen du (gaitasun intelektualak ez ezik, bestelakoak ere lantzen ditu: alderdi emozionalak, ekimenez eta independentziak aukeratzearekin loturikoak, alderdi sensorialak, motrizitatea, etab.).

Iturria: Montessori (2009) eta Pla et al. (2001).

Funtsezkoa zen haurren motibazio mugagabea beren ingurunea ulertzeko eta menderatzeko, propio programaturiko heziketaren bidez. Familiak ere buru-belarri konprometitu behar ziren haurren hezkuntzan. Hala ere, sarritan pertsona helduek, lagundu barik, oztopatu egiten zuten haurren hezkuntza (haurrari lagundu egin behar zioten beren kabuz adierazten eta hezten, baina ez haren ordez ezer egiten; behar ez bezala arituz gero, helduek traba egiten zuten haurren hezkuntza prozesua). Hurrei utzi egin behar zitzaizkien egiten beren kasa egiteko gai ziren guztia. Gurasoek haurrak hezi behar zituzten, gauzak beren kasa egiteko gai izan zitezkeen (haren lekuan eta haren ordez ezer egin gabe) (Montessori, 2009).

Gaur egun, nahiz eta metodo horri jarraitzen dion ikastetxe askorik ez den, Montessoriren filosofia indarrean dago hainbat joera eta alderdi pedagogikotan. Nabarmenezkoa da, halaber, Montessoriren metodoa etorkizunari begira ere

erreferentziazkoa izango dela segur asko, oinarri baititu zientifikotasuna, kalitatea, zorrozatasuna, berritzailetasuna, ekintza, auto-diziplina eta auto-hezkuntza (Pla et al., 2001).

1.2.3.4.- OVIDE DECROLY ETA INTERES GUNEA

Ovide Decroly (1871-1932) Belgikako psikologo, mediku eta psikopedagogo bat izan zen eta haur umezurtzekin lan egin zuen. Eskola Berriaren bultzatzaile handienetakoa izan zen eta XX. mendearen lehen erdian hezkuntzaren eremuari ekarpenik berritzaile eta eztabaidatuenetakoa (sektore tradizionalenek kritikatuenetakoa) egin zion: irakurtzen eta idazten irakasteko metodo globala eta eskola programazioa, **Interes Guneen** bitartez. Muset-en (2001: 101) hitzak baliatuz, *“bost adjektibok bereizten dute Decroly-ren obra pedagogikoa: biologista, pragmatikoa, bereizlea, aktiboa eta globalizatzailea”*.

Decroly-k Bruselan sortu zuen ospetsu bihurtuko zen *École de l'Ermitage* eskola; garai hartako hezkuntza sistema zorrotz kritikatu zuen eta, hartara, erabat aurkako sistema baten alde egin zuen, esperimentazioa ardatz hartuz eta Eskola Berriaren printzipioak lagun. Ez zuen bere metodoari buruzko libururik idatzi (nahiz eta bere garaiko autorerik iraultzaileenetakoa izan zen), uste baitzuen bere ideiak, printzipioak, teknikak eta metodoak argitaratzeak ondorioztat ekar zezakeela berak hauspotu nahi zuen hezkuntza moldeak indarra eta dinamismoa galtzea eta haren ahalmen berritzailea ahultzea. Aipatu ditugun beste autore batzuek bezala, Decroly-k ere inspiraziotzat hartu zituen Rousseau, Herbert, Froebel eta Pestalozzi, besteak beste. Decroly-ren esanetan, hezkuntzaren azken helburua bizitzaren garapena eta kontserbazioa ziren.

Mialaret (1968) eta Castro de Amato (1971) autoreek diotenez, Decroly-k hezkuntza sistema oso bat proposatu zuen, haurren berezko hiru ekintza edo prozesutan oinarritzen zena (horrek argi uzten du Decroly-k irakaste-ikaste intuitiboari ematen zion garrantzi handia): i) *behaketa* (ideia edo nozio konkretuak zuzenean jasotzea); horretarako funtsezkoa zen konkretutik eta esperientziatik abiatzea eta **errealitatearekin zuzeneko kontaktua** izatea⁶⁹; ii) *asoziazioa* (jada ez zen beharrezkoa zuzeneko behaketa; nahikoa zen aurreko esperientziak gogoratzea);

⁶⁹ Behaketa zuzeneko edo zeharkakoa izan zitekeen. Behaketa zuzeneko haurrak ezagutzen zuen errealitateari zegokion, baina haurrak artean egin gabe zuen horren inguruko azterketa sakon, analitiko, metodiko eta gidatutakorik. Irakaslea lagun, haurrak errealitatea deskubritzen zuen, hura ikusi, ukitu, entzun, egiaztatu eta ikertzen zuen (Castro de Amato, 1971).

horrela, haurrak gai izan behar zuen egungo egiaztapenak aurreko esperientziekin lotzeko, irakaslearen laguntzaz; eta iii) *adierazpena* (ahozkoa, idatzia, grafikoa, eskuzkoa eta artistikoa, nork bere pentsamendua bistaratzeko besteek ere ulertzeko moduan). Gainera, Decroly-k nabarmen uste zuen hezkuntzak malgua izan behar zuela eta ingurunearen aldaketetara etengabe egokitu behar zuela.

Decroly-k sakon aldatu zuen curriculum ***Interes Gune*** zirelako bitartez: materia edo ikasgaien sailkapen tradizionalaren orde, edukiak haurraren garapen psikologikoaren arabera kontzentratu zituen. Eskola programa edo egitaraua, beraz, gai esanguratsu jakin batzuen (“interes gune” zirelako) bidez eta horien inguruan osatu zuen; gai esanguratsu horiek haurrak bizi zuen ingurune errealetik atera zituen, haurraren beraren oinarritzko interes eta premia unibertsaleatik, alegia, betiere haurra errealitate aberats eta konplexuaren aurrean kokatzeko. Decroly-ren metodoak bazuen berritasun nabarmen bat: globalizazioaren printzipioa txertatu zuen curriculumean, gai edo interes gune guztiak bateratu eta egituratu baitzituen, denak elkarri loturik, eta gainera lortu zuen integratzea materia klasikoak, batetik, eta adierazkorrak, bestetik, unitate didaktiko bakoitzari zegozkion ariketa jakin batzuen bidez (Del Pozo, 2002).

Hortaz, Castro de Amato-ren (1971: 85) definizioari helduta, esan liteke ezen Interes Guneak *“haurrarentzat esangura handia duten gaien inguruko hezkuntza edukien eta jardueren multzoak direla. Gai horiek haurraren inguruko errealitateari dagozkion alderdi, elementu eta ‘pusketen’ artetik aukeraten dira. Zer gai aukeratu erabakitzeke, gaion **esangura** edo **adierazgarritasuna** hartzen da kontuan (ez nahitaez haien izaera utilitariora). Gaiok zerbait adierazten diote haurrari, haren **interesekin** bat datozelako”*.

Aipatzekoa da ezen, Decroly-ren iritziz, hezkuntzak haurraren beraren garapen propioa ekarri behar zuela, haren interesek (eta ez inposizioak) bultzatua, barrutik kanporakoa (eta ez alderantziz, instrukzioan bezala). Era berean, bat zetorren Dewey-rekin esatean hezkuntzak ko-hezkuntza bihurtu behar zuela eta irakaskuntza bere osoan haurrari zuzendu behar zitzaioela.

Decroly-ren metodologiaren oinarrian honako printzipio pedagogiko hauek zeuden (Aguado, 2012; Muset, 2001; Castro de Amato, 1971):

- ❖ Haurraren jokabide naturalekiko eta berezko jardueretik erabateko errespetua.

- ❖ Irakaslea aholkulari eta gidaria zen irakaste-ikaste prozesuan barrena; egoerak antolatzen zituen, eta gidari aritzen zen, baina ikaslea bera zen prozesuaren protagonista eta **eginez ikasi** eta deskubritu behar zuen.
- ❖ Horretarako, prozedura didaktikoak ahalbidetu egin behar zuen haurrak bere esperientzia propioaren bidez ikas zezan, eginez ikas zezan. Hori egiteko beharrezko ziren baliabide edo bitartekoen ordez errealitatea bera zuzenean behatzeko modua baldin bazegoen, errealitateari ematen zitzaion lehentasuna.
- ❖ Eskola giroa egoki antolatu behar zen (ikasgela modu egokian girotu behar zen, sarritan haurrak berak ekarritako materialez horniturik, Decroly-ren esanetan, edozein material erabil baitzitekeen helburu didaktikoak lortzeko).
- ❖ Eskola haurrari berari egokitu behar zitzaion. Haurrarentzat hurbileko errealitatea zen interesgarri eta halakorik ez zen sartzen ikasgai tradizionalen baitan; hortaz, gaiok aldatu behar ziren eta errealitatea eskolara gerturatu.
- ❖ Haurrak irakurtzen eta idazten ikasteko metodo global bat proposatu zuen Decroly-k, konplexutasun osoz idatzitako esaldien bitartez (eta ez letra eta soinuen bidez).
- ❖ Haurrak motibazioz eta aurkikuntzak eginez ikasi behar zuen, ez inposaketaren bidez.
- ❖ Zentzumenak pizten eta xaxatzen zituzten metodoak erabili behar ziren. **Zuzeneko behaketa** funtsezko jarduera zen, haurrak espiritu kritikoa garatu zezan. Hezkuntza sensoriala lantzen zen, benetako objektuen bidez. Hura behatu ostean, asoziazioak egiten ziren eta adierazi egiten ziren behatutakoa eta asoziazioa.
- ❖ Ume bakoitzari egokitutako programak ezarri behar ziren, haren interes eta gaitasunen arabera.
- ❖ Ariketak eta jarduerak banakoaren neurrira moldatu behar ziren (indibidualizazioa).
- ❖ Interes guzueen osagarri, metodoa aberastu egiten zen *hezteko jolasen* eta *gizarte bitartekoen* bidez. Metodoak bereizgarri zuen “jolasean ikastea”. Decroly-k batu egin zituen ikasgelan lana eta jolasa, ikasteko konbinaziorik egokiena zelakoan. Horrez gain, helduen gizartearen antzeko egitura bat sortzen zen.
- ❖ Ingurunea erabili egiten zen. Helburua zen haurrak bere ingurunea argi eta sakon ulertzea eta modu afektiboan bertan murgiltzea. Horretarako, etxeko eta komunitateko egoera errealak erabiltzen ziren; ingurune horretan haurra lotu eta integratu egiten zen mundu errealean, hura zen haurraren “laborategia”

behaketak egiteko, ikertzeko, paseatzeko, elkarrizketak egiteko... eta bere gaitasunak lantzeko.

Castro de Amato-ri jarraiki (1971), honako hauek ziren Decroly-ren metodoaren funtsezko ideiak (II.1.5 taula):

II.1.5. taula: Decroly-ren metodoaren ideia nagusiak

Globalizazioa	Ikaste prozesua modu globalean burutu behar zen. Irakaskuntza osoa materia edo ikasgaietan zatikatzearen kontra egin zuen; horren ordez, “unitate globalizatzaileak” proposatu zituen, hots, Interes Guneak.
Asoziazioa	Ezagutzak eraikitzea ez zen kontzeptuak pilatzea, baizik eta ezagutza berriak barneratzea asoziazioen bidez (espazioa, denbora, erabilgarritasuna, kausalitatea), edukiak integratzeko eta ordenatzeko. Garrantzitsuena ez zen ezagutzak gehitzea, baizik eta hurrari beharrezko tresnak ematea, ezagutzok bere kabuz erdietsi zitzan.
Interesa	Hurrari gehien interesatzen zitzaiona bere burua ezagutzea zen; gai hori funtsezkoa zen. Hezkuntzak hurraren interesa piztu behar zuen, ikasteko jokabide egokia garatu zezan (<i>hezkuntzarako motibazioa</i>).
Bitalismoa	Hezkuntzaren azken helburua zen bizitza garatzea eta kontserbatzea: “bizitzarako” eta “bizitzan” irakatsi nahi zuen Decroly-k. Izadiak ikasteko marko gisa balio behar zuen eta bertan behera utzi behar zen gauza bizigabeak ikastea.
Ekintza edo aktibitatea	Aurrekoarekin loturik, hurrak izadiarekin kontaktuan egon behar zuen, aske eta erabateko autonomiaz ibili behar zen. Umeak egin beharreko buru-lanaren arabekoak ziren hezkuntza prozedurak: prozedura sinpleenetan, umeak gertaera entzun edo irakurri baino ez zuen egiten; eszena nahiz irudi batean islaturik ere ikus zezakeen; edo, kasurik konplexuenean, bere kasa aritu eta bizi egin zezakeen gertaera . Decroly-ren irudiko, azken hori zen hezkuntzan erabili beharrekoa: umeak gertaera bizi izanez gero , orduan sartuko zitzaion barrura bide aktiboenetatik eta orduan piztuko zion interesa (ekintzaren, aktibitatearen bidez). Ikasketa guztiak esperientzia konkretuen bidez gauzatu behar ziren.
Indibidualizazioa	Irakaskuntza indibidualizatuaren alde egin zuen, haur bakoitzak bere garapen erritmoari jarraitu ziezaion. Ikasgela bakoitzeko haur kopurua murriztea proposatu zuen, baita hurrak adimen-mailaren arabera taldekatzea ere (ezen ez adinaren arabera).
Sozializazioa	Haur bakoitzak, lan indibidualak ez ezik, talde lanak ere egin behar zituen, gainerako umeekin sozializatu ahal izateko.

Iturria: Castro de Amato (1971).

Castro de Amato-k (1971), adibide modura, honako jarduera hauek proposatzen ditu, besteak beste, 4 asteko iraupena duen eta “Gure auzoa” izenburua duen Interes Gune bat planifikatzeko (II.1.6. taula):

II.1.6. taula: Interes Gune baten plangintza: adibidea

Azpigaia	Pizgarriak	Helburuak
Udal gobernuaren Udaletxea: funtzioak. Zerbitzu publikoak: horien garrantzia.	“Bisitatu dezagun udaletxea”	<p>Ezagutu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Udal gobernuaren funtzioak. • Udaletxea eta bere sailak. • Udal zerbitzu publikoak. • Udal autoritateen izena. <p>Ulertu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Udal gobernuaren beharra. • Udal zerbitzuen garrantzia. • Udal arauak bete beharra. <p>Abilezia jakin batzuk garatu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modu metodikoan behatzeko; galdetzeko; entzuteko. • Ondorioak ateratzeko. • Gaiari dagokion hiztegia erabiltzeko. <p>Jarrera jakin batzuk landu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zerbitzari publikoen zereginak estimatzeko. • Arauak ulertu eta betetzeko. <p>Ohitura jakin batzuk landu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adeitasuna edo kortesia. • Leku publikoak bisitatzeko jokabide egokia. • Egoki adierazteko gaitasuna.

Ikasleen ekintzak	Prozedurak	Irakaskuntza jarduerak	Metodoaren faseak
<p>1.- [...]</p> <p>2.- Udaletxerako bisitaldia antolatzea. Bisitaren helburuak finkatzea: “Udaletxean nola lan egiten den ikertzea”. Baimenak eskatzea, elkarrizketak, galdetegiak, etab.</p> <p>3.- Bisita egitea eta sail eta zerbitzuak behatzea. Funtzionario batzuekin hitz egitea. Udal arauak ezagutzeko, kausak eta efektuak.</p>	<p>Lan kolektiboa eta taldekakoa.</p> <p>Paseoa. Gidatutako behaketa;</p>	<p>Programazio jarduerak.</p> <p>Atzemate jarduerak.</p>	<p>Sozializazioa eta espazio asoziazioa.</p> <p>Zuzeneko behaketa. Lan asoziazioa eta</p>

4.- [...]	elkarrizketak;		kausalitatea.
5.- [...]	solasaldiak		

Iturria: Castro de Amato (1971: 112,113).

Labur esanda, Interes Guneek modua ematen zuten haur bakoitza zientifikoki aztertzeko eta bakoitzari ikasketa mota jakin bat egokitzeko, haren ezaugarri eta premien arabera, inguruneari erabateko garrantzia emanaz eta ikasteko modu natural eta bizia garatuz. Metodo horrek berdin balio zuen zailtasun bereziak zituzten haurrentzat eta bestelako haurrentzat. Gaur egun ere indarrean diraute Ovide Decroly-ren ideia askok, hezkuntza sistema tradizionalari kritika egiten diotenek, bereziki.

1.2.3.5.- KURT HAHN

Kurt Hahn (1886-1974) pedagogo eta filosofo alemaniarraren ekarpenek nazioarteko eragina izan zuten (ildo horretan, aipatzekoa da John Dewey-ren ekarpenek AEBn izan zutela eragin gehiena; Kurt Hahn-enek, ordea, Europan bereziki). Hahn-en pentsamenduan eragin berezia izan zuen Platonek. 1902an Eskola Berria sakonki ezagutzeko interesa bistaratu zitzaion; eta 1910an bere lehenengo liburua kaleratu zuen: hezkuntzaren hainbat alderdi jorratu zituen, eta biziki kritikatu Alemaniako hezkuntza eta ikastetxeak. Hahn-en iritziz, hezkuntzak alderdi akademikoez eta tradizionalaz gain, bestelako elementuak ere izan behar zituen; hezkuntza holistiko baten alde egin zuen, elementu akademikoez haragokoa, ikaslea bere osoan eta modu integralean hezteko, jarduera egokien bidez curriculum orekatuagoa lortzea xede. Ikasle bakoitzaren ahulguneetan arreta jarri beharra azpimarratu zuen, ahulgune horiek aukera ematen zutelako indargune bihurtzeko. Hahn-ek **ikasgelaz kanpoko jarduerak** proposatu zituen hezkuntza integrala lortzeko oinarri modura.

1920an, I. Mundu Gerra ostean Alemaniak bizi zuen testuinguruan, Hahn-ek *Salem Eskola* sortu zuen, erreferentziazkoa izango zen eskola misto eta erreformista. James-en hitzetan (2000: 3), *Salem Eskolan "giro osasungarria sortu zuen, non gazteek ohitura berriak ikas zitzaketen, bizimodu modernoaren balio hondagarrietatik babesteko"*. *Salem Eskolan*, hezkuntza molde bereziak erabiltzen ziren, Hahn-en ustez ezinbestekoa zelako ikasleek hala porrotak nola garaipenak esperimintatzea. Ikasleek arazoei aurre egiten eta oztupoak (eta, are, beren burua ere) gaintzen ikasi behar zuten, baita, komunitatearen mesedetan, beren beharrak eta desirak kontrolatzen ere. Antzeman behar zuten, esperientzia propioaren bidez, zein zen ekitearen eta autoezagutzaren arteko lotura. Irudimena landu behar zuten eta, gainera, Hahn-ek uste

zuen benetako ikasketak ezinbesteko zituela isiltasun eta bakardade uneak, baita zuzendutako jarduerak ere. Esaterako, egunero ikasleak isilean paseatzera ateratzen ziren, izadiarekin harremanetan egoteko eta beren hausnartzeko gaitasuna areagotzeko (Robinson, 2013).

1941ean Hahn-ek *“Outward Bound”* eskola sortu zuen, ikasleen hezkuntza holistikoa lortzeko eta haien konfiantza lantzeko, era horretan beren ezintasunak gainditu eta bestelako abilezia emozionalak maila goreneraino garatu zituzten, eta eguneroko bizimoduan biziraun zezaten. Ordea, arriskuz beteriko esperientziak ere biziartzen zitzaizkien, presiopean ikasleen jokabide jakin batzuk ezartzeko. Hezkuntza holistikoa hura bideratzeko, ikasgela barruko eta kanpoko jarduerak eta esperientziak baliatzen zituzten, natura bera ikasgelatzat hartuta (betiere ikasleen indarguneak sendotzea eta ahulguneak lantzea helburu). *“Outward Bound”* eskolak helburu zuen norbanakoa bera eta taldea bere osoan ere garatzea, horretarako zeregin eta erronka oso gogorak prestatuz, bai fisikoak eta bai intelektualak eta emozionalak ere, baina badaezpada “urrutiegi” ere joan gabe, ikasleen “izuaren mugetara” ez iristeko. Helburua zen ikasleak beren erosokeriatik edo “konfort zona” zelakotik ateratzea eta beren “erronka eta garapen” zonaldean murgilaraztea, hor gertatzen baitziren benetako ikasketa eta garapena, bai ikuspegi pertsonaletik eta bai profesionaletik begiratuta. Esperientzia mota horiek propio egituratzen ziren, ikasleek beren barruko baliabideak eta gaitasunak deskubritu eta ulertu zituzten (James, 2000; Reinoso, 2007; Veevers eta Allison, 2011).

Hahn-ek bereizgarri izan zituen hezkuntza esperientziala eta ikasgelaz kanpoko jardueren erabilera, gaur egun hainbat herrialdetan eta ikastetxetan egiten den gisan.

Hahn-ek zazpi printzipio ezarri zituen, *Salem*-en zazpi legeak:

- 1.- Ikasleei auto-aurkikuntzarako aukerak ematea.
- 2.- Ikasleek ezagutu eta bizi izan ditzatela bai garaipena eta bai porrota.
- 3.- Ikasleei komunitatearekin konpromisoa hartzeko aukera ematea.
- 4.- Isiltasunean egoteko uneak eskaintzea (meditaziorako).
- 5.- Irudimena edo imajinazioa lantzea, entrenatzea.
- 6.- Jolasak garrantzitsuak izan daitezela, baina ez nagusi.
- 7.- Ikasle pribilegiadunei pribilegioak kentzea eta “askatzea”, ahuldu ez daitezen.

1974an Kurt Hahn hil zenean, Londoneko “The Times” egunkariak esaldi hau argitaratu zuen, hura goraipatu nahirik: *“Gure garaiko ezein pertsonak ez du hezkuntza eremuan hainbeste ideia berritzaile sortu eta, aldi berean, ideia horiek indarrean jartzeko gaitasuna izan”* (Reinosok aipatua, 2007).

1.2.3.6.- JEAN PIAGET

Jean Fritz Piaget (1896-1980) suitzar epistemologo, psikologo eta biologo bat izan zen. *Psikologia genetikoaren* aitatzat hartua izan da. Famatua da haurren inguruko ikerketei egin zizkien ekarpenengatik eta inteligentziaren garapenari buruzko teoria konstruktibistarengatik; hezkuntza eremuan ere eragin handia izan du Piaget-ek, batik batik azken 40 urteetan.

Ildo horretan, Piaget-ek berak zioenez (1969: 143), *“ikuspegi pedagogikotik begiratuta kontserbadore zirenek eraiki izan dute eskola; garrantzi handiagoa eman izan diote belaunaldi berriei ikasgaraz beharreko ezagutza tradizionalen moldeari, inteligentzia eta espiritu asmatzaile eta kritikoa sortzeari baino [...] Hezitzaileak, modu inplizituan nahiz esplizituan, haurra ikusi izan du gizon txiki bat balitz bezala, hezi eta moralizatu beharrekoa, eta lehenbailehen helduen ereduarekin identifikarazi beharrekoa [...] materia gogor batez egina balego bezala, zuzendu beharrekoa [...] eredu berriek, ordea, aintzat hartzen dute haurraren berezko izatea”*.

Piaget-ek ikergai izan zuen gizakiak zer nola eraikitzen, osatzen eta lortzen dituen ezagutza zientifikoak; horregatik, haurren garapen kognitiboa ikertzeari heldu zion: *“arduratu zen ikertzeaz nola igarotzen den norbanakoa ezagutza-maila txikiagoa izatetik ezagutza-maila handiagoa izatera [...] Psikologia genetikoaren ikuspegitik, garapen kognitiboa da inguratzen duen mundua ulertzeko, azaltzeko eta aurreikusteko gizabanakoak duen gaitasunean hazkundera edo aurrerakada izatea”* (Carretero eta Fairstein, 2001: 181).

Aurreko esaldi horretatik erator daitekeen legez, haurrak edozeri buruz duen ezagutza eraikitzeko, ingurunearekin eragin-trukea edo interakzioa izan behar du. Ondorioz, ezagutzaren eraikitze hori baldintzatu egiten dute bai haurraren barruko eta aurretiazko egiturek eta bai ingurunearen ezaugarriek ere (Sakofs, 1995).

Ikasketaren ikuspegi konstruktibista ezagutzaren instrukzioaren beste muturrean (aurkakoa) koka daiteke. Ikuspegi konstruktibistatik begiratuta, posible da ikaste

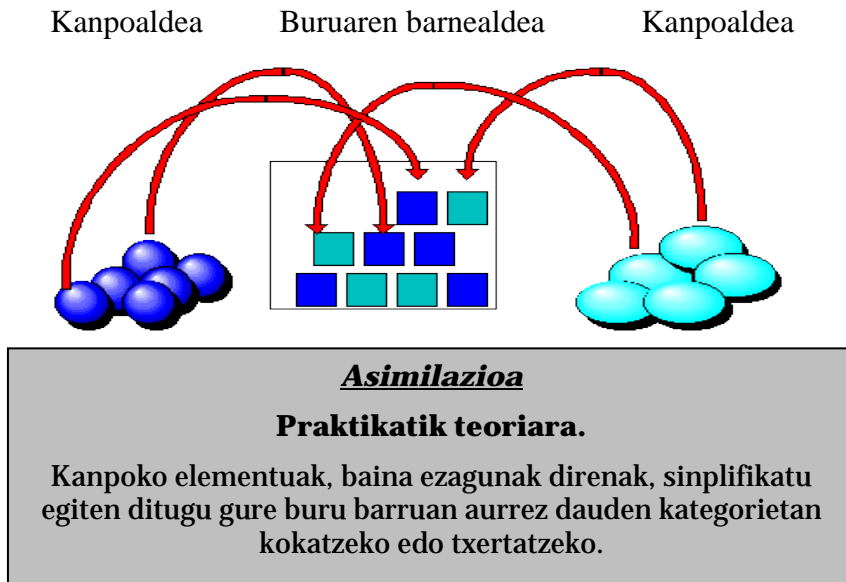
prozesuari laguntzea edo hura erraztea, baina pertsona bakoitzak bere barne esperientzia berreraikitzen du; horiek horrela, esan daiteke inteligentzia ezin dela neurtu, pertsona bakoitzak berea baitu, bakar eta berdingabea, errealitatearen barne berreraikitze propio eta subjektiboa. Aitzitik, ikasketaren instrukzioetik begiratuta, uste da posible dela ikasketak edo ezagutzak programatzea eta, hortaz, aurrez eduki, metodo eta helburu batzuk finkatzea, “inteligentzia neurtezin” hori garatzeko.

Bien arteko aldea oso fina eta sotila dela dirudi, baina inplikazio pedagogiko, biologiko, geografiko eta psikologiko handien oinarria da. Adibidez, ikaslez beteriko ikasgela batean aplikatuz gero, konstruktibismoari jarraituta ikasteko klima mesedegarri bat sortu daiteke, eta lankidetzarako motibazio giro bat piztu, non ikasle bakoitzak bere ikasketa berreraikiko duen klaseko kideekin batera. Hortaz, ikasketa prozesuak du lehentasuna, curriculumaren helburuaren gainetik; ez legoke notarik, lankidetzaren baizik. Aldiz, adibideari eutsiz, instrukzioari jarraituta, eman beharreko eduki bat hautatuko litzateke eta eduki horren ikasketa optimizatuko litzateke aurrez zehazturiko metodo eta helburu batzuen bidez. Egiaz, gaur egun bi ikuspegiak nahastu egiten dira, baina, oro har, instrukzioak leku nabariagoa du hezkuntza sisteman.

Blasco-ren hitzetan (2003: 155), “*Piaget-en teoriak deskribatzen du inteligentzia nola sortzen den **esperientziaren** bidez. Inteligentzia ez da norbanakoaren sortzetiko barne ezaugarri bat; pertsonaren eta ingurunearen arteko integraziotik sorturiko emaitza da. Eta Piaget-entzat, **ekintza** giltzarri da. Eta hurrekin egindako esperimentu zehatzen bidez frogatzen du ezen hurrek esplorazioan eta ingurunearekin interakzioan egindako ekintzen bidez garatzen dutela arrazoibide abstraktua eta sinboloak manipulatzeko ahalmena*”.

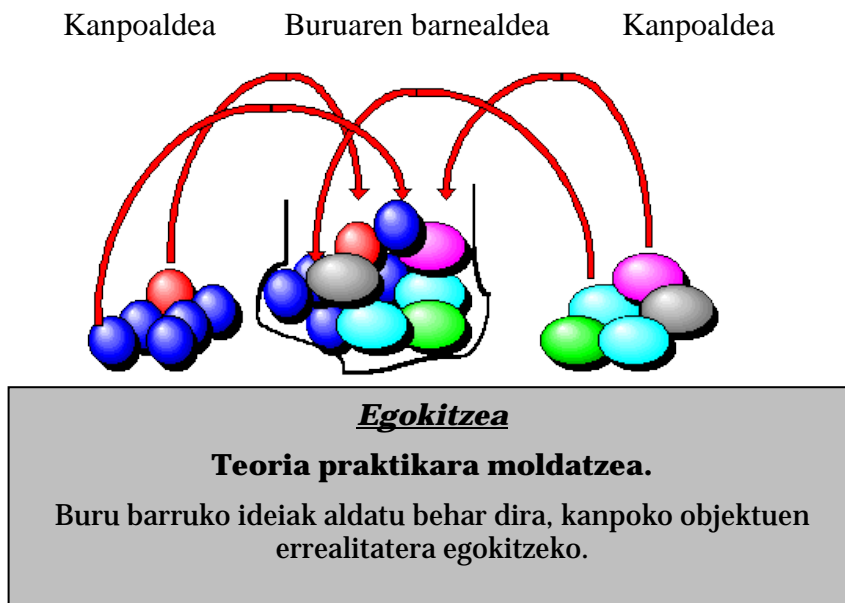
Era horretan, Piaget-en aburuz, hurrek beren ingurunea ezagutzen dute ingurune horretan eta ingurune horrekin izaten dituzten ekintzen bitartez. Gainera, giza psikismoaren eboluzio eta adaptazioaren bi prozesuak *asimilazioa* eta *egokitzea* dira. *Asimilazioak* esan nahi du ezagutza berriak barneratzen direla norbanakoak duen objektu eta egoeren egitura batera. *Egokitzeak* esan nahi du egitura kognitiboa edo jokabide eskema aldatu egiten dela norbanakoak (haurrak) lehenago ezagutzen ez zituen objektuak eta ezagutzak hartzeko. Egituraren aldaketa horrek eragiten du haurra ezagutza-maila txikiago batetik handiagora pasatzea (Fairstein et al., 2001). Horrez gain, Atherton-ek ere (2013a) bi elementu horiek aztertu ditu, Piaget-ek garrantzi handia ematen baitzuen ezagutzak kanpoko mundutik nola barneratzen diren azaltzeko. *Asimilazioan*, kanpoko munduan hautemandakoa barneko mundura barneratzen da

barneko egitura aldatu gabe. *Egokitzean*, aldiz, barneko mundua egokitu egin behar da kanpotik datozen objektuetara. Dena dela, bi prozesuak ia aldi berean gertatzen dira (nahiz eta batzuetan bietako bat besteari gailentzen zaion). Hurrengo irudietan islatzen da bien arteko ezberdintasuna.



II.1.2. irudia: *Asimilazio* prozesua, Piaget-en arabera.

Iturria: Atherton (2013a).



II.1.3. irudia: *Egokitze* prozesua, Piaget-en arabera.

Iturria: Atherton (2013a).

Piaget-ek ***praktika esperimentalaren*** alde egin zuen eta irakaskuntza tradizionalari kritika egin zion, argudio honen bitartez: *“uste izan da ikasleei*

prestakuntza experimental nahikoa ematen zitzaiela, iraganeko esperientzien berri emanda edo irakasleak egindako proba eta esperientziak erakutsita, igeri egiten ikasiko bagenu bezala lehorretik uretan bainatzen ari direnei begiratuta [...] Ondorioz, hezkuntza intelektualak helburu badu inteligentziak sortzea, ez oroimena gauzaz betetzea, eta helburu badu ikertzaileak sortzea, ez soilik jakintsuak sortzea, alde horretatik irakaskuntza tradizionalak gabezia nabaria du [...] argi dago eskolan gaitasun horiek garatu eta bideratu behar direla, horien bidez espirtu experimentalak hezteko eta zientzia fisikoak ikasteko, ikerketa eta aurkikuntza oinarritzat hartuta, ez errepikapena” (Piaget, 1969: 62).

Piaget-en irudiko (1969, 1970), hezkuntza tradizionala (hartzailea) eta **hezkuntza aktiboa** alderatuz gero, lehenengoan “ikasleari lana eginarazten zaio”; eta ikasleak interes handiagoa edo txikiagoa izango du eta ahalegin handiagoa eta txikiagoa egingo du. Aldiz, eskola aktiboaren kasuan, helburua ez da umeari nahi duena egiten uztea; aitzitik, helburua da “umeak egiten duten guztia nahi izatea, umeek egin dezatela, ez inork eginaraz diezaiela”. Gainera, eskola tradizionalak harreman sozial mota bat baino ez du ezagutzen: irakaslearen ekintza edo jarduera ikaslearen gain (koakzio edo indarpean). Eskola aktiboan, ostera, ikasleek askatasuna dute elkarrekin lan egiteko eta lankidetzan aritzeko, talde lana eta “*self government*” delakoa funtsezko elementuak dira (irakaslearen ekintza soziala ezabatu gabe ere, haren koakzioa edo indarkeria murriztu behar da).

Horrela bada, interesaren legeak gobernatu behar du hezkuntza sisteman, inteligentziaren lan edo jarduera orok interesean baitu funts eta oinarria. Gakoa hauxe da: haurren egitura intelektual eta morala eta helduena ez dira berdinak; ondorioz, hezkuntza berriak ahalegina egin behar du ikasgaiak aurkezten haurren egiturak erraz bereganatzeko moduan, beti ere haurren adin eta garapenaren arabera. Horregatik, eskola berriarentzat oso garrantzitsua da jakitea zein den haurren pentsamenduaren egitura eta zein diren haurren mentalitatearen eta helduen mentalitatearen arteko harremanak. Era berean, jolasak zeresan nabarmena du ikasketan; izan ere, jolasten ari dela, haurrak garatu egiten ditu bere pertzepzioak, inteligentzia, esperimentatzeko joerak, etab.

Piaget-ek ez zuen hezkuntza metodorik edo teoriarik garatu, baina hark landutako kontzeptuak luze eta zabal erabili izan dituzte beste autore batzuek proposamen didaktiko eta pedagogiko ugari egiteko.

1.2.3.7.- LEV S. VYGOTSKY

Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) errusiar psikologo bat izan zen, jatorriz judua; garapenaren psikologiaren teoriaririk nabarmenetakoa izan zen, psikologia historiko-kulturala sortu zuen eta sobietar neuropsikologiaren aitzindari nagusia izan zen. Vygotsky-ren lanak 1960ko hamarkadan deskubritu eta zabaldu zituzten mendebaldeko hedabide akademikoetan. Lev Vygotsky-k Jean Piaget-ekin bat egin zuen konstrukzionismoaren garapenean. Piaget-ek aztergai izan zuen ezagutza nola eraikitzen den, ingurunearekin izaten den interakziotik abiatuta. Ordea, Vygotsky-ren xedea izan zen erakustea zein garrantzitsuak diren interakzio sozialak ikaste prozesuan.

Vygotsky-ren funtsezko ideia arabera, gizakion garapena ezin da azaldu interakzio sozialaren bidez ez bada (hots, beste batzuek izandako esperientzietatik abiatuta loturak ezarriz ez bada). Vila-ren (2001) hitzetan, *“giza jokabideak ezaugarri du aurreko belaunaldietan pilatutako esperientzian oinarritzen dela; gizabanakoa ez da horren jabe jaiotzetik; aitzitik, hainbat prozeduraren bitartez bereganatzen du esperientzia hori; prozedurarik garrantzitsuena hezkuntza da”*. Jokabidea, azken batean, herentzian jasotako esperientziaren eta esperientzia propioaren bidez azaldu daiteke. Beraz, egoera sozial eta kultural espezifiko batean garatzen da gizakia, kanpotik barrura, eta, ondorioz, hezkuntza funtsezko aldagaia da garapen horretan.

Vygotsky-k landutako kontzepturik adierazgarrienetakoa *“hurbileko garapen zona”* da (kontzeptu hori garapenaren bidean hezkuntzak duen eraginari buruzko bere teoriari dagokio). Vygotsky-ren beraren hitzetan, ***hurbileko garapen zona*** delakoa honela definitu daiteke: *“benetako garapen-mailaren —zeina arazo bat modu independentean ebazteko gaitasunaren bidez zehazten baita— eta garapen potentzialaren mailaren —zeina pertsona heldu baten gidaritzapean edo norbera baino gaitasun handiagoa duen kide batekin elkarlanean arazo bat ebaztearen bidez zehazten baita— arteko aldea”* (Vygotsky, 1979: 133). Atherton-en (2013b) esanetan, egiaztatu izan da ezen hurrek zereginak beren kasa egiten dituztenean, pertsona heldu batekin elkarlanean egiten dituztenean baino okerrago egiten dituztela gehienetan. Eta hori ez da gertatzen soilik helduak zeregina nola egin irakasten dielako, baizik eta helduarekin duten inplikazio-mailak ahalbidetzen dielako beren ekintzak birdefinitzea, eraginkorragoak izan daitezten.

Kontzeptu horren baitan Vygotsky-ren pentsamendu asko sartzen dira; erakusten du nola, esparru sozialean, gizabanakoa jarduerak egiten aritzen dela elkarlanean, bera

baino gaituagoa den pertsonen laguntzaz eta gidaritzaz, zeinak arazoak ebazteko beharrezkoak diren tresnak zein diren irakasten baitio (arazoa ebazteaz gain, gizabanakoak tresna horiek bereganatzen ditu, etorkizunean beste arazo batzuek ebatzi ahal izateko). Horrez gain, Vygotsky-k irakaskuntza formalari bestelako prozedura eta tresna ez-formal ugari ere gehitzen dizkio, eta, era berean, nabarmentzen du pertsonen ikasten dutena ez dutela eskolan bertan soilik ikasten. Hezkuntzak, beraz, eremu formaletik harago joan behar du eta ez haren mugen baitan kailatuta gelditu. Vygotsky-ren ikuspegitik so eginda, kulturak bere baitan biltzen ditu hainbat prozedura eta teknika, aintzat hartu behar direnak eta eguneroko bizimoduaren osagai izan daitezkeenak. Horiek horrela, eskolako eta eskolaz kanpoko hezkuntza praktikei mesede egiten dien orok, era eta aldi berean, giza garapenari ere on egiten dio (Vila, 2001: 222).

1.2.3.8.- CÉLESTIN FREINET ETA ESKOLA AKTIBOA

Célestin Freinet (1896-1966) XX. mendean hezkuntza eremuan izan den pertsonarik berritzaileenetakoa da. Herriko irakasle izanik, haren proposamenek eskolako eguneroko errealitatean dute iturburua. Freinet-ek erabat argi zuen hezkuntza instituzioetan egin beharreko aldaketa guztiak behetik hasita egin behar zirela, irakasleen eguneroko zereginetatik abiatuta, alegia. Eskolan inprimategia barneratu zuen (zeina ekarpen aparta izan baitzen, hurrari bere idazlanak inprimatzeko aukera eman ziolako) eta, horrekin batera, bere izena duten teknikak sortu zituen, ikerketa pedagogikorako metodo ugari darabiltzatenak.

Freinet-ek Eskola Aktiboari zegozkion autoreen antzera pentsatzen bazuen ere, askoz pedagogia herrikoiagoaren alde egin zuen, eta kritika nabaria egin zion Eskola Aktiboa hartzen ari zen norabide elitistari. Freinet alderdi sozialek kezkatzen zuten⁷⁰. Eskola Aktibotik bereizi nahian, bere mugimendua ***Eskola Moderno*** izendatu zuen. Freinet-en ekarpenik esanguratsuenetakoa honela laburbil daiteke: proposatu zuen aldatu zitezela *“eskoletako eta ikasgeletako metodologia eta testuinguru sozialean irakaslearen konpromisoa”* (Imbernón, 2001: 254).

Freinet-en metodologiak askatasuna eta lana zituen funts. Horien bidez, haur bakoitzaren gaitasunak maila gorenera garatzea bilatzen zuen, hura gizartean integratu zedin eta, bere barruko gairik baliotsuena emanaz, gizartea aldatu zezan. Freinet-en

⁷⁰ Freinet-ek eskola “jardueren etxe” izatea nahi zuen eta buru-belarri ekin zion haurraren interesak garatzeari eta hari prestakuntza soziala emateari (Piaget, 1969).

metodologian bi alderdi nagusi ageri ziren: instrukzio akademikoa, batetik, eta balio eskala batean oinarrituriko ohiturak eta jarrerak garatzea, bestetik. Freinet-en eskolan, ikasleek lanari ekiten zioten irakasleak gidatuta. Ikasleek beraiek egiten zuten ikerketa eta aztertzen zuten informazioa eta denei zegokien irakaste-ikaste prozesuaren ardura (Aguado, 2012).

González Aja eta Irureta-Goyena (2015: 15) autoreek diotenez, Freinet saiatu zen eratzen, nolabait, *“beste botere pedagogiko bat botere ofizialaren aurrean; hori zen Freinet-en mugimenduko eskola kooperatiboaren ezaugarri nagusia; hartara, ikasgelan, ahal zen neurrian, boterea ikasleen eskuetan jarri zuen. Ingurune bizian egindako behaketa konkretuetatik abiatu behar zela zioen, baina behatzea soilik ez zen funtsezkoa; horrekin batera, eta bereziki, ulertu egin behar zen eta ekin egin behar zen [...] Abiapuntuak sorpresan zuen oinarria eta, era berean, sorpresa hura beste batzuekin partekatzeko eta azalpen bat bilatzeko premian eta bai [...]. Hots, garrantzitsuena zen bitartekoak sortzea galderak ernarazteko”*.

Imbernón (2001) kontuan hartuta, Freinet-en metodoaren printzipio nagusiak honako hauek ziren:

- Haurrak pertsona helduaren izaera berdina du. Haurraren nortasuna errespetatu behar da eta haren lekuan jarri, zigortu baino lehen.
- Ikasleak baino zaharragoa izateak ez du esan nahi haien gainetik egotea. Irakasleek eta ikasleek elkar errespetatzea sustatu behar da.
- Haurraren jokabidea haren egoera fisiologiko, organiko eta egiturazkoaren mendekoa da; hortaz, haurraren osasunaren hezkuntzaz arduratu beharra dago.
- Haurrak lana du berezko, ez jolasa. Lanaren pedagogia aurrera eraman behar da (hori izan zuen Freinet-ek bereizgarri, bere garaiko autoreekin alderatuta).
- Testuliburu soila ez da nahikoa; gabeziak ditu eskolan ikasteko. Freinet-ek haurren bizi esperientziak jo zituen ikasteko nahitaezko tresnatzat.
- Ezagutzak eskuratzeko prozesua saio edo proba esperimentaletan datza. Ez da ikasten lege eta arauen bidez, ezpada **esperientzien** bidez. Freinet-ek kritika zorrotza egin zion ezagutzak eskuratzeko metodologia tradizionalari eta, haren aurrean, bere *metodo naturala* garatu zuen, zeinak proba esperimentala hartzen baitzuen ikasteko oinarritzat (esperientzietatik abiatuta ikasten da).
- Hezkuntza indibidualizatuaren alde egin zuen, norbanakoen arteko ezberdintasunak aitortu eta onartzearen alde.
- Haurraren gaitasun guztien garapen harmonikoa bilatzen da.

- Gizarterako hezte

Azken batean, metodo naturalaren bidez, lan pertsonal eta taldekakoaren bidez, haurren garapen integralaren bidez, lortzen da elkarbizitza sozialerako kontzientzia sendo bat garatzea bai eskolan, bai etxean eta bai komunitatean.

Freinet-ek **tekniken** baitan askotariko jarduerak ageri ziren eta helburu zuten proba experimentalak sustatzea, baita haurren adierazpen askea, lankidetzak eta ingurunearen azterketa bultzatzea ere. Teknika horiek komunikazioa zuten oinarri funtzionalak. Gaur egun ere horietako gehienak aplikatzeko modukoak dira. Aipagarriak dira: i) eskolako inprimategia (haurren adierazpen askea bultzatzeko zerabilen Freinet-ek) eta inprimatze teknikak; ii) metodologia naturala (testu eta irudi askeak eskolako lanaren ardatz ziren Freinet-entzat); iii) eskolako fitxategi kooperatiboak (haur guztiek ekarpenak egin zituzten) eta auto-zuzentzaileak; iv) eskola arteko harremana; v) lan plana (epealdi jakin baterako lan konpromisoa); vi) asteko biltzar kooperatiboa, hitzaldiak eta hormako egunkaria; eta vii) interes esparruak (Decroly-ren interes guzuen oso antzekoak), non askotariko kontzeptuak lantzen zituzten, lan plan indibidualetan ageri ziren gaien bidez. Freinet-ek ezinbestekotzat jotzen zuen ingurunea aztertzea, behaketen bidez, inkestak bidez, **bisiten** bidez, esperimentazioaren bidez, etab. (Imbernón, 2001).

Ohargarria da ezen gaur egun Freinet-en teknikei zehatz-mehatz jarraitzen dien eskolarik ez badago ere, teknika horietako asko eskola ugarritan indarrean daudela. Eta Freinet-en prentsamenduak badu presentzia egungo anitz hezkuntza mugimendutan.

1.2.3.9.- PAULO FREIRE ASKAPENERAKO HEZKUNTZA

Paulo Freire (1921-1997) hezitzaile txiki ezaguna da pedagogia herrikoien alorrean. Hezkuntza gaietan aditua izan zen, eragin eta itzal handikoa, XX. mendean hezkuntza eremuan izan den teoriaririk aipagarrienetakoa. Gainera, gaur egun ere nazioartean

prestigio handia du, ekarpen nabarmenak egin baitzizkion hezkuntzari, menderatutako herrien askatasunerako praktika gisa (Sanz, 2002a).

Freirek miretsi egin zituen garaiko hainbat autore, tartean Freinet, Ferrer Guardia edo Dewey bera; haiengandik hartu eta nabarmendu zuen eginez ikastearen garrantzia (*“learning by doing”*); Vigotsky-ren miresle ere bazen: gogoko zituen haren garapen kognitiboaren nondik norakoak, baita ingurunea aldatzeko haren proposamenak ere, ikasketari bide emateko (eta alderantziz). Bitxiena da, ordea, Freireren hezkuntza proposamenak ez zirela zuzendu ezagutza gehiago nola lortu hobetzera (kapitulu honetan aztertu ditugun autore gehienek egin zuten bezala); Freirek aztertu zuen zer egin zitekeen ikasleek kontzientzia handiagoa eta mundua aldatzeko gogo handiagoa izan zezaten. Hasieran, Freireren metodoa tresna bat zen nekazari helduak alfabetatzeko eta hezteko, bizitza sozial eta politikoan parte hartu zezaten; horretarako, hezkuntzaren pentsamendua eta praktika bateratu egin zituen garaiko ezagutzaren eta komunikazioaren inguruko teoria aurreratuenekin (Igelmo, 2012). Fernández Fernández (2001: 324) autorearen esanetan, Freirek honako ideia nagusi hauek garatu zituen bere bizitzan barrena⁷¹:

- *“Helduen hezkuntzak oinarrian izan behar du ikasle horien egunerokotasunaren kontzientzia; gainditu egin behar du letrak, hitzak eta esaldiak ezagutze hutsa”.*
- *“Hezkuntza prozesuek eta prozesu politikoek horizontalak izan behar dute, hots, bai hezitzaileek eta bai politikariek ere beren ikasleengandik edo beren oinarriengandik ikasi behar dute, eta, aldi berean, haiei irakatsi eta haiek gidatu. Proposaturiko horizontaltasun hori ohiko praktikaren aurkakoa da, zeina bertikala den”.*
- *“Helduen hezkuntza ezin da izan maila akademiko jakin bat lortzeko tresna hutsa; herriaren pizkunde soziopolitikorako pizgarria eta bizitza publikoan parte hartzeko erreminta izan behar da”.*
- *“Ondorioz, ikasleek beraiek proposatu behar dituzte ikasketetako zenbait eduki”.*

Gerhardtl (2007: 12) autoreak dioenez, Freirek hezkuntzarekiko zuen interesak *“erdigunean jartzen zituen gizakiaren sormenerako eta askatasunerako aukerak,*

⁷¹ Hasieran, lehenengo fasean, Freirek hezkuntzaren dimentsio askatzailea hartu zuen ardatz; bigarren fasean dimentsio politikoa garatu zuen nagusiki; eta hirugarren eta azken fasean, hezkuntzaren dimentsio guztiak izan zituen aztergai (Fernández Fernández, 2001).

*mendekotasun handiko egitura politiko-ekonomiko eta kulturalen baitan. Helburu zuen askapenerako soluzioak deskubritzea eta aplikatzea, interakzio eta eraldaketa sozialaren bitartez, 'kontzientziazio' prozesuari esker; 'kontzientziazioa' prozesu bat zen, zeinaren bidez herriak kontzientzia handiagoa erdiesten zuen, bai bere bizimodua taxutzen zuen errealtate soziokulturalaren kontzientzia eta bai errealtate hori eraldatzeko herriak berak zuen gaitasunaren kontzientzia [...] Freirek hezkuntzaren praxiari zegokion fokapena proposatu zuen; horren arabera, hausnarketa ekintzan zetzan eta hausnarketa kritikoa praktikan oinarritzen zen". Freirek garatutako "sistemaren" funtsa zen hezkuntza prozesuak ikasleen **ingurunea** hartu behar zuela ardatz, eta ikasleek beren errealtatea ulertu behar zutela, ikasteko jardueraren osagai bezala. Hezkuntza teknikak irakaskuntza formalaren eta ez-formalaren maila orotan erabili zitezkeen. Era berean, Freireren aburuz, ezinezkoa zen ikastea, ezagutza horren eta norbere bizipen pertsonalaren artea kontraesana bazegoen. Izan ere, hezitzaile-agronomoak ez bazuen ezagutzen nekazarien mundua, nekez aldatuko zuen haren jarrera.*

Freirek ere, beste autore batzuek bezala, **esperientziaren** bidezko ikasketaren teoria landu zuen. Beaudin eta Quick (1995) autoreen esanetan, Freirek *praxi* hitza zerabilen, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrizketa eta interakzio prozesua deskribatzeko (munduari buruzko hausnarketa eta ekintza, mundua eraldatzeko). Irakasleak ez zion esan behar ikasleari zer ikasi, baizik eta edukia ikaslearekin batera aztertu behar zuen eta orduan landu behar zuen ikasleak edukia. Freirek metodo tradizionalak kritikatu zituen, non irakasleak zioena beti zuzena baitzen eta ez baitzegoen tarterik bestelako pentsamendu edota ekintzentzat. Irakasleak giro egokia sustatu behar zuen, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrizketa errazteko. Freirek kritika egin zien ohiko hezkuntzaren moldeei eta egiturei eta horien bidez ezartzen zen menderatze edo azpiratzeari. *Pedagogía del oprimido* (1970) obran, Freirek ikasgelako lanean rola aldatzearen alde egin zuen, non "*irakasleak utzi egingo zion ezagutzaren jabe eta ebaluatzaile bakarra izateari eta ikaslea murgilaraziko zuen modu aktiboan parte har zezan ikasteko esperientzia batean, irakasle-ikasle arteko aginte harremana murriztuta*" (Pardo eta García-Arjona, 2015: 82).

Funtsezko ideia horien artean, Freirek oso argi zuen hezkuntza ekintza guztiek dimentsio politiko bat zutela beti. Gainera, Freireren iritziz, praktikarik gabeko teoria "hitzontzikeria" zen; eta teoriarik gabeko praktika, berriz, "aktibismo zoroa". Biek batera joan behar zuten. Freirek "banku" hitza adjektibo gisa zerabilen (baita gogor kritikatu ere) hezkuntza tradizionalari esleitzeko: izan ere, hezkuntza tradizionalaren

ikuspegitik, ikasleek bankuen itxura zuten, non ezagutzak modu pasiboan sartzen eta gordetzen baitziren. Freirerentzat, elkarrizketa funtsezko tresna zen irakaste-ikaste prozesuan. Elkarrizketaren bidez, batu eta lotu egiten ziren errealitatea, teoria eta praxia. Elkarrizketarik ezean, *“errealitatearen zertzelada solteak buruz ikasiko edo pilatuko dira, baina subjektuak ez du ulertuko, ez sintesirik egingo, ez ezagutza egokirik bereganatuko, ez berak ezer sortuko”* (Fernández Fernández, 2011: 332). Bere metodoaren bidez, Freire konturatu zen ikasle analfabeto batek lortzen zuen ikasketa pertsonalizatua elkarrizketa bidez lortzen zuela, hots, irakasleak eta ikasleak errealitate edo egoera jakin baten inguruan hitz eginez eta hura ebatziz gertatzen zela ikasketa. Freirek hezitzailearen rola aldatzearen alde egin zuen, ikasleen ikasketaren “erraztatzaile” jardun zezan. Hala ere, Freirerentzat, hezitzailearen funtsezko helburua irakastea zen, betiere hura baino garrantzitsuagoa zen ikaste prozesuaren osagai gisa.

1.2.3.10.- IVAN ILLICH: ESKOLAGABETZEA EDO ESKOLARIK GABEKO HEZKUNTZA

Iván Illich (1926-2002) austriar pentsalari polemiko eta aldeaniztun bat izan zen, anarkistatzat joa, eta kultura modernoaren giltzarri ziren hainbat instituziori kritika zorrotza egin ziena. Besteak beste, gogor kritikatu zuen ekonomia modernoetako eskoletako hezkuntza moldea, uste baitzuen hezkuntza kontsumismo hutsa besterik ez zela, ikasleak bortxatu egiten zituela derrigorrezko curriculum bat ikas zezaten, eta, gainera, haurren interesentzat desagokia zela. Illich-en obra guztia korronte “anti-industrialen” magalean kokatu zen.

Eskolagabetzeari buruzko teoriari zegozkien proposamen pedagogikoen Mexikoko Cuernavaca hirian hasi zuten beren ibilbidea, han sortu baitzen CIDOC (*Centro Intercultural de Documentación*) zelako erakundea⁷², gune estrategikoa izango zena instituzio modernoaren inguruko prentsamendu kritikoa erantzuten XX. mendearen bigarren erdian. Eskolagabetzeari buruzko teoriak kritika latza egin zieten eskola instituzioei, haiek mendebaldeko gizarteetako hezkuntzan zuten agintea birrindu nahian. Teoria horien aldeko autoreen iritziz, eskola instituzio haiek, beharrezko zen aldaketa sozialari lagundu barik, hura oztopatzen zuten eta, horrez gain, kultura hondatzen zuten. Areago, autore haiek zioten eskolak zirela *“gizateriak azken mendeetan eraikitako*

⁷² 1970. hamarkada hasieran, CIDOC erreferentziazko gune bihurtu zen garai hartako eta mundu osoko hezkuntza agente aipagarrientzat. Alternatiba asko eta askotarikoak proposatu zituzten, hezkuntza sistema tradizionalen aurka jotzeko eta aldaketa instituzionalak gauzatzeko. Proposatu zuten *“bat-batean eta erro-errotik bertan behera uztea mendebaldean mende luzez sustraituriko egitura instituzional hura”* (Igelmo, 2012: 36).

espaziorik kaltegarri, zentzugabe, asmo gaiztoko eta dekadenteenak” (Igeldo, 2012: 32).

Gure tesi honetan erakutsi dugunez, azken mendeetan gizarteek eskuratu duten lorpenik handienetakoa izan da hezkuntza orokortzea eta 16 urte bete arte eskolara derrigorrez joan beharra ezartzea. Nolanahi ere, Illich-ek eta beste zenbait autorek uste zuten eskola unibertsalizatzeak eskola porrota areagotzen zuela. Horrela, eskolagabetzea defendatu zuten eta gordin kritikatu zituzten nahitaezko eskolatzeak ustez zekartzan onurak. Illich-en eta beste autore batzuen aburuz, *“eskolatzea zerbitzu publiko faltsua da eta pertsonen ikasteko gozamenaren eragozten die. Eskolagabetzearen aldekoek uste dute legitimoa dela eskolarik gabeko hezkuntza; baliagarriagoak direla ikasketak, ikasketa horiez arduratzen den instituziorik gabe; eta posible dela nahitaezkotasuna ezeztatzea*” (Tort, 2001: 272).

Illich-ek eskola ordeztzea edo gizartea eskolagabetzea nahi zuen. Haren ustez, eskolak ez ziren beharrezkoak (ez zituztelako beren helburuak lortzen), ezta komenigarriak ere (herritarren ikasteko potentziala galgaitzen baitzuten). Tiana et al. (2002: 318) autoreen arabera, *“ikasketak eskolaren mendean jartzea esperientzia, jakintza iturri gisa, gutxiesten da; eta irakaskuntza eta ikasketa identifikatzea irakasleei gehiegizko autoritatea ematea da; irakasleek beren ekintzetatik ez datorren beste edozein ikasketa baliogabetu ohi dute*”.

Illich-en beraren hitzetan, *“eskolak bereganatu egiten ditu ikasteko baliabide sozial guztiak eta bestelako bide batetik ikasi nahi duen ekinbide kolektibo oro adingabetzen du [...] Ikastea ez litzateke derrigorrezkoa izan behar, librea baizik, eta bakoitzak zuzenean ikasiko luke interesatzen zaiona eta interesgarri deritzen **lekuan**. Horren emaitza izango litzateke abilezia erabilgarri bat erdiesten, ez titulu edo diploma bat eskuratzea*” (Sanz-ek aipatua, 2002a: 320).

Illich bera baino lehenago, eskolagabetzearen aitzindari gisa, Goodman ere aipagarria da; haren iritziz, eskola sistemak ilusioz uste zuen *“ikasten zen gehiena irakaskuntzaren emaitza zela*”; haatik, Goodman-ek zioen ikasketak, gehienbat, modu kasualean lortzen zirela, eta, nagusiki, hori guztia eskolatik kanpo eta bizitza praktikoan gertatzen zela. Goodman-en irudiko, berriz ere *polis*-etara itzuli beharko litzateke, hiri osoa erabiltzeko ikasgela bat balitz bezala: dendak, kafetegiak, **industriak**, museoak, etab. Tort-en (2001: 276) esanetan, Goodman-ek nahi zuen *“eskola ez izatea nahitaezko eraikin bat eta deszentralizazioaren alde egin zuten, 50 ikasleko osaturiko eskola*

txikiak sortzeko, hiriaren luze-zabalean banaturik, eta han, irakasleek ez ezik, hezkuntza eremuko profesionalak ez ziren beste pertsona batzuek ere arreta eskaini ziezaietela ikasleei". Erabateko desinstituzionalizazioa nahi ez bazuen ere, Goodman-ek instituzioak errealitate sozialera zabaltzearen alde egin zuen, eskolak oxigenatu zitezten.

Illich-ek berak zioenez (Tort-ek aipatua, 2001: 282), *"eskolak erakusten du instrukzioak ikastea eragiten duela; eskolak izateak eskolatzeko eskaria eragiten du eta iraunarazi egiten du hezkuntzaren eta eskolatzearen arteko identifikazioa. Baina hori guztia faltsua da. Ikastea ez da instrukzioaren emaitza, baizik eta ingurune esanguratsu batean trabarik gabe parte hartzearen emaitza da, batez ere"*.

Illich-ek zioen hezkuntzaren kontzeptua ikuspegi askoz zabalago batetik begiratu behar zela. Hezkuntza, izan ere, bizitzaren luze-zabalean gertatzen da, ez dago mugaturik ez denborari, ez iraupenari, ez helburuei dagokienez ere. Eta instituzio bakarrari ere ez dagokio. Norbanakoak libre izan behar du ikasteko eta gainerakoekin harremanak izateko orduan. Horretarako, Illich-ek honako lau sare hauek proposatu zituen, eskola sistema tradizionalaren ordez (Tort, 2001):

- *Erreferentziazko zerbitzuak, hezkuntzarako objektuei zegokienez*: helburua zen ezagutzak eskuragarri izatea modurik simple eta ohikoenean. Hezkuntzarako objektu horiek izan zitezkeen izaera orokorrekoak, hala nola industriak eta fabrikak, edo izan zitezkeen ikasketetan zentratuagoak, hala nola museoak, erakusketak aretoak, liburutegiak eta laborategiak.
- *Abilezia azokak*: abilezia espezifikoa eskaintzen zituzten pertsonak edo entitateak.
- *Lagunak aurkitzen laguntzeko zerbitzuak*: ikasketa kooperatiboa gauatzeko komunikazio sarea.
- *Erreferentziazko zerbitzuak, hezkuntzarako agente independenteei zegokienez*: profesional eta pertsona independenteak, zenbait ikasketa espezifikoren kasuan aholkulari lanak egin zitzaketenak.

Horrenbestez amaitu dugu XX. mendeko pedagogorik nabarmenenen eta haien ekarpen nagusien azterketa. Jarraian, ondorioen atalean, XX. mendeak utzitako ondare pedagogikoa jasoko dugu labur-labur.

1.2.4.-ONDORIOAK

Hezkuntzaren historiaren ezaugarri nabarientakoa da autore eta agente askotarikoen artean ez dagoela kontsentsurik hezkuntza sistemarik egokienaz hitz egitean: ez dago adostasunik sistema pedagogiko aproposenaren inguruan. Dena dela, herrialde aurreratuenetan bat datoz esatean gizarte osora zabaldu behar dela hezkuntza eta gizabanako guztien eskubidea izan behar dela.

Hezkuntzaren oinarria, XX. mendea arte, transmisioa eta errepikapena ardatz zituen eta helburutzat uniformetasuna zuen eskola izan zen. Eskola haren xedea zen ikasle guztiak aurrez ezarritako maila jakin batera eramatea, beren funtzio sozialak betetzeko baliagarritzat jotzen zen mailara, alegia. Eskola pobrea zen ikuspegi kulturaletik begiratuta eta, sarri askotan, ez zuen eraginkortasunik, ikasle askok ez zutelako lortzen lezioak gainditzea, ez zuten ulertzen, askok eskola utzi egiten zuten, emaitzak eskasak ziren, etab. Azken hamarkadetan, ordea, hainbat mugimendu eta autore, gero eta nabariago, hezkuntza eredu horien gabeziak bistaratzen eta salatzen ari dira; eredu horien gogortasuna, akademizismoa, pasibotasuna eta mekanizismoa kritikatu dituzte, baita eredu horiek ikaslearen benetako premietatik aldentzen direla ere.

XX. mende bukaera aldean, aldaketa handiak gertatu dira hezkuntza sistemetan. XX. mendeko diktaduren, gerra zibilen eta II. Mundu Gerraren ostean, iraultza demokratiko handi bat jazo da eta hezkuntzarako eskubidea bermatu da.

Mendez mende, denbora luzean, eskola leku itxi bat izan da eta ikasleak, bakarturik, irakaslearen eskuetan gelditu izan dira; eta irakaslearen eginbeharra bere irakaspenen bidez bere ezagutzak transmititzea izan da. Nolanahi ere, urteak joan eta kultura berri bat sortuz joan da hezkuntzaren eremuan eta, halatan, hezkuntza, gaur egun, irakastea eta instrukzioa ematea baino zerbait gehiago dela ulertu da; eta, halaber, ulertu da hezkuntza gizakia bere osotasunean prestatzera eta heztera zuzendu behar dela. Eta, era berean, hezkuntzari eskubide unibertsalaren maila aitortzen zaio.

XX. mendea arte, hezkuntza sistemak irakasleen jardura arautzea zuen erdigune eta helburu, "irakaskuntza" baitzen sistemaren ardatza; XX. mendean, oster, ikaslea bera ere aintzat hartzen hasi ziren, "ikasketa" prozesuari edo ikasteari ere gero eta garrantzi handiagoa aitortuz. Hala eta guztiz ere, ezin da ahantzi oraintsu arte eskoletan nagusi izan den errealitatea: eskola errutinazkoak, errepikakorrak, "memoristikoak", inguruneko aldaketen aurrean irazgaitzak. Era bertsuan, irakasle gehienek formazio

kaskarra izan dute (are, deformazio handia izan dute), motibazio eza nagusi, ohiko jardueretatik kanpo beste ezer egiteko ia modurik gabe. Egia da, jakina, izan dela eskolarik eta irakaslerik zeregin berritzailek egin duenik, baina kasu bakanak izan dira, salbuespenak.

XX. mendeari so, irakaskuntza sistematik erreformistenen artean, aipatzekoa da *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) zelakoa; helburu izan zuen irakaskuntza ez-konfesionala, eta pedagogiaren korrante berrietan eta zientziaren askatasunean oinarritu zen; ikasleak modu integralean hezi nahi izan zituen, prestakuntza aktibo eta neutral baten bidez, aintzat hartuta bai heziketa fisikoa, moralak, sozialak eta baita kohezkuntza ere.

Era berean, XX. mendean Eskola Berria ere agertu zen, irakasle liberalek sustaturik, uste baitzuten premiazkoa zela ordu arteko hezkuntza patroia birpentsatzea eta ikasleak ardatz harturik metodo aktiboagoetan oinarritutako irakaskuntza molde bat aurrera eramatea. Printzipio goren gisa, hezkuntza integrala bilatzen zuten (adimena lantzeaz gain, gizabanakoaren alderdi fisikoak, sozialak, estetikoak eta emozionalak ere garatu nahi zituzten), baita neutraltasuna ere, eta berebat laikotasuna, lankidetzak eta jarduera/ekintza. Eskola Berriak helburu zuen ikaslea bizitzarako prestatzea.

Nabarmentzekoa da ezen, XIX. mendearen erdialdea arte, jarduera profesional gehienek ez zutela eskolako ezagutza edo ikasketarik eskatzen; industrializazioaren testuinguruan, ordea, eskolako prestakuntza premiazko bihurtu zen eta, gainera, jada ez zuten balio ordu arte erabilitako programa, antolatzeak eta prozedura didaktiko berdinek. Industria Iraultzak XIX. mendean barrena aurrera egin ahala, gizarte mota berri bat eratzen hasi zen eta beharrezkoak ziren masa hezkuntza bermatzeko sistema antolatuak. Industrializazioaren kariak, eskulangile gehiago behar ziren, unibertsitateko graduatuak baino. Horiek horrela, masa hezkuntzari erantzuna emateko, piramide itxurako sistema bat eraiki zen, oinarri zabal bat zuena, guztientzako nahitaezkoa zen lehen hezkuntzak osatua; bigarren hezkuntzari zegokion geruza estuagoa zeterren gero; eta, azkenik, tontor mehe bat, goi-mailako hezkuntzari zegokiona.

Orain arte aztertutakoak zenbateraino lagunduko digu XXI. mendeko hezkuntzan? Ezbairik gabe, mende honetan bestelako erronkei aurre egin behar diegu. Haatik, XXI. mende honetan eskatzen eta sustatzen diren gaitasun eta abilezia ugari, kapitulu honetan ikusi dugunez, lehenagoko mugimendu eta autore askok ere praktikatu eta

hauspotzen zituzten. Historian zehar, ikasketa plan akademiko eta ohikoak ez ditu ia batere kontuan hartu izan ez ikaslea bera, ez ikaslearen interesak, premiak eta sentimenduak ere. Horrek, maiz, ikaslea aspertzea eragin izan du, edo interesik ez izatea, edo tentsioa nozitzea, eskola jazarpena, estutasuna, depresioa edota, are, eskola uztea. Hortaz, aurrera begira, ematen du hezkuntza pertsonalizatu beharko dela eta, ondorioz, ikasketa plana eta, horrekin batera, irakaste-ikaste prozesua garatzeko metodoak eta, are, lekuak ere aldatu/berritu beharko direla. Xede horretan, XX. mendeko pedagogoko batzuk eta haien ekarpen berritzaileak bidelagun izan litezke (ikaslearen protagonismoa eta esperientzia aktiboa ipar, askatasunean, eskola barruan nahiz kanpoan, hezkuntza integrala helburu).

Hurrengo kapituluan, hezkuntzaren eboluzio historikoan aurrera eginez, azken urratsa egingo dugu egungo errealitatera iristeko. Gaur egungo irakaste-ikaste sistemaren egoera aztertuko dugu, gainditu beharreko erronkak aipatuko ditugu, bizi garen testuingurua analizatuko dugu eta indarrean diren korrante pedagogiko berritzaile eta iradokigarrietako batzuk miatuko ditugu.

1.3.- IKASKETA ESPERIENTZIALA

1.3.1.-SARRERA

Gaur egun, hezkuntzaren eremuak erronka handi bati aurre egin behar dio, hezkuntza bera ulertzeko eta garatzeko fokapena eta praxia aldatu behar ditu, hein batean bederen. Horregatik, beharrezkoa da hezkuntzaren inguruko ikuspegi pedagogiko, psikologiko, soziologiko eta epistemologiko asko eta askotarikoak modu kritikoan berrikustea. Azken hamarkadetan, autore anitzek hausnar egin dute horren inguruan, bereziki zeregin pedagogikoa nola egin beharko litzatekeen hezkuntza instituzioen baitan (eta, are, *kanpoan*). Hezkuntzan eta hezkuntzaren ingurunean berritu (berrikuntzak egin) beharraz luze hitz egin da azken urteotan, irakasteko modu berri eta eraginkorrakoak garatzeko xedez, ikasleek gehiago eta hobeto ikas dezaten.

Zalantzarik gabe, hezkuntza jazotzen den testuingurua (testuinguru soziala, produktiboa, balioena, gazteen kulturari dagokiona, etab.) biziki itxuraldatzen ari da. Baiki, azken urteotan, nabarmen aldatu dira erreferenteak, beharrak, globalizazioaren nondik norakoak; bestelakoa da errealitate ekonomiko eta kultural berria, eta, jakina, aldatu egin dira, halaber, agente askotarikoen pertzepzioak, premiak eta nahiak. Horiek horrela, hezkuntza sistema egokitu egin behar da testuinguru berri horretara; bat etorri behar du ezinbestean. Gizarte eredia aldatzen ari dela ukazina da eta aldaketa horren ezaugarri eta faktore konplexuenetakoa hau da: trantsizioa gertatzen ari da eredu industrialetik ezagutzaren eredura. Eta horrek aldean dakar hezkuntzaren kontzeptua bera ere eraldatzea (eraldatu *beharra*).

Aldaketa sozioekonomikoa nagusi den testuinguru honetan, nahitaezkoa da gogoeta egitea egungo hezkuntza eta ikasketa praktiken inguruan, bestelako irakaste-ikaste molde batzuk sortzeko eta indarrean jartzeko, eraginkorrakoak izan daitezkeen gero eta jende gehiagorentzat, eta, gainera, ikasleen prestakuntzari eta giza garapen integralari dagokienez, maila sakonagoa eta iraunkorrak lor dezaten.

Testuinguru horretan, bada, korrante pedagogiko berri batzuk sortzen eta indarra hartzen ari dira; horietako zenbaitek, azken hamarkadetan, nabarmen azpimarratu izan dute **ikasketa esperientzialak** eta **ikasgelaz kanpoko ikasketak**, besteak beste, duten balioa, irakaste-ikaste prozesuari heltzeko molde berri gisa. Gero eta nabariagoa da metodologia tradizionalak baino erabiltzen ez dituen eta klase magistraletan

aurkeztutako eta irakurritako materia ardatz hartzen duen irakaste-ikaste prozesu batek ez dituela, inondik ere, esperientziak eman ditzakeen aukerak eta onurak ustiatzen. Gainera, hezkuntzan berrikuntzak egin nahi badira, aldatu egin beharko lirateke bai irakaslearen rola eta bai ikaslearena ere; halaber, aldatu egin beharko litzateke ikasketaren ingurunea ere (ikasgelaz haragoko jarduerak ere tarteko); eta, era berean, metodologia berriak aplikatu beharko lirateke, aintzat hartuko luketenak zein esperientzia aukeratu irakaste-ikaste prozesua bideratzeko eta burutzeko. Horretarako, ordea, sakon aldatu beharko lirateke egun hezkuntza eremuko instituzioetan indarrean diren irakasteko kultura, curriculum kultura eta antolaketa kultura.

Kapitulu honetan, bada, aztergai izango ditugu korrante pedagogiko berriak eta metodologiarik berritzaileenak, egungo errealitatean pil-pilean dauden premiei eta helburuei aurre egiteko.

1.3.2.-HEZKUNTZA EREMUKO BERRIKUNTZA

Aurreko gaietan, hezkuntzaren historian barrena ibilbide luzea egin dugu. Bide horretan, nabarmendu egin ditugu bere garaian erreferente izaniko zenbait autore, zeinek orduko hartan jada pentsamendu eta praktika progresista eta berritzaileak aurrera eraman baitzituzten hezkuntzaren alorrean. Autore haiek (eta beste hainbat) giltzarri eta ezinbesteko izan dira gaur egun berrikuntza pedagogikotzat jotzen ditugun neurri asko garatzeko eta abiarazteko.

Lehenago esan dugunez, hezkuntzaren historian zehar egindako ibilbidean antzeman dugun elementu aipagarrienetako bat da ez dela izan kontsentsurik —ez erreferentziazko autoreen artean, ez hezkuntzan diharduten agenteen artean, ez instituzioen artean, ez askotariko gobernuen artean, etab.— irakasteko eta ikasteko modurik egoki eta eraginkorrena zein den erabakitzeke orduan. Ondorioz, garaia arabera eta agintean izan den taldearen edo gobernuaren arabera, alderdi jakin batean edo bestean jarri izan dute arreta. Dena dela, urteak joan ahala, gehienak bat etorri izan dira esatean hezkuntzan ere berrikuntzak egin behar direla, bada-eta zer hobetu. Hezkuntza berritzea bide edo bitarteko bat da irakasteko metodo berriak aurkitzeko, eduki berriak sortzeko, ekiteko eredu berriak garatzeko eta ikasleekin lantzeko gaitasun berriak zehazteko, helburu izanik gizarte eskaerak eta jakintza akademikoa bateratzea

eta irakaste-ikaste prozesuaren eraginkortasuna eta efizientzia areagotzea (González Aja eta Irureta-Goyena, 2015)⁷³.

Oro har, baina, eskola ez da bere burua aldatzeko gai izan orain artean. Eta gaur egun gailen den eskola tradizional horrek ez du balio, ez du egoki funtzionatzen, jende askoren aburuz. Ikasle askok ez dute gogoko, ezta haien senideek ere. Garai batean eskolaren eta familiaren artean zegoen aliantzarik ere ez dago gaur egun. Gaurko premiei eta eskakizunei erantzuna emateko, eskolak bere baitan iraultza egin beharko luke, errotik aldatu beharko litzateke, ikasle guztien eta ikasle bakoitzaren eskola izan ledin modu indibidual eta pertsonalizatuan. Era berean, garai batean familiak bermatzen zituen oinarri kulturalak bermatzeko gai izan beharko litzateke eskola.

Ildo horretan, Carballo (2009: XII) autorearen esanetan, hezkuntzaren alorrean berrikuntzak ezartzeko ekintzak burutzen ari badira ere (autorea unibertsitatearen alorraz mintzo da), oraindik alde handia dago Europako edo AEBko ikastetxeen (unibertsitateen) eta Espainiakoen artean. Alderik handiena, autorearen irudiko, ikasgelan erabiltzen diren metodologietan datza. Hortaz, edukietan baino (zer ematen den), moduetan (nola ematen den) dago alde handiena. *“Modua aldatzeko lagungarri izan daiteke parte-hartzearen bidez motibatzea; lankidetzeta eta besteekiko errespetua izatea; proiektu eta helburu zailak, baina lorgarriak, ezartzea, ikasleen beren beharretatik abiatuta eta irakasleek gidatuta [...] baina moduak zerikusi handia du, baita ere, ikasitakoa aplikatzeko aukera izatearekin, hau da, ikasitakoari: a) bila diezaiogula zentzu globala eta aplikazioa; eta b) bila diezaiogula ekintzarako aukera, eta ekintza horrek zerikusia izan dezala egoera praktikoekin, errealitatearekin. [...] Gure unibertsitateak oso teorikoa izaten jarraitzen du eta errealitatera hurbildu beharko litzateke, bizitzan txertatu, gizartearen baitan, eta ezagutza sortzeko ‘esperientzia da zientziaren ama’ betiko leloari jarraitu beharko lioke, eta esperientzia bizi egin behar da, hurbilekoa izan behar da, lehen pertsonan ezagututakoa, ez du balio beste batzuek beren esperientzia transmititzeak, jasotzen dutenentzat hori esperientzia ‘hila’ delako, ez dutelako bizi izan, sinesmen edo konbentzimendu arrazionalaren bidez ikasi dutelako, baina sentitu gabe”.*

⁷³ “Gaitasun” hitzak garrantzi handia hartu du azken urteetan. Yániz-en (2006: 21) hitzetan, honela definitu daiteke “gaitasuna”: *“betebehar jakin bat egiteko beharrezkoak diren ezagutzen, abilezien eta jarreraren multzoa, eta baliabide horiek guztiak ingurune jakin batean arrakastaz aplikatzeko ahalmena, desiratutako emaitzak lortuz”.* Gaitasun jakin horiek eskuratzeko beharrezkoa den prestakuntza emateko, premiazkoa da ikasketa egoera jakin batzuk diseinatzea, gaitasun hori osatzen duten abileziak fintzeko, jarrerak garatzeko eta ezagutzak bereganatzeko.

Beharrezkoa da, hortaz, paradigma berri bat, bai lehen hezkuntzan, bai bigarreanean eta bai unibertsitatean, ondorio praktikoak eragingo dituen irakaste-ikaste prozesuan. Hezkuntza eremuko berrikuntzak hezurmamitu behar dira egiturazko aldaketetan, antolakuntza aldaketetan, ingurunearen aldaketetan eta irakasteko estrategiei eta metodologiei dagozkien aldaketetan. Hala, premiazkoa da hezkuntza asko pertsonalizatuagoa, ikasle bakoitzaren berezko beharrak kontuan hartuko dituen berean, ikasketa berriak eraikitzeko, funtsezkoa da ikasle bakoitzak aurrez dituen ezagutzetatik abiatuta jarduera esanguratsuak eta erronka izaerakoak sortzea, goragoko mailako ezagutzak eta gaitasunak erdiesteko bidean. Irakaskuntzak oinarritzat hartu beharko litzuke proba-hutsegitea gisako metodo aktiboak; gainera, ikaste prozesua irakasleak gidaturik aurkikuntzen bidez aurrera eraman beharko litzateke nagusiki, eta ez hainbeste klase magistralen bitartez (nahiz eta horiek ez diren alboratu behar; bai, ordea, bigarren maila batean kokatu). Ikasketak, gainera, izaera kooperatiboa ere izan dezake (ikasleek bata bestekin erlazionatzen ikasi behar dute), enpatia, asertibitatea eta beste abilezia sozial batzuk garatzeko. Hori guztia gauzatzeko, irakasleak prozesua gidatu behar du, ikasteko “eszenatoki” egokiak sortuz, ikaslearen garapen integrala sustatu nahian (Coterón eta Gil, 2015).

Irakaste-ikaste prozesua hobetzeko aldatu beharreko alderdiak edota nabarmendu beharreko elementuak zein izan daitezkeen erabakitzeak, ezinbestekoa da jazozen ari diren aldaketa sozioekonomikoak aintzat hartzea. Gogoan izan dezagun ekonomia/gizarte industrialak oinarri zuela lana zorrotz banatzea ofiziotan, gremiotan eta lanbideetan (helburua zen zeregin oso espezifikoetan espezializaturiko langileak eta profesionalak prestatzea); informazio eta ezagutzaren ekonomian/gizartean, aldiz, lana antolatzeko ereduak ardatz hartzen ditu, besteak beste, “gaitasunak” eta etengabeko ikasketa; titulazioen eta lanbideen arteko mugak eta trabak gero eta lausoagoak eta finagoak dira. Bestalde, gaur egun (eta are gehiago etorkizunean), pertsona bakoitzak sarriagotan aldatzen (aldatuko) du lana, ekonomia industrialarekin alderatuta. Informazio eta ezagutzaren ekonomiak lan merkatua aldatu du, zerbitzu sektoreak gora egin du nabarmen eta industria sektoreak, berriz, indarra galdu du. Egungo gizarte berrietan funtzio eta eginbehar berri asko eta askotarikoak sortu dira eta horrek guztiak, ezinbestean, eragin eta isla du (izan beharko luke, bederen) hezkuntza eremuan ere (Echevarría, 2012).

Horren guztiaren harira, Tonucci (2012) autoreak hau dio: eskola tradizionalaren aurrean, biharko eskolak *ederra* izan behar du, hezkuntza agenteak gustura sentitu daitezzen bertan; *aberatsa*, jakintzarekin zerikusia duten pizgarriei eta materialei

dagokienez; *entzuteko* eskola; *irekia*, kanpoko mundura zabalik dagoen eskola (hortaz, ikasgelatik irten eta mundu ikusgarri horretan parte hartu behar da); gainera, *hizkuntza mota* anitzeko eskola izan behar du; *aniztasunaren* eskola; *bikaintasunarena*; eskola *zientifikoa* eta *pentsemendu kritikoduna*; eta *sormenaren* eskola. Horrez gain, autorearen aburuz, aldaketak gerta daitezten, ezin dira haurrak ohitu arazi helduek bezala pentsatu dezaten (horixe da erosoena), baizik eta, sistema iraultzaile eta berritzailea nahi izanez gero, egungo haurrak diren bezala onartu behar ditugu, helduok geure burua eredutzat jarri gabe (atzoko ereduak baikara). Eskolan irakatsitakoa metodologia “memoristikoa” eta errepikapenean beste ezertan oinarritzen ez bada, alferrik izango da landutako edukiak progresistak izatea⁷⁴.

Ildo bertsuan, Robinson (2016: 24) autoreak dioenez, *“hezkuntzak helburu du ikasleak gaitzea inguruan duten mundua uler dezaten eta beren talentu naturalak ezagutu ditzaten, horrela norbanako gisa autorrealizatzea lortzeko eta herritar aktibo eta errukitsu bihurtzeko”*. Horretarako, pertsonak hezi behar dira osatzen duten ingurunea (naturala, soziala, elektronikoa) ezagutu dezaten, beren burua ezagutu dezaten eta gizartean modu harmonikoan bizikide izan daitezten; eta aurre (eta muzin) egin behar zaie bista laburreko beste eredu batzuei, zeinek lan mundurako sarbidea beste helbururik ez baitute (gainera, lan mundu hori ere jadanik ez da lehengoa, garai batekoa; egungo lan munduak zeharo bestelako giza garapena eskatzen du) (Melero, 2016).

Esandakoaz gain, gure eskolak edo ikastetxeak —hezkuntza maila orotan— gizarte digitalerako ere prestatu behar ditugu, eta berrikuntzak egin eta eginarazi, ikasketak proiektuetan funtsatu daitezten, ikasgeletan lankidetzak garatu dadin, ikasleen gaitasunak (ez ezagutza hutsak) landu daitezten, testuliburuaz harago joan daitezten, irakasleak gidari eta aktibatzaile jardun dezan, denborak eta espazioak birdefinitu daitezten, teknologiak integrazioa eta aldaketa ekar ditzan, eskola ingurunera ireki dadin, hezkuntza proiektuak ikasgelaren muga fisikoak eta antolakuntzazkoak gainditu ditzan eta ikasteko testuinguru formalek eta informalek bat egin dezaten, egoki ustiatuz baliabide eta tresna globalak, curriculum barnekoak eta kanpokoak (Pearson, 2016). Horrekin loturik, Robinson-ek (2016) nabarmentzen du eskoletan ikasleen zortzi gaitasun funtsezko hauek sustatu beharko liratekeela: jakin-mina, sormena,

⁷⁴ Oro har, esana dugunez, egungo eskola sistemak honako oinarri hau du: irakasleak ikasleei esaten die zer ikasi behar duten eta zer hartu behar duten buruan, eta gero eskatzen die kontaktu dezatela azterketetan funtsaturiko ebaluazio probetan. Eskola sistemak ikasleei esaten die nola jokatu behar duten, nola hitz egin behar duten eta zer pentsatu behar duten (Simpson, 1995).

kritikotasuna, komunikazioa, lankidetzaz, errukia, lasaitasuna eta gizalegea (herritar sena).

Ildo bertsuan, Salas eta Serrano (2000) autoreek eskolan (eta handik kanpo) landu beharko liratekeen hiru eduki mota aipatzen dituzte: jarrerarekin loturikoak (IZAN), prozedurekin loturikoak (EGITEN JAKIN) eta alderdi kontzeptualekin loturikoak (JAKIN) (II.1.7. taula).

II.1.7. taula: Jarrerekin, prozedurekin eta alderdi kontzeptualekin loturiko edukien ezaugarriak

	Jarrerarekin loturikoak “IZAN”	Prozedurekin loturikoak “EGITEN JAKIN”	Alderdi kontzeptualekin loturikoak “JAKIN”
Hauek dira:	Ohitura Jokabidea Gaitasuna Jarrera kode indibiduala eta soziala	Ezagutu Maneiatu Erabiltzen jakin	Azalpena Interpretazioa Analisi kritikoa
Honela ikasten da:	Bidea: - Ulertzea - Hausnarketa - Behaketa - Imitazioa - Auto-behaketa - Ezagutza pertsonala	Bidea: - Ulertzea - Imitazioa - Errepikatzea - Hausnarketa - Behaketa - Manipulazioa	Bidea: - Ezagutza eraikitzea eta sortzea - Buruz ikaste mekaniko eta esanguratsua - Kontzeptuak ulertzea eta elkarrekin erlazionatzea
Honela irakasten da:	- Klima emozional egoki eta koherentea sortuz - Bizitza errealekoak diren eta erabakiak hartzea eskatzen duten egoeren inguruan eztabaidatuz	- Horiek erabiltzea eta transferitzea ahalbidetuz - Nola erabili eta maneiatzen den azalduz - Testuinguru eta egoera ezberdinetan praktikatzuz	- Kontzeptu horiek esanguratsuak diren egoerak sortuz - Informazio berriak aurreko kontzeptuekin erlazionatuz - Auto-ezagutza eta parekoen ezagutza bultzatuz - Esperientzia eta bizipenekin duten erlazioa nabarmenduz
Honela ebaluatzen da:	Bidea: - Ebaluatzea, hasieran eta bukaeran - Barne eta kanpo behaketarako tekniken bidez - Auto-behaketa	- Ezagutzea - Erabiltzea - Egoera berrietan aplikatzea	- Azaltzea - Identifikatzea - Erabiltzea - Kontzeptuak eta egoerak erlazionatzea

Iturria: Salas eta Serrano (2000).

Bistan denez, ez da bilatu behar ikasleak ezagutza jakin batzuk pilatzea, besterik gabe; aitzitik, ikaslearen gaitasunen eta nortasunaren garapen integrala bilatu behar da. Horrela, UNESCO erakundeak 1996ko *Delors Txostena* delakoan esandakoa aintzat hartuz gero, hezkuntzaren oinarritzko lau zutabeak hauek dira:

- ✓ Ezagutzen ikasi.
- ✓ Egiten ikasi.
- ✓ Izaten ikasi.
- ✓ Elkarrekin bizitzen ikasi.

Aurrekoarekin zerikusi hertsia du Villardón (2016) autoreak dioenak; haren aburuz, pertsonaren garapen integralean oso garrantzitsua da *ikasteko gaitasun edo konpetentzia* (horrek giza garapenerako duen potentziala dela eta); ikasteko gaitasun horrek ahalbidetzen du etengabeko ikasketa, bizitza osoan etengabe ikasi ahal izatea, alegia. Era berean, ezin da alboratu *gaitasun soziala* ere, elkarbizitzan laguntzen baitigu, ezta *pentsemendu kritikoa* ere, pertsona independenteak izan gaitezen eta gizartea eraldatzeko modua izan dezagun. Aipaturiko gaitasun horiek garatzeko, egungo hezkuntza sisteman ageri den banaketa eta zatiketa aztertu behar da. Curriculuma materiaren arabera antolatu beharko litzateke (ez gaika); zikloa, kurtsoka izan ordez; diziplina arteko ikasketak erraztuko lituzketen metodologia didaktikoak baliatu beharko lirateke (kasu errealean bidez, proiektuen bidez, etab., diziplina akademiko askotarikoak lantzeko modua izateko); ikasleak bere egunerokoan aktibitateak (ezen ez aktibismoa) izan beharko lituzke; hausnartu egin beharko luke ekintzen eta esperientzien ondoren eta ondorioz; ikaskideekin batera elkarlanean aritu beharko litzateke, baita ingurunearekin interakzioak izan ere, ikaste prozesuan beharrezko elementuak baitira.

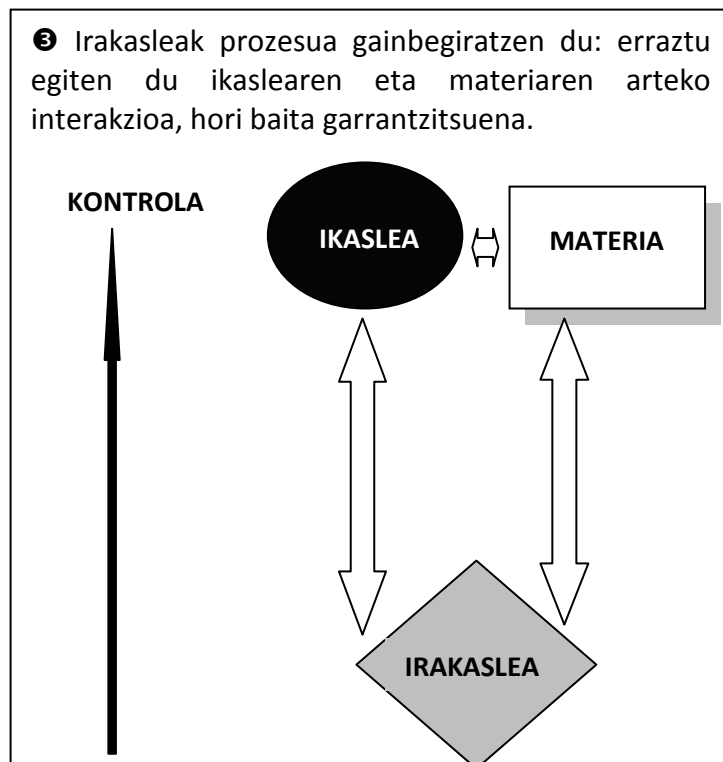
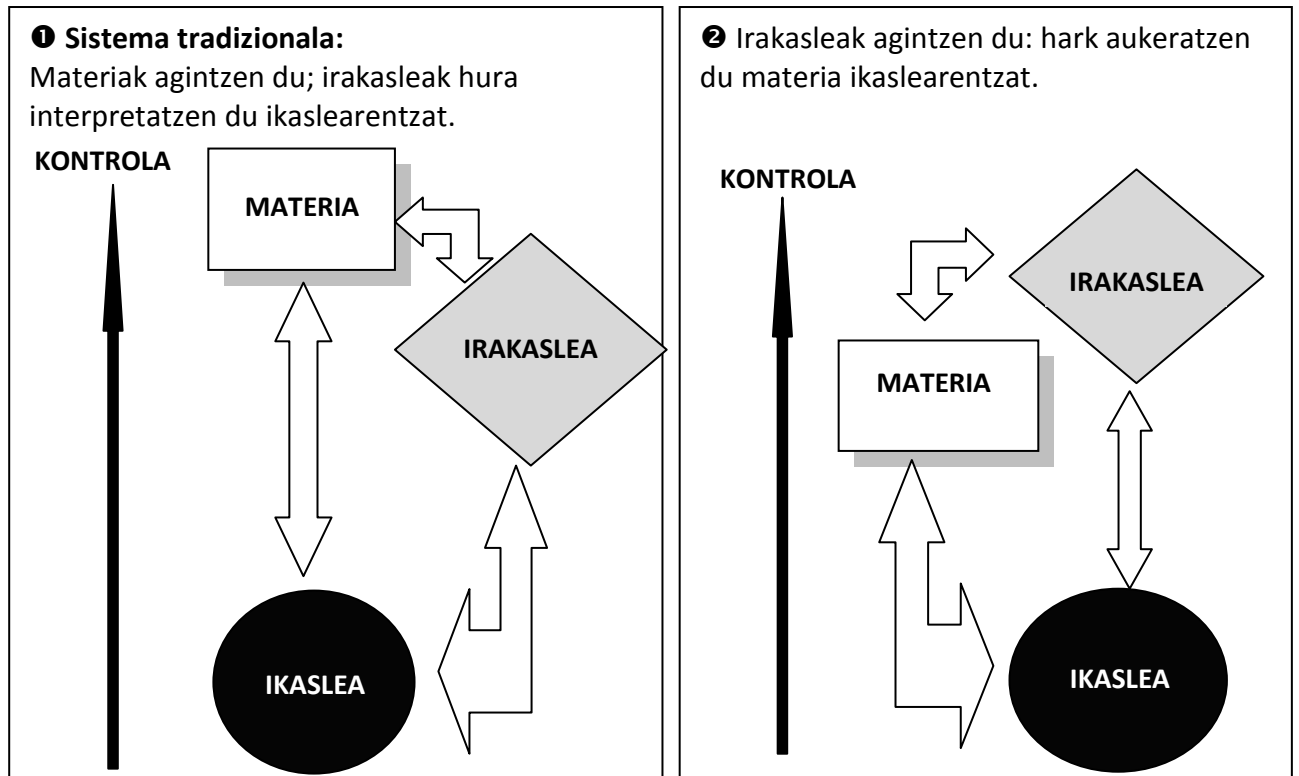
González Aja eta Irureta-Goyena (2015) autoreek ere hala deritzote, hots, modu integralean hezi behar dela. Baiki, hezkuntzak integrala eta integratzailea izan behar du. Pertsonak, ikastean, bere burua eraldatu behar du eta ingurunea ere eraldatu behar du. Ondorioz, hezkuntza tradizionalak egiten duenaz oso bestela, hezkuntza berritzeko ikaslea bera eta haren ikaste prozesua hartu behar dira ardatz. Era horretan, aldatu egin behar dira estrategia eta metodologia didaktikoak, baita irakaskuntza garatzeko espazioak ere; eta ebaluazio sistemak ere aldatu behar dira.

Gutiérrez et al. (2011) autoreen iritziz, sistema tradizionalak helburu nagusi zuen klase ematea eta ezagutzak eskuratzea; eredu berriek, ostera, beharrezkoak diren ezagutzak eskuratzeari uko egin gabe, hezkuntza elementuak eta prozesua bera modu kualitatiboan aldatu nahi dute, ikastea bera hartuz erdigunetzat eta helburu gorentzat⁷⁵. Gainera, autoreok bat datoz *Delors Txostenak* dioenarekin, hots, ikasleak ezagutzen ikasi behar du eta bere burua ezagutzen ere ikasi behar du; izaten ikasi, egiten ikasi, ikasten ikasi eta bizitzen eta elkarrekin bizitzen ikasi behar du. Garrantzi

⁷⁵ Gutiérrez et al. (2011) autoreek diotenez, sistema tradizionalan ezagutzak transmititzen dira irakasleengandik ikasleengana, eta, besteak beste, honako abilezia hauek jorratzen dira: helburuak lortu nahian kontzentratzeko gaitasuna, pentsemendu analitiko-kontzeptualaren erabilera, informazioa bilatzeko eta erabiltzeko teknikak, erabakiak hartzea eta pentsatzeko gaitasuna. Metodo nagusiak hauek dira, besteak beste: *lezio magistrala* (irakasteko metodo klasikoa, kontzeptuak azaltzea baino ez da; metodo ohikoena da, baita kritikatuenetakoa ere, inpersonala delako eta analisirako gaitasuna ez duelako batera lantzen); *klase praktikoak*, *mintegiak*, *tutoretzak* eta *hitzaldiak*.

handiagoa du formazioak, informazioak baino. Ikaslearen ikasketa premiak bihurtzen dira irakaskuntzaren ardatz. Prestakuntza integrala bilatzen da; sistema tradizionalak, ordea, prestakuntza espezifikoa bilatzen zuen. Ezinbestekoa da ikaslearen parte-hartze aktiboa, bai ezagutzak bereganatzeko eta bai gaitasunak garatzeko. Beharrezkoa da, orobat, irakaslearen rola aldatzea, ezagutzak transmititzeaz gain, irakaste-ikaste prozesuan bitartekari jardun behar duelako eta ikasleari aktiboagoa eta autonomoagoa izaten lagundu behar diolako; lagundu egin behar dio bere gaitasunak lantzen, ezagutzak pilatzeaz harago. Klase magistrala konbinatu egin behar da, hortaz, beste era bateko metodologiek, ikasleari rol aktiboagoa esleitu nahian, erabat antzua baita ikasleari hainbat azalpen ematea, gero ikasleak mundu errealekin kontrastatzeko modurik ez badu. Dagoeneko, garrantzitsua ez da soilik **zer** ikasten den; garrantzitsua da **nola** ikasten den eta **non** ikasten den ere.

Aipatu beharreko beste berrikuntza bat *komunikazioan* gertatzen ari da (eta gertatu behar du): irakasleak gizartearen eskaerak eta ikaslearen premiak entzun behar ditu (eta entzuten ikasi behar du). Irakaste-ikaste prozesu guztietan halako interakzio bat gertatzen da irakaslearen, ikaslearen eta materiaren artean. Materiari edo edukiari dagokionez, hura ez da neutrala eta normalean bere diziplina inposatzen du (matematikak, esaterako, linealak dira; beste ezer baino lehen, zenbatzen ikasi behar da). Bestalde, ikasleak ere bere ezaugarriak ditu, baita bere motibazio eta eskarmentua ere, materiari eta irakasleari gutxiago edo gehiago egokituko zaizkienak. Ikaslea, gainera, ikasle talde bateko kide da; taldeak ikasten lagundu diezaioke edo erabat garrantzirik gabea izan daiteke. Azkenik, irakasleak ere bere balio propioak ditu eta materiari modu ezberdinetan hel diezaioke. Eta hori guztia testuinguru jakin baten osagaia da. Egoeraren arabera, hiru elementu horien harremana gutxienez hiru modutan adierazi daiteke, II.1.4. irudian ageri denez:

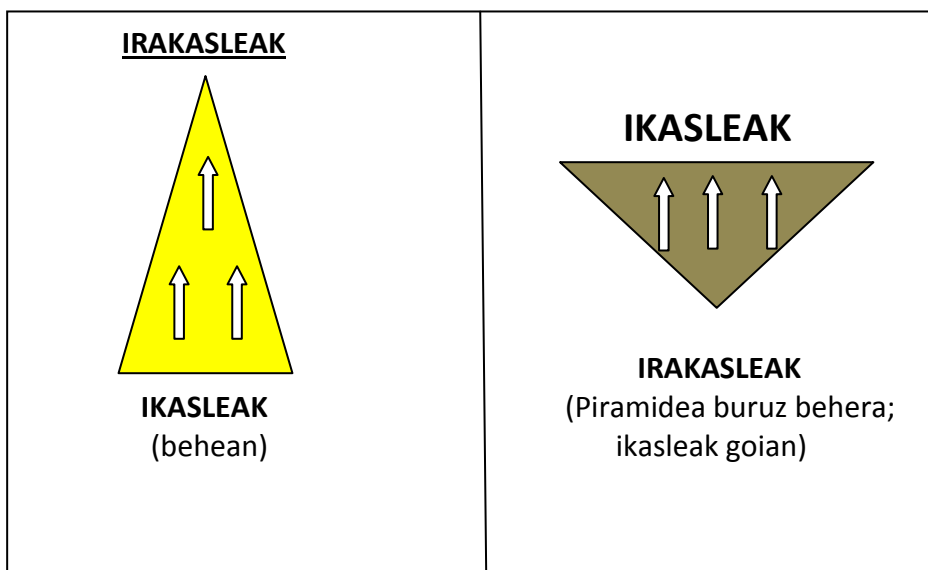


II.1.4. irudia: Irakaste-ikaste prozesuko elementuak: irakaslea, ikaslea, materia.

Iturria: <http://www.learningandteaching.info>.

Lehenengo irudian, sistema tradizionalari dagokion irakaste-ikaste prozesu kognitiboa islatu dugu: bertan, materia dago gorengo mailan eta horrek adierazten du materiak berak ezartzen duela irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana. Jarraian, irakaslea da ordena hierarkikoan hurrena, zeina ikaslearen gainean baitago (materiaren zerbitzura, baina ikaslearen gainetik). Bigarren irudia lehenengoaren aldaera bat da eta hurbilpen “behaviorista” bati dagokio: irakasleak egoeraren kontrola du eta materiaren eta ikaslearen arteko errealitatea gidatzen du. Bai materia eta bai ikaslea ere irakasleak ezarritako baldintzen pean daude. Aitzitik, hirugarren irudia hurbilpen “humanista” bati dagokio eta, bertan, materia eta ikaslea oso gertu daude eta biak ere irakaslearen oso gainetik. Hori da, hain zuzen, berrikuntzen bidez bilatzen den rol aldaketa: irakasleak lagundu egin behar dio ikasleari materiarekin lan egiten, ikasleak modu autonomoan eta era aktiboagoan landu eta garatu ditzan bere abileziak eta gaitasunak.

Ildo bertsuan, Carballo (2009) ere hezkuntza prozesuari beste era batera begiratzeko aldarria egiten du, beste ikuspegi batzuei heltzeko; zehazki, ikasleek eta irakasleek osatzen duten piramidea azpiko gora jartzeko esaten du. Halatan, II.1.5. irudian ageri den bezala, autoreak piramidea buruz behera islatzen du, piramide klasiko eta hierarkikoaz zeharo bestela.



II.1.5. irudia: Ikasleak eta irakasleak. Piramidea buruz behera.

Iturria: Carballo (2009: XIV).

Lehenengo irudian, ikasleak horizonte edo ostertzean daude, eta irakaslea haiei begira, oholtza gainean, jakintzaren jabe, eta ikasleak, berriz, burua makur, apunteak hartzen. Piramide tradizional hori gaintu egin behar da. Eta horren orde, espazio horizontalagoa proposatzen da, non irakasleak eta ikasleek beren jakintza eta ikasketak partekatzen dituzten; irakasleak ere ikasi egiten du eta ikasleengan bilatzen eta biltzen du zentzua. Hezkuntza berritzeko, ikasleak hartu beharko lirarteke abiapuntu, haiei galdetu beharko litzaieke zer nahi duten, zer behar duten, zeren falta nabaritzen duten; gauzak aldatu ahal izateko ideiak eta lana eskatu beharko litzaizkieke. Ikasgelan benetan zer gertatzen den haiek baino ez dakite. Haiek bizi izaten dituzte ikasgela barneko —eta kanpoko— esperientzia konkretuak eta badute informazioa jakiteko zer aldaketa egin nahi lituzketen.

Planteamendu horren baitan, baina unibertsitatearen eremuan kokaturik, 1998an Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremua (*Espacio Europeo de Educación Superior* delakoa) sortu zen, helburutzat hartuz hezkuntza eremu bat eta bakarra sortzea Europan, herrialdeetako sistema unibertsitario ezberdinak bateratuta⁷⁶. Horrek irakaskuntza metodologiak eraberritzea eragin du (bai ikasteko moldeei eta bai irakasteko moldeei dagokienez) eta, berriz ere, mahai gainean jarri du pedagogia egoki(en)a eta irakaste-ikaste metodo bideragarri(en)a aurkitzeko erronka. Hezkuntzaren alorrean paradigma aldaketa gertatzen ari da eta “berrikuntza” da gakoa, ezbairik gabe XXI. mendean hezkuntzari gehien ezarri zaion hitza; hala, “*hezkuntza eremuko berrikuntza, gaur egun planteatzen den bezala, gizarte premiei erantzuteko ahalegina da*” (González Aja eta Irureta-Goyena, 2015: 31).

Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremuak bi ardatz nagusi ezarri ditu, hezkuntza sistemak horien inguruan bira egin dezan: *gaitasunak* eta *abileziak* dira ardatzok, ikasleek berenganatu behar izango dituztenak dagokien hezkuntza zikloa amaitzerako. Ikasleak askotarikoak izanik, sistema egokitu egin behar da eta modu berriak aurkitu behar ditu ikasleen beharrei erantzuna emateko. Horiek horrela, ikasketa esperientzialaren tresnak (esperientzian oinarritzen diren hezkuntza metodoak edo metodo esperientzialak) ezinbestekoak izango dira helburuak erdiesteko, potentzial handia baitute sistema eta tresna tradizionalak ageri dituzten muga eta ezintasun ugari gaintzeko (Gutiérrez et al., 2011).

⁷⁶ Helburu zehatzak hauek dira, besteak beste: sistema unibertsitarioak homologatzea, ikasleen mugikortasuna bultzatzea, goi-mailako hezkuntza sistema lehiakor eta erakargarria lortzea nazioarteko beste herrialdeentzat, irakasten dena lan merkatuaren premietara egokitzea, bizitza osoko hezkuntza (“*lifelong learning*”) delako ideia sustatzea, eta irakaskuntza metodoak aldatzea, ikasleen ikasketa ardatz hartuta, klase tradizionalak murriztuta eta ikasleengan arreta indibidualizatua jarrita (Díez Gutiérrez, 2009; Gutiérrez et al., 2011).

Honaino iritsita, ordea, komenigarria da eten bat egin eta gogoeta kritiko bat plazaratzea: aurreko kapituluetan bistaratu den gisan, historian barrena “hezkuntza” edo “heztea”, gehienbat, “arrazoizko gizakiak” sortzea izan da, zorrotz eta arrazoiz erabakitzeko eta juzkatzeko gai izan daitezen eta, askatasun intelektualaren jabe, gizaki osoak izan daitezten. Haatik, garai neoliberal honetan, ideal hori hautsi egin dela esan daiteke. Díez Gutiérrez (2009: 357, 362) autorearekin batera, modu kritikoan esan daiteke ezen, korporazio multinazional handien eraginez, besteak beste, hezkuntza sistema unibertsitarioaren funtsezko zeregin eta funtzioetako bat, gaur egun, produkzio sistemaren eskakizunetara egokitutako langileak sortzea dela. Horrenbestez, eskola eta unibertsitatea enpresen zerbitzura jarri dira, hein handi batean bederen, eta hezkuntzak ardatz hartu du enpresek eskatzen dituzten profesional mota jakin batzuk prestatzea, irakaskuntzaren kontzepzio tekniko-arrazionalista zurrun baten bidez. Hortaz, langile “malgu” eta “balioaniztuna” sortzea da, gaur gaurkoz, ideal pedagogiko berria; horretarako, *“ezagutzak lortzetik abileziak, jarrerak eta gaitasunak eskuratzea pasatu gara, ingurunera egokitu ahal izateko, lan merkatuak gaur egun eskatzen duen moduan [...] hezkuntzaren izaera bera eta helburuak aldatzen ari dira; lehen balio, jakintza eta gaitasunen jabe ziren herritarrak hezten zituen; orain, berriz, sistema produktiboari erabat men egin eta harentzako giza baliabideak sortzen ditu”*. Eskolaren eta unibertsitatearen funtzioa “profesionalizatzen” ari da; “irtenbide profesionalak” beste ezer kontuan izan gabe pentsatzen eta taxutzen da irakaskuntza; *“lanerako prestatzeak lehentasuna du herritarren integrazio sozial eta politikoari dagokion helburuaren aurrean”*. Horregatik, ez da harrizkoa ingelesez gero eta gehiago *“learning”*-ari buruz hitz egitetik *“training”*-az hitz egitera pasatu izana eta *“training”* horrek *“learning”*-ari gaina hartu izana.

Huber (2008) autoreak ere alderdi kritiko horiek aipatzen ditu; eta hark ondorioztatzen duenez, Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremuak ezarritako kontzeptuek erabateko lotura dute ezagutzak lortu eta neurtzearekin eta goi-mailako hezkuntza antolatzearekin, baina bazter uzten dituzte bestelako helburu batzuk, hala nola gizarte demokratiko bateko bizimodua bultzatzea edo giza garapen integrala bilatzea. Izan ere, Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremuak helburu gorenetakoa du ikaslea lan merkaturako prestatzea eta albora lagatzen ditu giza garapena, “izaten jakitea”, “elkarrekin bizitzen ikastea” eta halako asmo batzuk; horiek ez ditu inondik inora aipatzen, lan eta negozio munduaren eskakizunen arabera antolatutako hezkuntzaren mesedetan.

Horren harira ezinbestekoa da kritika egitea. Izan ere, XXI. mendeko arazoei aurre egiteko, gizarteak, oro har, eta ekonomiak, bereziki, behar-beharrezko izango dituzte modu integralean informaturiko eta formaturiko herritarrak. Ezagutzaren gizarterako aldaketak eskatzen du ikasleek askotariko gaitasunak izan ditzaten eta, halaber, eskatzen du eskola eta unibertsitateetako irakaste-ikaste sistemak ere aldatu eta berritu daitezen. Ezagutzaren garaiotan gero eta sakonago murgildu ahala, kontzeptuak ere aldatzen ari dira: **zer** den ikasketa, **non** egin behar den eta **zertarako** balio duen. Metodo eta testuinguru didaktikoek aintzat hartu behar dituzte gero eta interes, premia eta espektatiba gehiago. *“Horrek aldean dakar bira nabarmen bat egitea ikaslea ardatz hartzen duten sistema didaktikoetarantz, zeinek muga iragazkorrak izan beharko dituzten sektoreen eta mailen artean. Gizabanakoek modu aktiboan ikas dezaten, beharrezkoa da egungo praktikak hobetzea eta fokapen berri eta askotarikoak garatzea. Europako Komunitateetako Batzordearen memorandumean aipatzen den bira nabarmena ez da zuzentzen soilik ikasleei aurkezten zaizkien eduki eta helburuetara; horiez gain, kontuan hartzen ditu bai ikasleak beraiek eta bai ezagutzak eskuratzeko eta eraikitzeke ikasleek dituzten prozesuak ere”* (Huber, 2008: 64-65).

Rué (2009: 31, 50), Cobo Romani eta Moravec (2011) eta Freire (2012) autoreak, besteak beste, bat datoz esatean funtsezkoa dela ikasketen erdigunea, gaur egun, **“ikasten ikastea”** kontzeptuan birkokatzea, kontuan izanik zein bizkor eta hazkorra diren produkzio munduaren konplexutasun teknologikoa eta ezagutzaren garapenaren progresioa. Gainera, gaur egun eskuragarri den informazioaren kantitatea eta konplexutasuna hainbestekoak izanik, beharrezkoa da hezkuntzaren arreta eta helburua ulermenean kokatzea, ezen ez informazioan. Kontua jada ez da informazioa lortzea eta gordetzea, baizik eta aukeratzea eta ulertzea, testuinguruaren arabera hura erabiltzen jakiteko. Ikasleek tresnak behar dituzte errealitatea modu sakonagoan ulertzeko, errealitate horren aukera, harreman eta eragin-trukeen konplexutasun osoa aintzat hartuta. Goian aipatutako autoreen aburuz, “sakon” edo “azaleko” kontzeptuek ez dute hainbesteko zerikusirik ikasleek jasotzen dituzten *input*-ekin (*zer* ikasten duten), horiek berenganatzeko egin duten prozesuarekin baizik (*non* eta *nola* ikasten duten). *“Emaitzak, berez, ez dira nagusiki input-en (irakatsitakoaren) mendekoak; batez ere, ikasleak berak, ikasteko testuinguru jakin batean eta esperientzia mota jakin batzuetatik abiatuta, input horiekin egindako zehazte, lantze eta hausnarketaren mendekoak dira emaitzak”*. Ulertzekoa da “ikasteko testuinguru” eta “esperientzia” horiek “non” eta “nola” galderei erantzuten dietela, irakaste-ikaste prozesu sakon eta esanguratsuen magalean.

Auzi nagusia, García eta Foronda-ren (2010: 40) hitzetan, *“XXI. mendeko gizarteak, informazioaren eta ezagutzaren gizarteak eta globalizazioak dakartzaten erronkei erantzutea da, eta erantzun horiek aurreko mendekoez bestelakoak izan behar dira. Unibertsitatea, bere ikuspegi tradizionalan kokaturik, pilaturiko jakintza indibiduala beste pertsona batzuei transferitzen aritu da [...] Kontuan izan eta galdetu behar dugu: ‘zertarako hezten ditugu ikasleak?’; hezkuntza horrek, irakaskuntza alderdi du nagusi edo alderdi profesionala? Hori dela eta, gainditu egin behar dira zenbait bizio historiko eta ikaslea errealitate profesionalera hurbilaraziko duten tresnak garatu behar dira”*; nolahi ere, giza garapen integralari dagozkion beste alderdi batzuk alboratu gabe, jakina.

Coterón eta Gil (2015) autoreen arabera, ikasleek (batez ere unibertsitarioek) “zertarako” ikasten duten galderari erantzunez, helburutzat izan beharko lukete beren burua hezte eta prestatzea, beren garapen profesionalan (eta pertsonalean) aurrez berenganatutako hori aplikatzeko gai izan daitezen. Lan munduak (eta orobat gizarteak) biziki eskatzen ditu, ezagutzen jabe izateaz gain, ezagutza horiek zeregin askotarikoetan arrakastaz baliatzeko eta aplikatzeko gai diren profesionalak. Eta horixe da, hain zuen, unibertsitateetako hezkuntza paradigma berriaren planteamendua, zeinak oinarri baitu, ikasleek ezagutzak eskuratzeaz harago, gaitasunak ere garatzea. Wankat eta Oreovicz (2001) autoreek ere ideia hori azpimarratzen dute, ingeniariak ikasleek mintzo direnean; eta harago doaz, autoreon irudiko, hagitik garrantzitsua baita ikasleak erronka profesional eta pertsonaletarako prestatzea eta gaitzea ikasketa esperientzialaren bidez.

Dagoeneko aipatua izan den bezala, ikasleak ardatz eta erdigunetzat hartzen dituzten sistema didaktikoetarantz bira egiteko, ezinbestekoa da irakaskuntza eta **ikasketa aktiboa** ahalbidetzen dituzten ingurune didaktiko eta fisikoak atontzea eta baliatzea⁷⁷. Horren harira, Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremuak ontzat jotzen dituen metodoek hiru erronka nagusi betetzeko osagaiak izan behar dituzte: *“belaunaldi berriak prestatu behar dituzte lan munduan dagozkien zereginak betetzeko, horretarako premiazko zaizkien ezagutzak eta gaitasunak garatuta; gizarte demokratiko batean herritar aktibo gisa parte hartzeko; eta erantzukizun*

⁷⁷ Gutiérrez et al. (2011) autoreek hainbat aukera proposatzen dituzte, sistema tradizionalaren ordean, unibertsitateko irakaskuntzaren kalitatea hobetze aldera, nahiz eta horietako batzuk aplikatzeko zailak izan (batik bat Espainiako unibertsitateetan, oro har, nagusi den masifikazioa dela eta): a) *talde txikitako irakaskuntza*, b) *irakaskuntza programatua* eta c) *irakaskuntza sistema pertsonalizatua*. Bestalde, Black eta Wingfield (2008) autoreek modu enpirikoan aztertu dute ikasgelan metodologia aktiboak erabiltzeak duen eragina, metodo pasibo edo tradizionalen aldean. Ondorioztatzen dute metodo aktiboen bidezko ikasketa esperientzia askoz eraginkorragoa, sakonagoa eta iraunkorragoa dela eta ikasleak gehiago murgiltzen direla ikasketan. Autoreontzat, ikasketa esperientziala metodologia aktibo mota bat da.

pertsonalak beren gain hartzeko gai izateko” (Huber, 2008: 71-76). Autore horrek hiru metodo proposatzen ditu, Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremuak ezarritako helburuak erdiesteko balekoak izan daitezkeenak. Gainera, metodo horietako bakoitzak hausnarketa prozesuak xaxatu eta elikatu behar ditu; hausnarketa prozesu horien baitan “esperimentazioa” eta “zalantza” ere indarrean izan behar dira (Huber, 2008: 71-76):

- 1) **Ikasketa proiektuetan oinarrituriko metodoa:** *“azpimarratu egiten ditu ikasketa teoriko eta praktikoaren bateraketa, ikasleen arteko elkarlana eta hezkuntza instituzioez kanpoko bizitzako elementuak barneratzea”*. Bost puntu edo zutabe definitu daitezke: a) benetako interes edota ekimen batean funtsatzen da ikasketa; b) ikasleek beren ikuspegi eta interesguneen inguruan eztabaidatzen dute, batak besteari aholku emanaz; c) beren jarduera eremu propioa garatzen dute; d) noizean behin bertan behera uzten dituzte beren jarduerak, hausnartzeko eta ideiak trukatu eta partekatzeko; eta e) proiektua amaitutzat jotzen da zeregina edo xedea burutzen denean.
- 2) **Arazoetan oinarrituriko ikasketa metodoa:** egokia da *“ikasleak motibatuzko beren ezagutzak integratu ditzaten eta haiei zentzua eman diezaieten, besterik gabe datuak eta teorema metatu beharrean. Arazoetan oinarrituriko ikasketaren bidez, ikasleek benetako egoerei dagozkien edo, gutxienez, errealismo handiz aurkezturiko egoerei dagozkien arazoak ebatzi behar dituzte”*. Helburua ez da ikasleek arazoaren irtenbidea lortzea, baizik eta hura nola lortzen den ikastea eta lortu bitartean nola ikasten den bistaratzea.
- 3) **Elkarrekiko irakaste eta ikaste metodoak edo metodo kooperatiboak:** helburu dute *“ikasleen arteko lankidetzak arazoak saihestea eta zailtasunen aurrean irtenbide egingarriak eskaintzea”*. Ahalegina egiten da ikasleek ikasteko estrategia egokiak aurrera eraman ditzaten eta elkarri irakats diezaieten; hausnarketa prozesuak sustatzen dira eta bilatzen da lorpenak ez izatea norbanakoarenak, taldearenak baizik.

Europako konbergentzia prozesu horrek badu, Yániz (2006: 28) autorearen esanetan, eragin berezi eta bereizgarri bat ikasleen gaitasunak garatzeko plangintzan. Hala, unibertsitateko ikasleak helduarora hurbiltzen diren neurrian, etapa horri dagozkion ikasketen ezaugarriek, plangintzarako irizpidetzat hartuta, ikasleen ikasketen eraginkortasuna areagotu dezakete:

- ◆ *“Ikasleek, zerbait ikasi aurretik, zergatik ikasi behar duten jakin dezaten, ikasketaren balioari buruzko arrazoiak eman behar zaizkie”*. Esperientzia errealetatik abiatzeak horretarako balio izan dezake.
- ◆ *“Beren ikasketa prozesua gidatzeko gai diren pertsona gisa hartu eta tratatu behar dira ikasleak”*. Ikasketa esperientzia konkretuak sortu behar dira, ikasleak utz diezaion mendeko morroi izateari eta beren ikasketa auto-kudeatu eta auto-zuzentzen duen aktore bihurtu dadin.
- ◆ ***“Ikasketa esperientziala eta erreflexiboa tartean sartzek eragiten du esperientziak dituen indarguneak aprobetxatzea eta gerta daitezkeen interferentziak gutxitzea”***. Esperientziak modua ematen du ezagutzaren eskemak handitzeko, doitzeko edota berregituratzeko.

Bukatzeko, Coterón eta Gil (2015: 105-107) autoreek diote ezen ikaste-irakaste prozesuaren “ertzek” (ingurunearen ezaugarriek) errealitate berriari erantzun behar diotela eta haren arabera egokitu behar direla, lau ardatz aintzat hartuta:

❶ **Irakaskuntzaren objektua:** Hezteko ekintzak beste bat izan behar du, aldatu egin behar da. Dagoeneko ez du balio ezagutzak transmititze eta jasotze hutsak: ikaslearen gaitasunak garatzean funtsatu beharra du. Azken hamarkadetan eremu teknologikoan eta komunikazioarenean jazo diren aurrerakadak ezagutzaren kontzeptua bera aldatu dute. Informazioak dagoeneko ez du izaera estatikoa eta hura lortzea ez da jada nahikoa. *“Beharrezkoa da abian jartzea informazioa egituratzeko eta integratzeko prozedurak, ingurune aldakor baten etengabeko eskakizunei egoki erantzun ahal izateko. Ikuspegi horretatik begiratuta, irakaskuntzaren objektua halako prozedurak garatzea da, garrantzitsua den informazioa eskuratu, hautatu eta kontrastatzeko, ardatz eta prozeduren inguruan sailkatzeko eta egoera konkretuan behar bezala erabiltzeko”*.

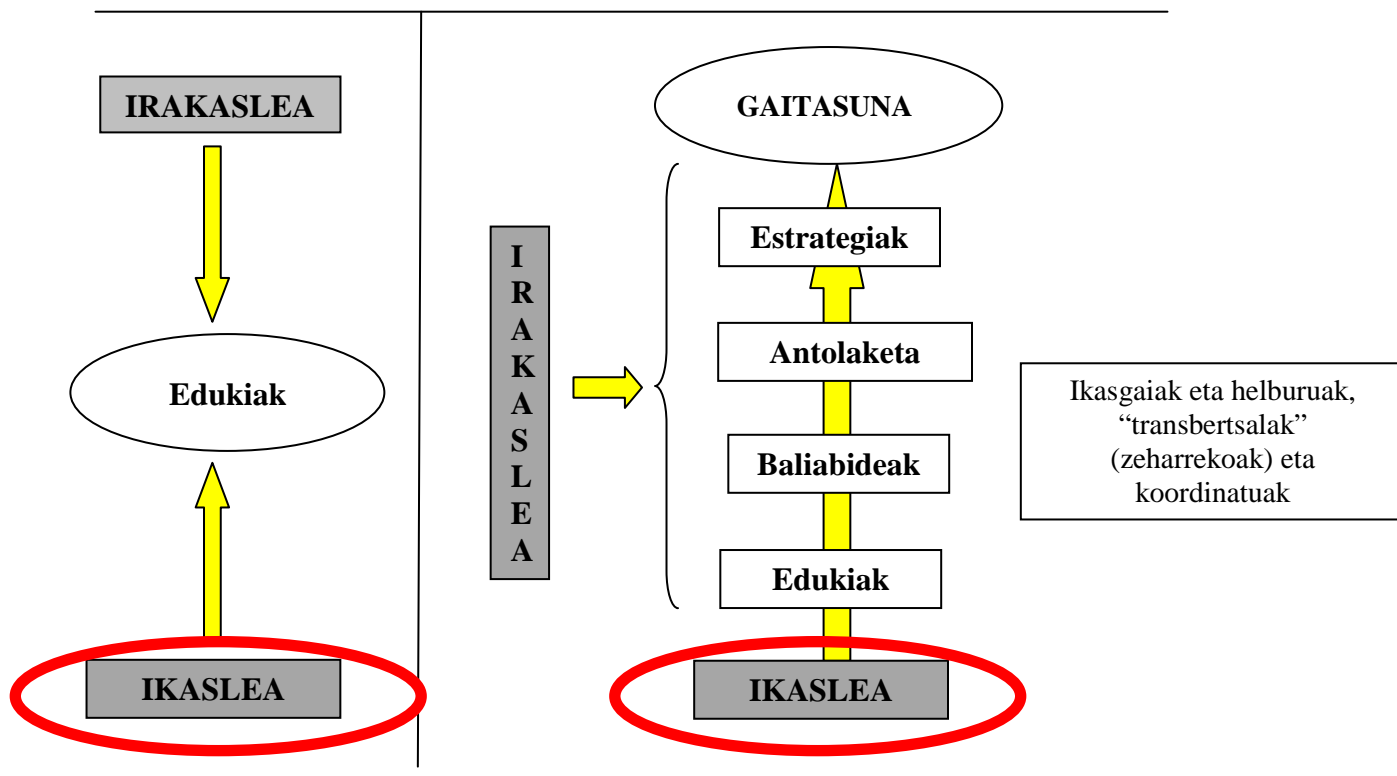
❷ **Ikasleen ezaugarriak:** Ikuspegi tradizionaletik so eginda, ikasleen ikasketa honako hau baino ez zen (da): lortutako ezagutzak erreproduzitzeko daukan gaitasuna, bere oroimenean oinarrituta (ezagutzok, gainera, sail itxi eta bakartuetan gordeta daude). Gaur egun, ordea, testuinguru aldakor baten baitan, garapen teknologikoa eta hedabide sozialen bilakaera etengabekoak izanik, eskura dugun informazioa ere etenik gabe aldatzen ari da, bai kantitateari dagokionez, bai konplexutasunari dagokionez eta bai aurkezteko itxura eta euskarriari dagokienez ere. Informazioa lortzeko

iraungitze-data du eta, ondorioz, ikaslea prozesuaren parte aktibo bihurtu behar da eta gai izan behar da informazioa bere kasa hautatzeko, bere interes eta premien arabera. Horrez gain, etengabe interakzioa izan behar du ingurunearekin eta ingurune ezberdinekin. Arazo bat ebazteko komunikazio prozesuak norabide bakarrekoa (irakaslea-ikaslea) izateri utzi behar dio eta norabide anitzekoa izan behar du (irakaslea-ikaslea-ikaskideak-ingurunea). *“Egoera berrian, gizarteak irakasleari eskatzen diona, eta hark nahitaez kontuan izan beharrekoa, ez da jakintza konkretu batzuk erreproduzitzea; horren ordez, eskatzen zaio ikasleek ingurunearekin interakzioak izan ditzatela eta egokitu daitezela, eta horretarako praktikan jarri ditzatela askotariko ezagutzak, abileziak, prozedurak eta jarrera pertsonalak”.*

③ **Irakaslearen zeregina:** Jabetzapean dituen ezagutza estatikoak transmititze hutsaz bestelako funtzioa du. Ikasleek gaitasunak garatu ditzaten (tartean *“jakitea”, “egiten jakitea”* eta *“izaten jakitea”*, hainbat kontzeptu, prozedura eta jarreraren bidez), irakasleak prozesua diseinatu behar du, baliabideak eskaini behar ditu eta ikaslearen garapena gidatu behar du. Irakaslearen eta ikaslearen arteko harremanak bertikala izateari uzten dio, eta zeharreko edo “transbertsal” bihurtzen da (II.1.6. irudia): *“lehen irakasleak ezagutza jakin batzuk transmititzen zituela bermatu behar zuen, eta ikasleak, bere esfortzuaren bidez, ezagutza horiek bereganatu behar zituen; orain, berriz, irakasleak ikasleari lagundu egiten dio ikasketak eraikitzen, zailtasunak hautemanez, ikastea errazteko estrategiak proposatuz, prozesuan tutore lanak eginez eta berrelikadura emanaz [...] irakaste-ikaste prozesuaren ebaluazioa partekatua da orain, ikasleak ere bere hezkuntza prozesua balioesten baitu”.*

Irakasleak, bada, bitartekari lana egin behar du irakaste-ikaste prozesuan edozelako ekintzen bidez; eman beharreko materia aldatu dezake ikaslearen ikaste prozesuari on egiteko: esaterako, materia sinplifikatu dezake, pertsonalizatu, ikasleari egokitu... beti ere helburuak erronka kutsua izan dezan (Moon, 2004: 76). Ikaslea subjektu pasibo eta hartzaile hustzat hartzeari utzi behar zaio, hark ikaste prozesuan duen zeregin aktiboa nabarmenduz. Eta, jakina, horrek aldean dakar irakasleak ere rola aldatzea, erantzukizun oro bere gain hartzen duen aktore nagusi edo protagonista izateari utzi behar baitio eta bitartekari edo erraztatzaile lana hartu behar

baitu (nahiz eta horrek ez duen esan nahi, inondik inora, irakaslearen zereginak garrantzitsua eta, are, erabakigarria izateari uzten dionik)⁷⁸.



II.1.6. irudia: Aldaketak irakaste-ikaste eremuan eta irakasle-ikasle harremanean

Iturria: Guk geuk egina, Coterón eta Gil (2015: 107) oinarri harturik.

❶ **Baliabide didaktikoak:** Metodologia tradizionalak klase magistrala hartu izan du irakaskuntza tresna funtsezkotzat (eta, are, bakartzat, kasu askotan). Informazio eta komunikazio teknologien garapenak, besteak beste, aukera eta baliabide didaktiko berriak dakartza, ordea. Askotariko hezkuntza metodoen artean honako hauek azpimarratu daitezke (horietako batzuk aipatuak izan dira dagoeneko): kasuak aztertzean funtsaturiko metodoa, proiektuetara zuzendutako ikasketa, arazoetan funtsaturiko

⁷⁸ Izan ere, Mijangos et al. (2011: 64) autoreek dioten bezala, irakaste-ikaste prozesuan ikaslea ardatz hartzeak “ez dio batere garrantzirik kentzen irakaslearen zereginari, zeina aldatu egiten baita, baina ahuldu gabe. Zentzu batean kontrakoa ere gertatzen da, irakaskuntza metodologiei dagozkien proposamen berriek irakasle gaituen premia dute, lezioak emateaz bestelako eginbehar batzuetan gaitutako irakasleen premia, alegia; irakaslearen ardurak handitu egiten dira saioak planifikatzeari dagokionez, irakaskuntza antolatzeari dagokionez eta beste irakasle batzuekin koordinatzeari dagokionez. Garrantzitsua da irakasleak zenbait abilezia jorratzea talde lanean aritzeko, ikaslea motibatzeke, edo ikasgelan lider jarduteko, oraintsu arte entzun ere egin gabeko abileziak”.

ikasketa, ikasketa kooperatiboa, ikasketa dialogikoa, irakaskuntza praktika eta ikasketa kontratua, besteren artean.

Laburbilduta, hezkuntzaren alorreko berrikuntzek dakartzaten aldaketen artean nabarmentzekoa da ikaslearen ikasketek oinarritzat hartu behar dutela haren gaitasunen garapena. Hala, aldatu egin behar da, halaber, irakaste-ikaste prozesua bideratzeko eta gauzatzeko modua, ikasleen errealitate sozial, laboral, profesional eta pertsonal berrira egokituko bada. Testuinguru horren baitan kokatu behar da **ikasketa esperientziala** —baita **ikasgelaz kanpoko ikasketa** ere—, hezkuntza metodo edo bitarteko gisa, metodologia tradizionalak osatzeko, haiei balioa eransteko eta irakaste-ikaste prozesua aberasteko. Hurrengo atalean aztergai izango dira, luze eta zabal.

1.3.3. -IKASKETA ESPERIENTZIALA: KONTZEPTUAK, EREDUAK, APLIKAZIOAK

Aurreko ataletan azaldu den bezala, gaur egun helburua ez da ezagutzak eskuratzea *per se*; horrez gain, nahi da ikaslea gai izatea ikasgelan aurkezten zaizkion auzien inguruko analisi kritikoak egiteko eta, horrekin batera, eskuratutako ezagutzak aplikatzeko. Horretarako, ezinbestekoa da ikasgelan erabili ohi diren pedagogiak berrikustea eta, batez ere, aplikatzen diren metodologiak berraztertzea, ikasleei informazioa transmititzeaz harago haien gaitasunak garatzea ere helburutzat har dezaten. Gaitasun horien artean, behin baino gehiagotan iradoki denez, garrantzitsua da ikaslea gai izatea modu autonomoan ikasteko eta lan egiteko, baita ikasten ikasteko gai izatea ere (gaitasun horrek, halaber, eskatzen du ikasleak zentzu guztiak erabiltzea eta ingurunearekin interakzioak izatea, ezagutza hori eraikitzeke) (Romero, 2010).

Halatan, bada, premiazkoa da irakaslea protagonista duen klase magistralean funtsaturiko eskema tradizionala gainditzea eta metodologia aktiboetan oinarritu eta ikaslea ardatz hartzen duen irakaste-ikaste prozesu bati bidea ematea, ikaslea bera izan dadin bere ikasketaren eraikitzaile eta protagonista. Hortaz, ikaslea pertsonatzat eta irakaskuntza jarduera ororen erdigunetzat hartu behar da. Protagonismoa eman behar zaio eta, aldi berean, lagundu egin behar zaio bere identitate pertsonala eta bizitza proiektua eraikitzen; horretarako erraztasunak eman behar zaizkio bere gaitasun guztiak garatu ditzan eta, jakina, hori guztia egin behar da aniztasuna egoki zainduta (Salas eta Serrano, 2000)⁷⁹.

Ikaslea erdigunetzat hartzen dutne metodologia aktiboek helburu dute irakaskuntza planeatzeko eta egikaritzeko moduari bira handi bat eginaraztea, beste norabide bat har dezan; ez daitezen zuzendu, azken helmuga gisa, edukiak lortzera, baizik eta ardatz eta helmuga har ditzaten ikasleak beraiek (haiei dagokien protagonismoa aitortuta), ezagutzak eta gaitasunak eskuratzeko eta garatzeko bidean (Huber, 2008). Horregatik, metodologia aktibo horiek, **zer** ikasten den (edukia) ez ezik, biziki azpimarratzen dituzte, baita ere, **nola** ikasten den (prozesua) eta **non** ikasten den (testuingurua, ingurunea); era horretan bidea ematen dute gaitasun metakognitiboak garatzeko (ikasten irakasten dutenak, ikasleari ikasten duen modua birplanteazten diotenak), bestelako abilezia eta balio batzuekin batera. Pertsonaren garapen harmonikoa bilatzen

⁷⁹ Aurreko ataletan bistaratu den legez, iragan mendean ere hainbat autore hasi ziren prozedura pedagogiko aktiboek buruz hitz egiten eta horiek inguruko azterketak egiten, metodologia mota horiek irakaste-ikaste prozesuari onurak zekarzkiotela sinetsita. Aipatzekoa da gaur egun irakasle askok metodologia aktiboak darabiltzatela ikasgelan, baina kasu askotan modu automatikoan egiten dute hori, ikasleentzat hezkuntza zentzu eta esangura handirik sortu gabe (Macías, 2009).

da; proiektu integral bat bilatu behar da dimentsio guztiak lantzea eragingo duena (alderdi akademiko hutsetan “ito” gabe). Ikasleak beren ikaste prozesuaren protagonista izango dira; pasibotasuna utzirik jarrera aktiboa izan beharko dute.

Horiek horrela, azken urteotan hainbat kontzeptu indar handiz piztu edo berpiztu dira, hala nola “ikasketa auto-arautua”, “ikasketa independentea”, “ikasketa autonomoa” edo “ikasketa auto-zuzendua”, zeinek agerian uzten baitute larritasun handiko premia bat: ikaslea bere ikaste prozesua gidatzeko gai den pertsonatzat hartzeko premia, bere ikasteko gaitasuna (“ikasten ikasi” delakoa) eta autonomia pertsonala garatzeko xedez. Eta, horretarako, ikasleari ikasteko esperientzia konkretuak eskaini behar zaizkio, mendeko eta pasibo izateari uzteko eta, jarrera aktiboz, bere ikasketa kudeatzen eta zuzentzen duen aktore bihurtzeko (Yániz, 2006).

Era berean, azken urteotan aurrerapauso handiak egin dira gai horren inguruko ikerketan, hainbat alorretan: “ikastea” edo “ikasketa” zen den, ezagutzak nola eskuratzen diren eta zein diren ikasteko estilo ezberdinak. Egiazki, “ikasketa” oso kontzeptu konplexua da, itxura batean dirudiena baino askoz konplexuagoa, azaltzeko zaila da oso eta zehaztea komeni den interakzio anitz du, gainera. Moon-en (2004: 71) hitzetan, baieztatu daiteke ezen *“persona batek ikasi egiten duela ideia bat errotzen duenean eta ideia hori ikasketa berri bat gidatzeko erabili dezakeenean”*. Segur aski, jende gehienari beste ezer baino lehen bururatzen zaiona ikasketa tradizionalaren prozesua da, horrekin batera, memoriarekin loturiko honako beste “zera” hauek ere bai: instrukzioa, kontzeptuak barneratzea, kontzeptuok gordetzea eta gogoratzea, etab. Testuinguru horretan, jendeak ikasketa prozesua egokitzen eta eraginkortzat jotzen du baldin eta ikasleak modu eraginkorrean bereganatzen (“xurgatzen”) badu irakatsi zaion materia eta, gainera, gai baldin bada, geroago, materia hori erreproduzitzeko, irakasleak irakatsitako modu berean edo ahalik antzekoenean⁸⁰. Zernahi gisaz, ikasketa oro baldintzatu egiten du, hainbat eratarik baldintzatu ere, ingurune sozialak: ezagutzak eraikitzen ditugu esperientziaren bidez eta ingurunearekin interakzioak izanez (esperientziak, hartara, badu osagai indibidual bat, baina badu osagai sozial bat ere).

⁸⁰ Kasu horretan, ikasleak, errutina modura, materia buruz ikasten badu, haren inguruan inolako hausnarketarik egin gabe, horrek ekarriko duen ikasketa *“azalekoa”* da, Moon-en (2004) esanetan. Benetan ikasketa *“sakona”* gerta dadin, ikasleak ahalegina egin behar du materia ulertzeko, irakurri eta entzundako kontzeptuen inguruan hausnar egin behar du, pentsatu egin behar du. Ikasketa “sakonak”, kalitate handiagoko ikasketa eskaintzeaz gain, aukera ematen du, denbora luzea igarota ere, ikasitakoa gogoratzeko (materia hobeto “biltegitratzen” eta gordetzen da, ikasketa “sakon” baten bidez eskuratzen bada). Eta ikasleari eskainitako (biziarrizitako) esperientzia da hark darabilen ikasteko fokapena (“sakona” nahiz “azalekoa”) zehazten duena.

Ikaslea ardatz duten metodologia aktiboetaranzko joera edo biratze horretan ulertu eta zentratu behar da **ikasketa esperientziala** aspaldian hartzen ari den munta eta sona. Interes hazkorra dago haren ezaugarriak eta berezitasunak ezagutzeko eta era kontziente eta programatuan hezkuntza tresna gisa baliatzeko modukoa den egiaztatzeko. Romerok (2010: 90) dioen bezala, *“ikasketa esperientzialak aukera berdingabea ematen du teoria praktikarekin konektatzeko. Ikasleak askotariko egoera errealei erantzun beharrak dakarren erronkari aurre egiten dionean, bere baitan errotu egiten da ezagutza esanguratsu bat, testuinguruari dagokiona, transferitu daitekeena eta funtzionala dena, eta areagotu egiten da ikasleak duen gaitasuna ikasitakoa aplikatzeko”*.

Hainbat autoreren arabera —tartean dira, besteak beste, Ibarrola (2016), Moon (2004) eta Kolb & Kolb (2005)—, neurozientziari eta ezagutzak prozesatzeko burmuinak duen moduari buruzko ikerketetan bistaratu denez, **esperientziek** eta esperientziek eragindako **prozesu emozionalek** berebiziko garrantzia dute gizabanakoon arretan eta oroimenean. Emozioek eta sentimenduek lagun egiten digute bizitza osoan barrena eta erakutsi egiten digute zer den aspergarria eta zer interesgarria, baita zer nahi dugun eta zer baztertzen dugun ere. Ibarrolari (2016: 2) jarraiki, *“egoera emozionalak gure gorputzean barrena dabilzan mezu kimikoen sistema baten emaitza dira; egoera emozionalek, era berean, eragin egiten diete gure pertzepzioei, hautematen dugunari, baita gure arretari ere, une oro. Emozioak dira, beraz, ‘ikasketaren guardak’, eta garrantzi handia dute bai ikasten duenarentzat eta bai irakasten duenarentzat ere; ez dezagun ahantzi emozioek gidatzen dituztela gure ikasketa prozesuak, gure arreta, gure memoria; emozioak une oro ari dira erregulatzen errealtate gisa esperimentatzen duguna. Jakin-minaren etengailu edo argi-giltza pizten denean, arreta fokatzen da eta ikasketa prozesua hasi egiten da. Emozioei esker, oroitzapenak gordetzen eta gogora ekartzen dira modu askoz eraginkorragoan eta edozein funtzio mentalekin loturiko edukiak lantzen dira. Horregatik, emozioa itzaltzen denean, etengailua deskonektatzen denean, ikaslearentzako ondorioak oso negatiboak izaten dira”*. Emozioak dira, hortaz, arreta gidatzen eta zuzentzen dutenak eta hori ezinbesteko elementua da hezkuntza eremuan eta gako erabakigarria da edukiak barneratzeko eta ikasitakoa sustraitzeko. Horrenbestez, funtsezkoa da emozioak kontuan hartzea irakaste-ikaste prozesuan, pentsamendua gaitu edo ezgaitu baitezakete. Emozioek eragin egiten diete ezagutzaren egiturari eta ikasketa prozesuari. Gogo aldarte positiboek (hala nola pozak edo entusiasmoak) era egokian bultzatzen

gaituzte, edozein irakaste-ikaste prozesu eraginkortasunez aurrera eramateko⁸¹. Aldiz, interesatzen ez zaigun zerbait ikastea ikaragarri zaila da.

1.3.3.1.- IKASKETA ESPERIENZIALAREN KONTZEPTUA ETA EZAUGARRIAK

Hasteko, aipatzekoa da autore askok bereizi gabe erabiltzen dituztela “hezkuntza esperientziala” eta “ikasketa esperientziala” hitzak. Ordea, beste zenbait autorek, hala nola Itin-ek (1999) eta Moon-ek (2004), bereizi egiten dituzte hitzok eta bakoitzari bere zentzu edo esanahi propioa ematen diote (aintzat hartuta “hezkuntza” eta “ikasketa” hitzak ez direla sinonimoak). Autore horien arabera, “ikasketa” da, esperientzia zuzeneko eta indibidual baten bidez, gizabanako baten baitan gertatzen den aldaketa prozesua. Ikasketa, beraz, ikaslearengan datza eta ez du irakaslearen beharrik zertan izan. Bestalde, “hezkuntza” da irakasle edo hezitzaile baten eta ikasle baten artean gertatzen den transakzio prozesua. Prozesu horretan beste agente edo instituzio batzuek ere parte hartu dezakete, baina, iradoki den bezala, beharrezkoa da irakaslearen parte-hartzea (“ikasketan” ez bezala). Horrez gain, “ikasketa” gerta daiteke “irakaskuntza” ekintza jazotzen ari den lekuaz banandutako (bestelako) toki batean (“urrutiko ikasketa”). Horrenbestez, esan liteke ikasketa esperientzialaren printzipioak egoki txertatzen direla hezkuntza esperientzialaren magalean, baina ez alderantziz (izan ere, gizabanakoaren baitan gertatzen den aldaketa prozesuaz harago doa hezkuntza). Hala eta guztiz ere, ikerketa honetan bi kontzeptuak bereizi gabe erabiliko ditugu guk.

Aurrera jarraitu baino lehen, beharrezkotzat jotzen da “*esperientzia*” hitzaren esanahi konkretua zehaztea. *Real Academia Española de la Lengua* (RAE) erakundeak honela definitzen du “*esperientzia*”:

1. *Norbaitek zerbait zuzenean sentitu, ezagutu edo ikustea.*
2. *Denboran zehar luzatutako praktika, zerbait egiteko ezagutza edo abilezia ematen duena.*
3. *Bizitzaren ezagutza, bizi izandako zirkunstantzien edo egoeren bidez lortzen dena.*
4. *Pertsona batek bizi izandako zirkunstantzia edo gertaera.*
5. *Esperimentua.*

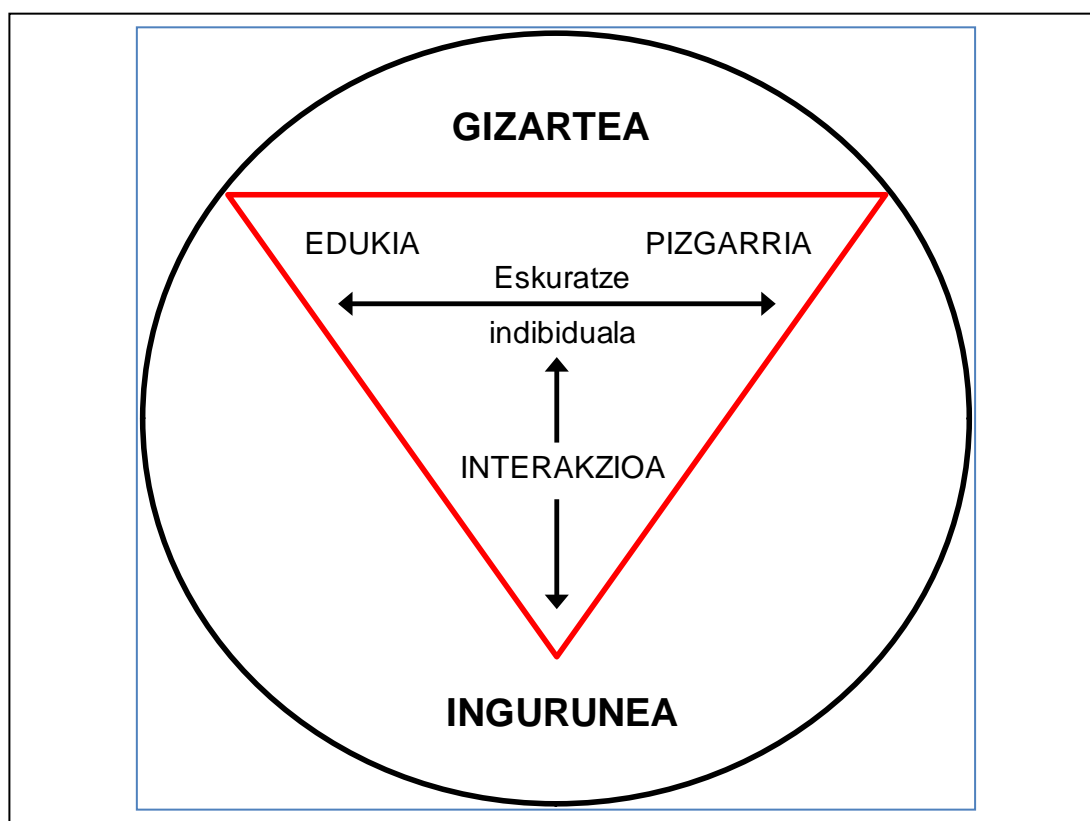
⁸¹ Aipagarria da, ildo horretan, Csikszentmihalyi (1990) autoreak ikasketa prozesura egiten duen hurbilketa, hura errazteko atmosfera egokien bila. Autore horren teorian “fluxu” edo “*flow*” kontzeptuaz mintzo da: egoera edo sentimendu bat da, zeinetan gizabanakoak denboraren zentzua galtzen baitu eta ematen baitu bere helburuak esfortzurik gabe lortzen ari dela.

“*Esperientzia*” hitzaren erro epistemologikoak latinetiko *experientia* (proba, saio) hitzean du jatorria, zeina, era berean, *experiri* (esperimentatu, probatu) aditzetik baitator. Hortaz, esperientziak harremana du ezagutza enpirikoarekin, praktikaren edo aurkikuntzaren bidez lortzen den ezagutzarekin, alegia. Esperientzia hitzaz RAEk emandako 1. eta 4. adierak aintzat hartuz gero, “esperientzia” gertaera pasibo modura bizi izan daiteke (esaterako, zerbait ikustea), baina ez du zertan sortu ezagutzarik nahitaez. Aldiz, beste bi adierei (2. eta 3. adierei) helduz gero, kasu horietan ezagutza lortu egiten da, bizipen baten bidez, lortu ere, zeinak gizabanakoarengan zerbait mobilizatzen baitu eta ondorioztat baitakar gizabanakoak lehenago ez zeukan ezagutza edo abilezia bat eskuratzea edo garatzea. Ondorioz, “esperientzia” kontzeptuak ez dakar aldean inplizituki zerbait ikastea (ikasketa jakin bat); esperientzia zer baldintza edo egoeratan gertatu den, horren mendekoa izango da ezagutzarik eskuratzen den ala ez (Joplin, 1995; Pardo eta García-Arjona, 2015). Ildo horretan, Smith-ek dioenez (2001, Romerok aipatua, 2010: 91), *“ikasketa esperientzialaren ezaugarrietako baten arabera, gizabanakoa murgildu egiten da zuzeneko interakzio batean ikasten ari den harekin; ez da kontenplazio edo deskribapen intelektual hutsa. Dena dela, autoreak nabarmentzen du esperientzia ez dela nahikoa ikasketa segurtatzeko; ikasketa hertsiki lotuta dago hausnarketa pertsonalarekin, zeinaren bidez bizi izandakotik abiatuta esanahia eraikitzen den”*.

Illeris (2007) autorea hainbat lanetan ahalegindu izan da **ikasketa esperientzialaren** definizio konkretu bat ematen (aurreko hamarkadetan beste autore batzuek egindako lanek bultzaturik). Illeris-en (2007) esanetan, haur edota gaztetxotako eskola garaian, ikasketa esperientziala txangoekin-eta lotu ohi da, irakasleek ikastetxetik kanpo egin nahi izaten dituzten proiektu edo jarduerekin, batez ere. Bestalde, ikasle zaharragoen eta, are, helduen hezkuntzari dagokionez, ikasketa esperientziala lotu ohi da, gehienbat, ikasleek aurrez duten ikasketa informala aplikatzearekin. Horrez gain, ikaste prozesua gertatzen deneko lekuari gagozkiola, ikasketa esperientzialak harreman estuagoa du *“learning by doing”*-arekin eta gisa horretako kontzeptuekin, kurtso edo ikasketa tradizionalarekin baino⁸². Ikasketa esperientzialak bereizgarria du, nolabait, ohiko “eskola ikasketa” edo “irakasten denaren ikasketa” kontzeptuen aurkakoa-edo dela. Historiari so, “ikasketa esperientziala” kontzeptuak lotura izan du **esperientziarekin**, honek ikasketari egiten dion balio ekarpen esanguratsuekin, baita bizitzako egitate adierazgarriak ikastearekin edo ikasketa aberats eta moldakorrarekin ere. Aitzitik, zeharo bestelakoa

⁸² “*Learning by doing*” kontzeptuak aldean dakar zuzeneko kontaktua izatea ikasten edo aztertzen ari den objektuekin (Beaudin eta Quick, 1995).

da ohiko eskola ikasketak (betikoak, tradizionalak) iradoki ohi duena, zeinari “aspergarria”, “silabatan mugatua” eta antzeko kontzeptuak lotu izan baitzaizkio nagusiki. Illeris-ek (2007) ondorioztatzen duenez, ikasketa oro bi prozesu mota desberdinek osatzen dute: bata kanpo interakzioa da, ikaslearen eta bere ingurune sozial, kultural eta materialaren artekoa; eta bestea, berriz, barne prozesu subjektiboa da, zeinaren arabera ezagutzak eskuratzen eta lantzen baitira, lehenagoko ikasketei bulkada berriak erantsiz eta konektatuz. Ondorioz, ikasketa orok hiru dimentsio (behar) ditu: i) **edukiari** dagokion dimentsioa, hots, ezagutzen, abilezien, gaitasunen, jarreraren eta interesen edukiari dagokiona; ii) **pizgarriei** dagokien dimentsioa, hau da, emozioei, sentimenduei eta motibazioei dagokiena; eta iii) **interakzioari** dagokion dimentsio soziala, komunikazioa eta lankidetzaren tartean direla (II.1.7. irudia):



II.1.7. irudia: Ikasketa prozesuak eta dimentsioak

Iturria: Illeris (2007: 88).

Aurreko iruditik erator daitekeenez, ikasketa tradizionala edukiaren dimentsioa eskuratzeari lotzen zaio nagusiki; bizitzako ikasketa garrantzitsuenek, aldiz, hiru dimentsioetan ikasketa esanguratsuak biltzen dituzte. Eta berriz ere “esperientzia” hitzari heltzen badiogu, begien bistakoa da esperientzia esanguratsu eta garrantzitsu batek aldean dakarrela edukiak ikastea, tartean duela pizgarri edo motibazioa eta,

gainera, ingurunearekin izandako interakzioan duela funts eta oinarria. Horiek horrela, Illeris-en (2007) definizioaren arabera, ikasketa esperientziala da hiru dimentsioak integratzen dituen ikasketa. Baina ez hori bakarrik; horrez gain, ikasketa esperientzialaren garrantzia honetan datza: zer nola dauden interkonektaturik hiru dimentsio horiek eta zer arreta jartzen den horietako bakoitzean.

Ildo bertsuan, Clark, Threton eta Ewing (2010) autoreek, ikasketa mota honi buruzko literatura aztertutik, ondorioztatzen dute ezen ikasketa esperientzian aritzen diren ikasleek bi testuingurutan —dikotomikoak diren baina estuki lotuta dauden bi testuingurutan— darabiltela kontzeptu hori:

- i) Ikasketa esperientzialaren lehenengo testuinguruak aipamena egiten dio ikasleek egiten duten ikasketari, ikasleei aukera ematen zaienean, gertuko eta esangura handiko leku batean, ezagutzak, abileziak eta sentimenduak eskuratzeko eta aplikatzeko.
- ii) Literaturan deskribatzen den bigarren testuinguruak ikasleen hausnarketari egiten dio aipamena; hausnarketa hori egiten dute eguneroko bizitzari dagozkien zuzeneko kontaktuen eta zuzeneko parte-hartzeen bitartez. Ikasketa esperientzial mota hori ez da hain egituratua eta lotura du “*lifelong learning*” kontzeptuarekin; ikasketa hori ez dute instituzio akademikoek finantzatzen, ikasleak berak baizik.

Era berean, *Association for Experiential Education* (AEE, 2016) erakundeak honela definitzen du **hezkuntza esperientziala**: “*filosofia eta metodo bat da, non hezitzaileek interakzioa duten ikasleekin zuzeneko esperientzia batean eta ondorengo hausnarketan, helburu izanik gizabanakoen ezagutzak areagotzea, abileziak garatzea, balioak argitzea eta beren komunitateari ekarpenak egiteko gaitasuna lantzea. Sarritan beste hitz batzuk erabiltzen dira hezkuntza esperientzialaz mintzatzeko: hezkuntza ez formala, lekuan egindako hezkuntza, proiektuetan oinarrituriko hezkuntza, hezkuntza globala, ingurune hezkuntza, ikaslearengan oinarrituriko hezkuntza, hezkuntza informala, ikasketa aktiboa, zerbitzu ikasketa edo ikasketa kooperatiboa*”. Ikasketa esperientzialak oinarri du ikasleak modu sakon eta esanguratsuagoan eskuratzen duen ezagutza, *esperientzien bidez*; eta ez *zeharka*, ikasgeletan erabili ohi diren metodo tradizional gehienekin gertatzen den bezala.

Estes (2004: 142) autorearen hitzetan, “*hezkuntza esperientzialaren prozesuaren bidez, ikaslea zirikatu egiten da etengabe galderak egin ditzan, ikertu dezan, erantzukizuna har dezan, sortzailea izan dadin eta ezagutzak eraiki ditzan*”.

Jarraian, II.1.8. taulan, “**ikasketa esperientziala**” kontzeptuaz askotariko autoreek egindako hainbat definizio bildu dira; agerikoa denez, ez dago erabateko adostasunik, baina guztiek ere badute esentzia edo muin komun eta partekatu bat.

II.1.8. taula: Ikasketa esperientzialaren definizioak

Autorea	Definizioa
Boydell, 1976: 19, 20	<i>“Ikasketa esperientziala aurkikuntza esanguratsu bidezko ikasketaren sinonimoa da; ikaslea murgilarazten du bere kasa gauzak ordenatzen, gertatzen ari denaz dituen pertzepzioak berregituratuz”</i>
Saunders, datarik gabe	<i>“Ikasketa esperientzialean, garrantzitsuena da ikaslea, eta ez irakaslea, gai izatea irakatsitakotik abiatuta eskuratutako ezagutzak aplikatzeko”</i>
Chickering, 1977: 63	<i>“Ikasketa esperientziala gertatzen da, gertaera baten edo batzuen bidezko bizipen baten emaitza gisa, pertsona jakin baten iritziak, sentimenduak edo abileziak aldatzen direnean”</i>
Hutton, 1989: 51	<i>“Ikasketa esperientziala gure ekintzetan eta gure esperientzian sustraitzen den ikasketa da. Helburua da ikastea zerk argitzen duen esperientzia hori; eta horrek bidea erakusten du iritzia izateko aukerak egin eta ekintzak gidatzeko”</i>
McGill and Warner Weill, 1989: 248	<i>“Ikasketa esperientziala prozesu bat da, zeinaren arabera gizabanakoek, modu indibidualean edo beste batzuekin batera, zuzeneko topaketa batean parte hartzen baitute, eta, ondoren, hausnar egin, balioztatu, eraldatu eta esanahi pertsonal bat ematen baitiote. Beren ezagutza forma desberdinak integratzea bilatzen dute. Hortaz, ikasketa esperientzialak ahalbidetzen du aukera berriak deskubritzea, zuzeneko esperientzia hutsaren bidez agian agerikoak ez direnak”</i>
Griffin, 1992: 32	<i>“Ikasketa esperientzialesetik jasotako ideologia profesionalaren arabera, gizabanakoari aukera ematen zaio bere ikasketaren gaineko kontrola hartzeko eta, ondorioz, bere bizitzaren gaineko kontrola ere bai. Oro har uste da ikasleak gaitu eta trebatzen dituela, segur aski ikasketa ez-esperientzialak egiten ez duen bezala”</i>
Saddington, 1992: 44	<i>“Ikasketa esperientziala prozesu bat da, zeinaren arabera esperientzia islatu eta kontzeptu bihurtzen baita; era berean, kontzeptu horiek esperientzia berrietarako gidari bihurtzen dira”</i>
Green, 1995	<i>“Ikasketa esperientzialaren kontzeptuak ikasketa egituratzeko eta sekuentziatzeko modua ematen du, esperientziaren eraginkortasuna areagotzen duena”</i>
Rumsey, 1996	<i>“Ikasketa esperientziala erronka izaera duten barne eta kanpo esperientziak modu estrategikoan erabiltzea da, ulermena areagotzeko eta hobekuntzak lortzeko. Funtsezko helburua da gizabanakoei, taldeei eta organizazioei laguntzea beren negozioetako arrakasta handitzen”</i>
Beard and Wilson, 2002: 16	<i>“Gure esperientzia propioa kontzienteki edo inkontzienteki barneratuz eskuratutako zolitasuna”</i>

Iturria: Guk geuk egina.

Boud, Cohen eta Walker (2000: 8-14) autoreek bost proposamen garatzen dituzte ikasketa esperientzialaren inguruan:

- *“Esperientzia da ikasketa osoaren oinarria eta ikasketarako pizgarria”.*
- *“Ikasleek modu aktiboan eraikitzen dute beren esperientzia propioa”.*
- *“Ikasketa prozesu holistiko bat da”.*
- *“Ikasketa kulturalki eta sozialki eraikitzen da”.*
- *“Ikasketari sozio-emozionalki eragiten dio ikasketa gertatzen deneko lekuak”.*

Andresen, Boud eta Cohen (2000: 227-228) autoreek, bestalde, honako alderdi hauek nabarmentzen dituzte, ikasketa esperientzialari dagozkion elementu eta irizpide gisa:

- ✓ Lortzen duen ikasketa pertsonalki esanguratsua eta garrantzitsua da ikaslearentzat.
- ✓ Garrantzitsua da ikaslea pertsonalki konprometiturik izatea ikasketarekin.
- ✓ Prozesu erreflexibo (hausnarketa) bat gertatu behar da tartean.
- ✓ Aintzat hartu eta sustatu egin behar da ikaslearen gaitasun guztien inplikazioa orainaldian, baina iraganeko esperientziekin harremanetan.
- ✓ Aitortu eta aintzat hartu behar da ikasleek aurrez duten esperientzia.
- ✓ Postura etiko jakin bat indarrean dago: ikaslearekiko ardura eta errespetua, konfiantza, irekitasuna, eta ikaslearen beraren “auto-zuzendaritza” potentzialari babesa eta laguntza ematea.

Moon-ek (2004) honako kontzeptu hauek gehitzen dizkio aurretik esandako guztiari:

- Ikasketa esperientzialak esfortzua edo ahalegina dakar. Ez da berez gertatzen, modu automatikoan, lagun batek esperientzia bat izaten duen bakoitzean.
- Esperientzia jakin batzuen bidez modu eraginkorragoan gertatzen da ikasketa, beste esperientzia batzuen bidez baino. Izan ere, esperientzia guztietatik ez da ikasketarik eratortzen/sortzen; esperientzia espezifiko batzuetatik baino ez; eta esperientzia jakin horiek sarritan “gune zehatz batean” eta “une zehatz batean” gertatzen dira.
- Esperientziaren bidez “des-ikastea” garrantzitsuagoa izan daiteke gehiago ikastea baino. Beste era batera esanda, malgutasuna eta huts egiteari beldur ez izatea (irekitasuna) ikasbide eta ikasketa garrantzitsuak izan daitezke.
- Ikasketa esperientzialak modu esplizituan aitortu eta onartu behar du esperientziaren izaera subjektiboa.

Moon-ek berak (2004) honako beste konnotazio hauek ere plazaratzen eta zehazten ditu:

- ✓ Normalean, ikasketa hori ez da izaten irakatsitakoa, edo ez da lortzen inork bitartekari lanak eginda.
- ✓ Erabili ohi den ikasmateriala **zuzeneko esperientzia** izaten da.
- ✓ Maiz uste eta sentitu izaten da ikasketa esperientziala halako ikasketa mota pribilegiatu bat dela, hobea edo esanguratsuagoa dela, edo ikaslea gaitu egiten duela.
- ✓ Oro har, ikasketa esperientzian hausnarketa bat gertatzen da, berariaz nahiz ez.
- ✓ Oro har, ikasketa fase aktiborik ez da falta izaten (ekintza, esperimentazioa, etab.).
- ✓ Oro har, berrelikadura (“*feedback*”) mekanismoren bat indarrean izaten da.
- ✓ Oro har, ikasteko asmo edo intentzio formal bat izaten da. Une jakin batean edo esperientzia zehatz batetik ikasteko asmo horrek justifikatzen du “ikasketa esperientziala” hitz espezifiko erabiltzea ere (zeina ez baita ikasketa “intzidentala”, ezta “egunerokoa” ere).

Chapman, McPhee eta Proudman (1995) autoreek ikasketa esperientzialaz diotenez, *“fokapen jakin bat da, zeinaren bidez ikasleek aktiboki parte hartzen duten egoki eta esanguratsu irizten dieten galderak esploratzen, sentsazio eta pentsamendu horiek ezagutzak eskuratzera eramango dituztela sinetsita. Irakasleak entrenatzaile gisa ageri dira eta, hein handi batean, kendu egiten zaie errealitatea interpretatzeko, egiaaren transmisioa egiteko eta ikasleen eta munduaren arteko bitartekari jarduteko funtzioa. Irakasleei eskatzen zaie sinetsi dezaten ikasleak, beren esperientzietatik abiatuta, ondorio baliotsu eta esanguratsuak ateratzeko gai direla. Azken batean, honelako ikasketa esanguratsuagoa izaten da beste batzuek beste bizitza arrotz batzuez ateratako ondorioetan sinestea baino [...] Hezkuntza esperientziala ez da ‘learning by doing’ delakoa bezain sinplea. Bizi izate hutsa ere ‘learning by doing’ dela esan liteke [...] Ikasketa esperientzial on batek konbinatu egiten ditu ikaslearentzat esanguratsua den zuzeneko esperientzia, batetik, eta hausnarketa eta analisi gidatua, bestetik. Erronka izaera du, aktiboa da, ikaslea ardatz hartzen du, eta ikasleari bultzatzen dio ekimena, erantzukizuna eta erabakimena lantzeko aukerak izan dituzan [...] zeinahi jardura dela ere, irakaste-ikaste prozesua da definitzen duena ikasteko esperientzia hori esperientziala den ala ez [...] Ikasketa esperientzialak ikaslea emozionalki konprometitzen du. Ikasleak ikasketaren baitan hain murgilduta sentitzen dira, non sarritan ez duten nahi ikasketa prozesutik bananduak izatea.*

Erreal da eta ikasleak haren partaide direla sentitzen dute [...] Agian hezkuntza esperientzialaz esan beharko genuke emozionalki konprometituriko ikasketa dela [...] Ikasketa esperientzialak eraldaketa dakar, transformazionala da”.

Prochazka (1995) autoreak, ikasketa esperientziala zertan datzan azaltzeko, maila desberdinetan gertatzen diren ikasketak aipatzen ditu. Lehenengo ikasketa mailan, prozesu primarioa “memorizatzea” da eta ikasi nahi den edukian jartzen da fokua. Hurrengo mailak memorizatze hutsa baino zerbait gehiago eskatzen du, baina funtsean prozesu intelektual eta kognitiboa izaten jarraitzen du. Maila horretan, ikaslearen jarrera aldatu egiten da: interes handixeagoa du. Litekeena da maila horretan jarduera esperientzialik ez izatea eta edukia da oraindik ikasketa prozesuko elementurik garrantzitsuena. Hirugarren mailari “esperientzial” izena ezartzen dio Prochazkari (1995). Hirugarren maila horretan ikasleak datuak antolatzen ditu, “esperientzializatzeko” moduan antolatu ere. Maila hori **sakonagoa** eta **pertsonalagoa** da aurreko biak baino. Fokua ez da soilik jartzen edukian; ikasketa prozesuan ere jartzen da. Laugarren mailari “barneraturiko ikasketa” izena ematen dio autoreak. Maila horretan ikasleak buru-belarri murgiltzen dira datuak praktikara eramateko: edukia hor dago, presente dago, baina eduki hori errealitate pertsonalera eramateko prozesua da benetan garrantzitsuena. Barneratze prozesu hori barrutik kanporako prozesu gisa har eta uler daiteke. Ikasleak hartu egiten du maila sakonean, pertsonalean, sentimenduzkoan, maila kognitiboa baino sakonago barneratua duen informazioa eta horrekin zerbait sortzeko ardura du: informazio hori hartu eta bere bizitzan integratu behar du eta hari eragin behar dio. Maila horretako ikasketak eragin edo inpaktu handia du gizabanakoarengan, zeina muineraino murgiltzen baita bere hazkunde, aldaketa eta ikasketan. Ikaslea bere buruaren irakasle eta gidari bihurtzen da. Funtsean, ikasten ikasten ari da.

Association for Experiential Education-AEE (2016) erakundearen esanetan, hezkuntza esperientzialaren praktikak honako printzipio hauek ditu:

- *“Ikasketa esperientziala gertatzen da zehatz eta egoki aukeraturiko esperientziak bat egiten dutenean hausnarketarekin, analisi kritikoarekin eta sintesiarekin”.*
- *“Esperientziak modu jakin batean egituratu behar dira, ikasleak ekimena izan dezan, erabakiak hartu ditzan eta emaitzen erantzule izan dadin”.*
- *“Ikasketa esperientzialaren prozesu osoan barrena, ikasleak aktiboki parte hartzen du galderak eginez, ikertuz, esperimendatuz, jakin-mina izanez, arazoak ebatziz, erantzukizuna hartuz, sortzaile arituz eta esanahia eraikiz”.*

- *“Ikasleak konprometitu eta parte hartzen du maila intelektual, emozional, sozial eta fisikoan. Parte-hartze horrek ikasketa zeregina autentikoa delako pertzepzioa eragiten du”.*
- *“Ikasketaren emaitzak pertsonalak dira eta etorkizuneko esperientzien eta ikasketen oinarria osatzen dute”.*
- *“Harremanak garatzen eta elikatzen dira, gizabanakoek beren kasa eta besteak hezten ere ikasten baitute”.*
- *“Trakasleak eta ikasleak arrakasta, porrota, abentura, arriskua edota zalantza esperimintatu dezakete, esperientziaren emaitzak ezin direlako erabat aurreikusi”.*
- *“Trakaslearen funtzio nagusiak hauek dira: ikasleentzat egokiak diren esperientziak ezartzea, arazoak planteatzea, mugak zehaztea, ikasleei laguntzea, ikasleen segurtasun fisiko eta emozionala bermatzea eta, horrez gain, ikasketa prozesua erraztea”.*
- *“Trakasleak ikasteko aukera espontaneoak antzeman eta sustatu behar ditu”.*
- *“Trakasleak ahalegindu behar du jakiten zein aurreiritzi, juzku eta prekontzepzio dituen eta horiek ikasleari nola eragiten dioten”.*
- *“Ikasteko esperientzia diseinatzean kontuan hartuko da aukera egon behar dela ikasteko bai ondorio naturaletatik, bai emaitza zuzenetatik eta bai hutsegiteetatik ere”.*

Azken batean eta laburbilduz, aurrez egin dugun azterketatik honako hau ondorioztatzen dugu: ***ikasketa esperientziala filosofia bat eta metodo bat ere bada, ikasleak, zuzeneko esperientzien bidez, modu sakonago eta esanguratsuagoan eskuratzen dituen ezagutzetan oinarritzen dena; esperientzia horietan maila intelektual, emozional, sozial eta fisikoan parte hartzen du ikasleak eta esperientzia horiek dira ikasketa holistiko orotarako oinarri eta pizgarriak. Eskuratutako ikasketari maila sozio-emozionalean eragin egiten diote bai ikasketa gertatzen deneko lekuak eta bai bizi izandako esperientziak ere; gainera, ikasketa prozesuak beharrezko du analisi aktibo, erreflexibo eta gidatua.***

Aurreko guztia esanda ere, merezi du lehenago ere aipatu den zerbait berriz adieraztea eta azpimarratzea: esperientziak, berez eta besterik gabe, ez duela beti ikastea esan nahi, ez dakarrela beti ikasketarik, alegia. Izan ere, benetan ikasketa gerta dadin (gizabanakoak ikas dezan), esperientziak ezaugarri edo zehaztapen batzuk bete behar ditu. Hainbat autorek —tartean Kolb (1984), Itin (1999), Kolb eta Kolb (2005, 2008),

Clark et al. (2010) eta Pardo eta García-Arjona (2015) autoreek, besteak beste— nabarmendu izan dituzte hezkuntza esperientzial eraginkorrak izan behar dituen ezaugarri zehatzak:

1. Hezkuntza esperientzialak **prozesua** hartzen du ardatz eta erdigune, eta ez emaitza.

Hezkuntza tradizionalak ezagutzak pilatzea hartu izan du hezkuntza sistema eta metodologiatzat; hezkuntza esperientzialarentzat, ostera, ideiak eta ezagutzak ez dira finkoak, eta aldatzen eta birmoldatzen joan behar dute esperientziaren bidez. Horrez gain, irakasleen eta ikasleen rola aldatu egin behar dira, ikasleak gero eta autonomia handiagoa izan dezan eta bere ikasketaren protagonista izan dadin; eta, horretarako, ikasleari tresnak eman behar zaizkio, ezagutza hori nola eskuratzen ari den eraginkortasunez neurtzeko gai izateko. Ezagutza eskuratzeko prozesuari berari eman behar zaio garrantzia, ikasketari berari baino gehiago.

2. Ikasketa esperientzial oro **ber-ikasketa** da.

Ikasketa esperientziala esperientzian oinarritzen den prozesu jarraitua da, etenik gabekoa; eta, ondorioz, aurrez eskuratu edota eraikitako ezagutzetan funtsatu behar da eta haien gainean ideia berriak ezarri behar dira⁸³.

3. Ikasketa esperientzialak eskatzen du **gatazkak ebaztea** mundura egokitzeko bi modu dialektikoki aurkakoren artean.

Ikasketa esperientzialak ikasleei harridura egoerak, aldaketa egoerak, desadostasunak, ezustekoak, eragozpenak... eragin (biziarazi) behar dizkie, ikasleek horiek ebatzi behar izan ditzaten eta, horretarako, abileziak garatu behar izan ditzaten (esperientziaren arabera, era bateko edo besteko abileziak); dena dela, abileziok lotura izango dute ideia kritikoak eta sentimendu kontrajarriak kudeatzearekin eta horrek eragingo du ikasketa benetan esanguratsua izatea.

4. Ikasketa esperientziala **mundura egokitzeko prozesu holistiko** bat da.

Hezkuntza esperientzialak ikaslea bere ikasketa propioaren erdigunean kokatu nahi du, eta hura modu integralean inplikarazi, erabat murgilarazi, bai maila intelektualean eta bai maila fisiko eta emozionalean ere. Garrantzitsua da ikaslea emozionalki inplikatzeko, bere jokabideen eta pertzepzioen bidez inplikatzeko, ez dadin informazio hartzaile hutsa izan. Kolb-en (1984) aburuz,

⁸³ Ezagutza eta ideia berriak “integrazio” bidez edo “ordezkapen” bidez eskuratu daitezke. Denboran luze iraun dezaten, hobe da “integrazio” bidez eskuratzeko (Piaget, 1969).

ezinbestekoa eta funtsezkoa da zubiak ezartzea eskolaren eta bizitza errealaren artean.

5. Ikasketa esperientziala **ikaslearen eta ingurunearen arteko transakzioen emaitza** da.

Hezkuntza tradizionalan, ezagutzak transmititzeko nahikoa ziren (ziruditen) testuliburuak, ikasgelak eta irakasleak, besterik behar izan gabe. Aitzitik, hezkuntza esperientzian, ikasketa gertatzeko beharrezkoa da ezagutzak trukatea ikaslearen artean, irakaslearen artean, eta ikaslearen eta ingurunearen artean. Irakasten den edukia edo erabiltzen den metodologia bezain garrantzitsua (edo are garrantzitsuagoa) da ikasketa gertatzen deneko ingurunea edo testuingurua (**non** irakasten/ikasten den, alegia). Gizabanako arduratsuak, konprometituak eta kontzientzia kritikodunak nahi baditugu, abilezia horiek lantzeko ingurune egokiak eskaini behar dizkiegu, sekula ahaztu gabe helburua dela ikasten duten guztia mundu errealean aplikatzen jakitea. Hortaz, esperientzia hori gertatzen/garutzen deneko ingurunea giltzarri da, eta aukera eman behar du hala arrakasta nola porrota izateko eta esperimendatzeko.

6. Ikasketa esperientziala **ezagutzak sortzen dituen prozesu** bat da.

Hezkuntza esperientzialak postulatu konstruktibistak proposatzen ditu, landu nahi diren gaitasunak eta abileziak eskuratzen joateko. Beraz, esperientzia hartzen du ikasketaren oinarritzat, eta ikasleak berak joan behar du ezagutza eraikitzen, bere zuzeneko esperientziaz abiatuta⁸⁴.

1.3.3.2.- IKASKETA ESPERIENTZIALERAKO EREDUAK

Itxura batean oraintsu samar sortu dela ematen badu ere, hezkuntza esperientziala ez da hezkuntzaren alorreko moda berri, azaleko eta iragankor bat. Berez eta izatez, oso aspaldikoa da, lehenago esana dugunez, antzinako hainbat autoreren lanetan errotzen baititu sustraiak. Duela zenbait mende —eta, are, duela zenbait milurteko—, autore asko eta askotariko aritu ziren eskema eta fokapen pedagogiko berriez hitz egiten. Esaterako, batetik, Konfuziok (K.a. 551-479), Aristotelek (K.a. 384-322) eta halako autore klasiko batzuek kanpoko mundua ezagutzaren iturburutzat zekusaten eta nabarmendu egin zuten **praktikak** ikaste prozesuan duen garrantzia; azpimarratu

⁸⁴ Ikuspegi konstruktibistatik begiratuta, ikasketa esperientzialerako eredua honela definitu daiteke: ezagutzak eta ikasketak eskuratzeko prozesu jarraitu bat da, oinarritzat hartzen dituen bai esperientzia indibidualak eta bai ingurunearekin izandako interakzioak, alderdi soziokulturalak kontuan izanik. Eredu horretan, esperimendazio aktiboak modu orekatuan eta osagarri gisa beharrezkoa du esperientzia horren behaketa erreflexiboa egitea. Ikuspegi konstruktibistatik so eginda, ezagutzak modu aktiboan eraikitzen dituzte gizabanakoek eta gizarte komunitateek. Hortaz, konstruktibismoaren arabera, ezagutza ez da era pasiboan jasotzen (Alemany-Costa eta Perramon-Tornil, 2015).

egin zuten, halaber, esperientzia beharrezkoa dela errealitatearekin kontaktua izateko. Autore haientzat, ezagutzak ez zuen zentzurik praxi edo ekintza zuzen eta egoki batetik bereiziz gero. Beste alde batetik, Luis Vives-ek (1492-1540) eta gisako pedagogo humanista batzuek ere, beren garaian, praktikaren bidezko ikasketaren alde egin zuten (Pardo eta García-Arjona, 2015).

Horiez gain, aurreko ataletan nabarmendu den legez, XIX. mende bukaeraz geroztik hainbat autorek —Decroly-k, Freinet-ek eta Montessori-k, besteren artean— ekin zioten **irakaskuntza pedagogia aktiboak** eta ikaslearen ikasketa ardatz hartzen zuten ereduak praktikan jartzeari. XX. mendean barrena, hezkuntza eremuko beste teoriarari batzuek ere nabarmen heldu zieten hezkuntza esperientzialarekin loturiko kontzeptuei. Hezkuntza esperientzialaren “aitatzat” har daitezke, segur aski, John Dewey eta Kurt Hahn, zeinek, beste autore batzuekin batera —tartean dira Jean Piaget, Paulo Freire eta aurreko ataletan aipaturiko beste zenbait—, filosofia eta metodo esperientzialaren oinarri teoriko eta praktikoak ezarri baitzituzten.

XX. mende bukaeran eta XXI. mende honetan, kontzeptuak eraikitze eta eraldatzeko prozesutzat hartzen da ikasketa, eta ez informazioa hartu eta pilatzeko ariketa “memoristiko” hustzat. Ildo horretan, **“pedagogia konstruktibista”** honela deskribatu daiteke: funtsean ekintzara bideratzen den irakaskuntza eredu bat da (Piaget, 1969, 1970; Huber, 2008; Blasco, 2003; Moon, 2004). Ekintza horren protagonista ikaslea bera da eta ekintzak berak darama ikaslea ikastera, ezagutza berriak eraikitze aurreratuaren egokitzetatik abiatuta, irakasleak prozesu hori gidatzen eta bideratzen duen bitartean. Piaget-en (1969) irudiko, inteligentzia edo adimena ez da gizakiaren ezaugarri berezko eta betierekoa; ezagutza sortzen da gizabanakoak ingurunearekin interakzioak izaten dituen eta erantzunak bilatzen dituen, gizabanakoa bera eta ingurunea bata besteari egokitzeko asmoz. Ekintza giltzarri da. Esperientzietan oinarrituriko ikaste prozesuen bidez, gizabanakoak inguruneari egokitzen zaizkio. Era berean, baina, gizabanakoek beren buruaren neurria eta beren ahaletara egokiarazten dute ingurunea, esku-hartze aktiboen bidez eta giro atseginak hautatuz, beren premien arabera.

Aurrekoaz gain, berriz ere Vygotsky-rengana (1977, 1979) jotzea komeni da, hura baita **“fokapen soziokulturalaren”** autore behinena; haren ustez, gizakia funtsean “izaki soziala” da. Eta “sozialtasun” hori (pertsona bizi eta mugitzen den ingurune sozial, kultural eta historiko hori) da ezagutzaren eta ikasketaren iturburua (ezen ez giza inteligentzia edo adimena). Autore horren iritziz, gizakiaren garapen prozesua

esperientzietan funtsaturiko ikasketaren bidez jazotzen da; era berean, “ikasketa gidatuari” ere garrantzi handia ematen dio autoreak: ikasleak aktiboki parte hartzen du, baina ez bakarrik edo bere kasa, bera baino eskarmentu handiagoko pertsonekin batera elkarlanean baizik; eta pertsona horiek lagundu eta bultzatu egiten diote. Ezein ikaslek ez du bakarturik ikasten, ingurune sozialetik at eta tresna sozialik gabe. Kulturaren eta interakzio sozialaren garrantzia erabakigarria da gizakiaren garapen kognitiboarentzat (Waite, 2011).

Esandakoaz aparte, gaur egun beste fokapen berritzaile batzuk ere plazaratzen ari dira, Illich eta beste zenbait autore aintzat hartuta, “eskolagabetzearen” teoriarekin zerikusia dutenak. Adibide gisa, AEBn paradigma pedagogiko berri batzuek pentsamendu horri heldu diote (ekopedagogiaren korronteak, kasurako). Zenbait mugimenduk bere gain hartu dituzte “eskolagabetzearen” teoriaren hainbat alderdi: “*homeschooling*” edo “*unschooling*” mugimenduek, esate baterako.

“*Homeschooling*” delakoa korronte pedagogiko bat da, mendebaldeko hainbat herrialdetan zabaldu dena: guraso askok erabaki dute beren seme-alabak eskolara ez eramatea eta etxean bertan heztea. “*Unschooling*” delakoak beste bereizgarri bat du: haurrak eskolara ez eramatez gain, mugimendu honek eskola erakundeek ezarritako prozesu pedagogikoak bertan behera uzten ditu: uko egiten die haurrak adinaren arabera, taldekatzeari, ezarritako curriculumei jarraitzeari, testuliburuak erabiltzeari eta irakasle profesionalen mendean izateri. Igelmo-ren (2012: 44) hitzetan, bilatzen dena da “*praktika pedagogiko baten barruan ikastea, zeinak ardatz baitu haurrak aske uztea beren bizitzako **esperientzia propio eta naturaletatik** ikas dezaten. Ikuspegi horretatik begiratuta, mugimendu horretako partaideen ustez, eskolak eragotzi egiten du ikasleek libreki ikastea ikasgela barruan ematen diren askotariko jakintza arloetan; baina horrez gain, uste dute eskolak hautsi egiten dituela ikasleek komunitatearekin ezartzen dituzten harremanak, **mundu errealararen baitan duten esperientzia** eta bai haurren espontaneotasuna ere”.* Kalifornian, adibidez, hainbeste jendeke hezten ditu seme-alabak bere etxean ezen, horri aurre egiteko, estatu horretako eskola distritu guztiek programa jakin batzuk sortu baitituzte haurrek libreki, beren kasa, ikas dezaten, hau da, etxean ikas dezaten. Distritu orotan, hezkuntza publikoaren osagai gisa, etxean ikasteko programa bat dute. “*Dudarik gabe, ukazina da etxeko hezkuntza dela familiak ikasketa pertsonalizatu batean parte hartzearen adierazpide gorena*” (Robinson, 2016: 291).

Jarraian, ondorengo azpiataletan, zehaztasun handiagoz aztertuko ditugu ikasketa esperientzialerako hiru eredurik garrantzitsuenak, John Dewey, Christian Itin eta David Kolb autoreei dagozkienak, hain zuzen ere. Kolb-en eredia da ezagunena eta eraginik handiena izan duena eta, ondorioz, horixe hartuko dugu markotzat gure ikerketa honetako atal enpiriko bat garatzeko ere.

A) DEWEY-REN IKASKETA EREDUA

Hainbat autorek deskribatu dute prozesuak nolakoa izan behar duen, esperientziaren bidez benetako ikasketa sortu edo gertatu dadin. Dewey aitzindariak, hain justu, esperientzian funtsatu zuen bere pedagogia esperientziala; biziki sinesten zuen esperientzia ikasbide zela eta azpimarratu egiten zuen esperientziaren eta hezkuntzaren artean den konexioa. Dewey izan zen **“learning by doing”** izeneko pedagogia pragmatikoaren sortzailea (Dewey-k “esperimentalismoaren pedagogia” esaten zion) eta berak zuzentzen zuen eskola AEBko eskolarik aurreratuenetakoa bihurtu zuen, metodologia berriak indarrean jarrita: lezio praktikoak, txangoak eta Dewey-k berak “hezkuntza berria” deituraz izendatzen zituen metodologiak, bizitza errealaren ikasketan funtsaturikoak (González Aja eta Irureta-Goyena, 2015; Gutiérrez et al., 2011; Fourcade eta Go, 2011; Estes, 2004; Beaudin eta Quick, 1995; Blasco, 2003; Moon, 2004).

Dewey-k teoriaren eta praktikaren arteko batasunaren alde egin zuen eta aldarrikatu zuen **esperientziak** duen potentziala ezagutzak sustatzeko, gizabanakoek ingurunearekin izaten dituzten interakzioei esanahia ateratzen/aurkitzen diotenean ikasten baitute⁸⁵. Dewey-ren aburuz, esperientziak rol nagusi eta funtsezkoa du ikasketan, eta defendatu egin zuen bizitzako esperientzia prozesuaren eta hezkuntza prozesuaren artean dagoen harremana. Era berean, argi nabarmendu zuen ikasketa **esperientzia konkretu** batetik sortzen dela, esperientzia hori interpretatu egiten dela hausnarketaren eta kontzeptualizazioaren bidez, eta, gerora, ikasitakoa beste egoera batzuetan aplikatzen dela. Beraz, gizabanako batek esperientzia bat bizi izatea ez da nahikoa egoera horrek ikasketa bat ekar diezaión; aurrekoaz gain, subjektuak berak maila kognitiboan inplikatu eta parte hartu beharko du, esperimentaturikoari esanahia bilatu eta aurrez dituen ezagutzekin erlazionatu nahian. Ikasketa, hortaz, esperientzia konkretu batetik abiatuta sortzen da, gizabanakoak hura interpretatzen du

⁸⁵ Dewey-ren beraren (1916: 125) esanetan, “*eskoletan uste izan ohi da instrukzio jasotzen dutenak ikus-entzule teorikoak direla eta ezagutzak eskuratzen dituztela adimenaren zuzeneko energiaren bidez. ‘Ikasle’ hitza bera kasik adieraztera iritsi da, ez esperientzia emankorrez gozatzen ari dena, baizik eta zuzenean ezagutzak xurgatzen ari dena*”.

hausnarketaren eta kontzeptualizazioaren bidez eta, azkenik, aplikatu egiten du (hots, eskuratu duen ezagutza hori egoera berrietara transferitzen du). Hausnarketa ez da arrakastarako osagai beharrezko eta funtsezko bat soilik; horrez gain, hausnarketa bera ere esperientzia inteligente bat da berez eta bere horretan (Romero, 2010; Beaudin eta Quick, 1995; Hunt, 1995; Ives eta Obenchain, 2006; Rué, 2009; Kolb & Kolb, 2005, 2008).

“Esperientzial” hitza, Dewey-ren irudiko, oso zabala da eta bere baitan biltzen du ikasleak bere egunerokoan eskuratu dezakeen ikasketa ere. Baina Dewey-k zinez eta biziki azpimarratzen duena esperientzien kalitatea da, ondo bereizteko benetan hezigarriak diren eta ikasketa dakarten esperientziak, batetik, eta halakoak ez direnak, bestetik. Horretarako bi kontzeptu nabarmentzen ditu, berarentzat giltzarri direnak: batetik, **jarraitutasuna**, zeinaren bidez azpimarratu nahi baitu edozein esperientzia baliotsuk lotura izan behar duela iraganeko esperientziekin eta ondorioak izan behar dituela etorkizuneko esperientzietan. Bestetik, Dewey-k **interakzio** kontzeptua ere nabarmentzen du, azpimarratzeko esperientzia baliotsuak lotura izan behar duela gizabanakoaren eta ingurunearen artean gertatzen den transakzioarekin. Hortik ondorioztatu daiteke, Illeris-en (2007) aburuz, ezen ikasketa jakin bati “esperientzial” etiketa ipintzeko, ikasketa prozesuak eta emaitzek jarraitutasun eta interakzio prozesu baten parte izan behar dutela, eta, horrez gain, hein batean edo zenbait alderditan bederen, ikasleak berak kontrolatu behar dituela eta haiek ikaslea inguratu behar dutela. Era berean, ikasketa gertatzen deneko inguruneak nolabaiteko zerikusia edo elkarrekikotasuna izan behar du ingurune errealarekin.

Dewey-ren beraren (1916: 136-138) hitzak baliatuta, *“garatze bidean den pentsamenduaren lehenengo urratsa esperientzia da [...] Instrukzio metodoen akatsik handiena da segurutzat jotzen dutela, besterik gabe, ikasleen esperientzia. Puntu horretan funtsezkoa da azpimarratzea egoera enpiriko erreal bat izan behar dela pentsamenduaren lehenengo urratsa [...] gizabanako bat, benetako proba bat egin behar duena, jokoan nahiz lanean, zerbait bere materialarekin, bere jarduera oldarkorra garatuz [...] eskolako edozein gaitara hurbiltzeko lehen bidea, hortaz, denik eta biderik antieskolastikoena izan behar da⁸⁶. Esperientzia batek edo egoera enpiriko batek zer esan nahi duen ulertzeko, gogoan hartu behar ditugu eskolaz kanpo gertatzen diren egoerak, eguneroko bizitzan interesatzen zaizkigun eta ekitera bultzatzen gaituzten jarduerak [...] Esperientzia horiek ikasleari egiteko zerbait*

⁸⁶ “Antieskolastiko” kontzeptuaren bidez, Dewey-k (1916) honako hau saihestu nahi du: eskoletan irakasten jarrai dezaten testuliburuaren bidez, eta autoritatearen eta buruz ikasi beharraren printzipioetan oinarrituz; aitzitik, Dewey-k nahi du aurkikuntzan eta ikerketan oinarritu daitezela.

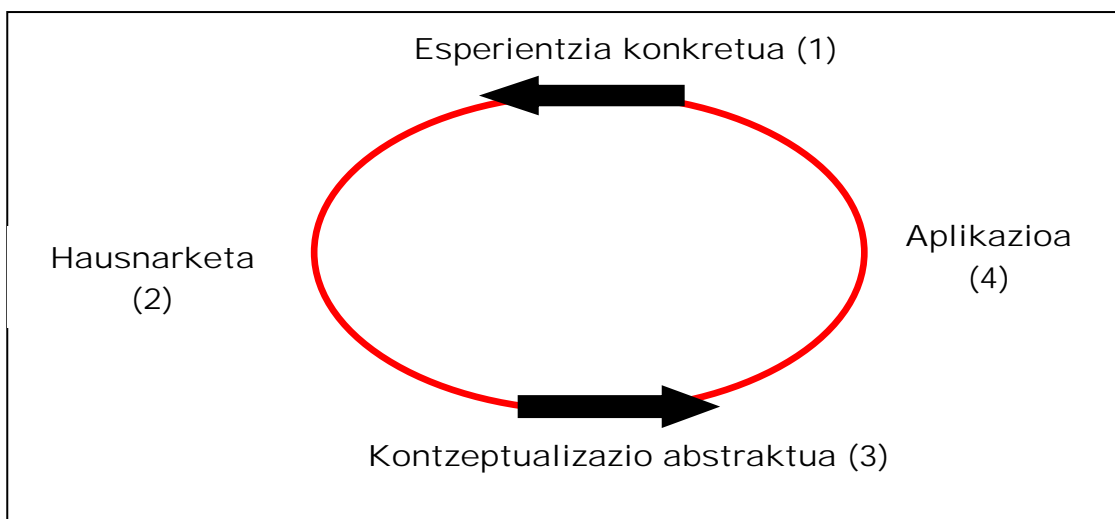
ematen diote, ez ikasteko zerbait, eta egite horrek pentsatzea edo konexioak bilatzea eskatzen du; ikastea berez gertatzen da, modu naturalean. Egoera batek pentsatzera behartzeak esan nahi du, noski, errutinazkoa edo kapritxozkoa ez den zeregin bat eragin behar duela, berria (eta, ondorioz, dudazkoa eta problematikoa) den zeregin bat, baina, hala ere, indarrean dauden ohiturekin nahikoa lotura duena, hari eraginkortasunez erantzun ahal izateko [...] eraginkortasunez pentsatzeko, lehenago nahiz orain esperientziak izan behar ditugu, baliabideak eskaintzen dizkigutenak aurrez aurre ditugun zaitasunak gainditzeko”.

Esandakoaz aparte, bereizi egin behar dira, gainera, benetako arazoak (autentikoak), batetik, eta simulatuak edo artifizialak, bestetik. Esperientzia berez, naturalki, sortu edo agertu behar da egoera pertsonal baten magalean; ikasleak berak duen arazo bat izan behar da (ez irakaslearen arazo bat edo testuliburuan ageri den bat); esperientziak berez sustatu eta zuzendu behar du behaketa eta konexioen ulermena, eta haiek egiaztatzea gidatu behar du; ez da izan behar kanpotik inposaturiko ezer, ikasleak kanpoko eskakizun horiek ase besterik egin behar ez dezan (horrela bada, ez du interesik izango): ikasgelaz kanpoko behaketa eta esperimentazioa ere eragin behar ditu. Deigarria da ikustea nola hurrek galdera pila bat egiten dituzten eskolaz kanpo eta, aitzitik, zelako jakin-min falta harrigarria duten eskolako lezioetako gaien inguruan. Gai edo materia erreal gehiago behar dira, objektu gehiago, aparailu gehiago eta aukera gehiago gauzak egiteko eta horiek egin ahala sortzen diren zalantzen inguruan eztabaidatzeko (Dewey, 1916, 1938).

Dewey-ren (1916: 283) esanetan, *“metodo esperimental berria da baliabide zientifiko gisa, baina baliabide praktiko gisa bizitza bera bezain antzinakoa da. Horregatik ez da harrizkoa gizakiak haren garrantziaz oraindik jabetu ez izana [...] Gizakiek oraindik ere dogmaren babesa behar dute, autoritateak ezarritako sinesmenak behar dituzte, pentsatzeak dakarren nahasmendutik eta pentsamenduaren bidez beren jarduerak zuzentzeak dakarren erantzukizunetik libratzeko [...] Horregatik, John Stuart Mill-ek dioen bezala, eskolak hobeto prestatu daude dizipuluak sortzeko, ezen ez ikertzaileak. Baina metodo esperimentalaren eraginak aurrera egiteak lagundu egingo du iraganean eskolak gobernatu izan dituzten metodo literarioak, dialektikoak eta autoritarioak baztertzeko; eta lagunduko du, halaber, bere prestigioa ematen beste metodo batzuei; pertsonen eta gauzen buruzko interes aktiboa eragiten duten metodoei [...] Ezagutza eskuratzeko arrakasta handiena duen praktikatik eratorri behar da ezagutzearen teoria (Dewey, 1916: 283).*

Horrenbestez, bada, ikasleak bizipen bat izan behar du esperientzia konkretu baten bitartez eta irakasleak zuzenean parte hartzen ez duen egoera batean murgilduta egon behar du. Egoera horrek aski esanguratsua izan behar du, ikasleak hura landu nahi izan dezan, baina egoerak ez du zailegia izan behar, ikasleak motibaziorik galdu ez dezan. Ikasleak bere baliabide propioak ditu eta ezagutza eraikitzeari ekiten dio. Esperientziak hautatu behar dira oso ondo pentsatuta, oso zehatz eta egoki⁸⁷. Ondoren, gelditu eta hausnartu egin behar da bizi izandako esperientziaren inguruan, eta bizi izandakoa argitzen eta egituratzen ahalegindu. Jarraian, lehenago esperientziatik ateratako hausnarketak kontrastatu egin behar dira alderdi edo kontzeptu teorikoago edo abstraktuagoekin, era horretan ezagutza finkatzeko eta sustraitzeko; eta, azkenik, aurreko fasean finkaturiko ezagutzak, kontzeptuak eta teoriak aplikatu egin behar dira egoera konkretu berrietan (Clark et al., 2010; Pardo eta García-Arjona, 2015).

Jarraian, II.1.8. irudiaren laguntzaz, Dewey-ren ustez ikasketa esperientzialean bete behar den prozesua islatu da.



II.1.8. irudia: Dewey-ren ikasketa esperientzialerako eredu

Irudia: Romero (2010) eta Chisholm, Harris, Northwood eta Johrendt (2009).

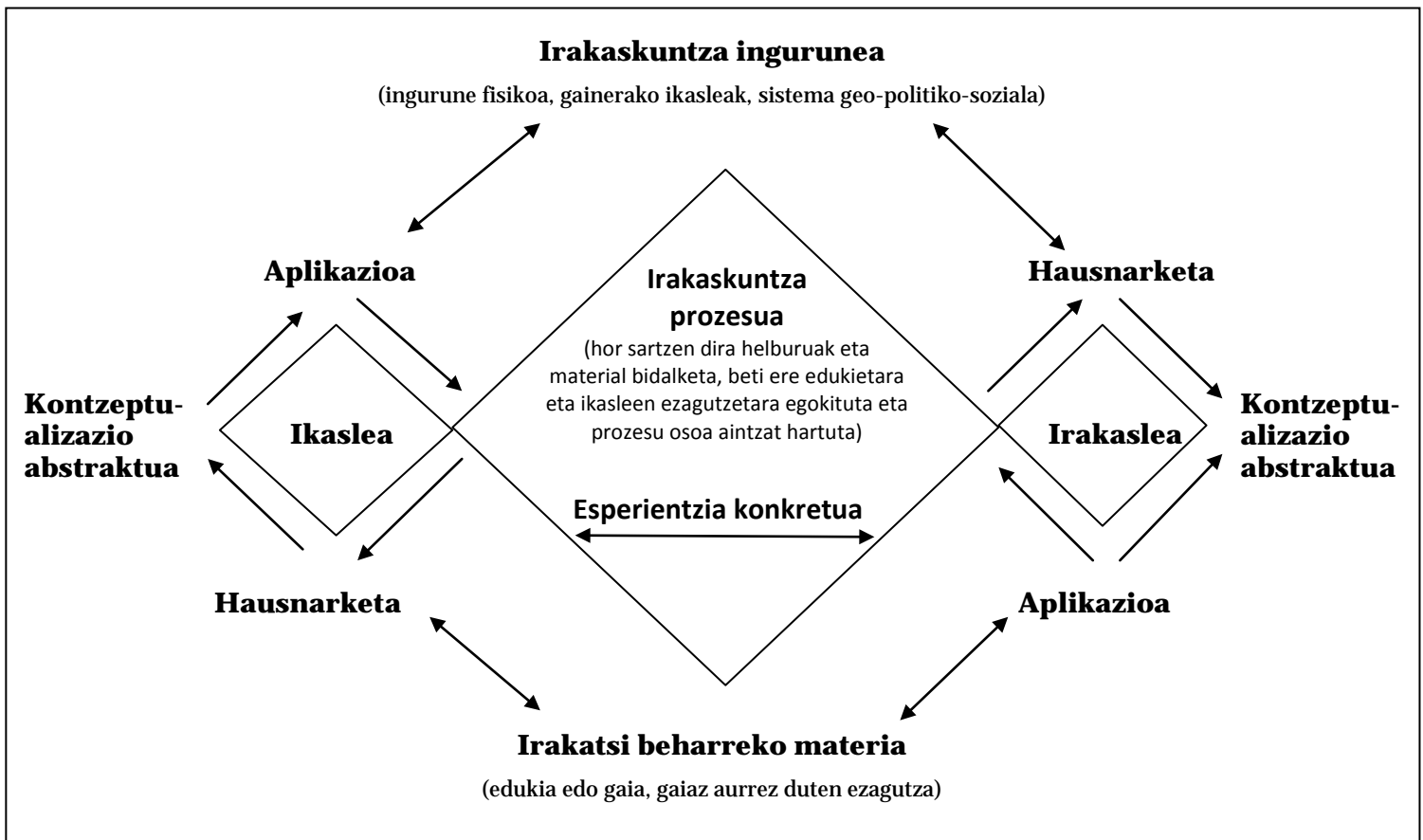
Dewey-k proposaturiko eredu, esperientzia konkretua (1) ikasleak ingurunearekin, objektuarekin edo irakaslearekin duen interakzioa da. Hausnarketa (2), berriz,

⁸⁷ Esperientzia modu egokian hautatu behar da, honako helburu hauek bete ditzan: i) ikasleari hausnar eginarazi behar dio; ii) analisi kritikoa sustatu behar du eta eragin behar du ikasleak ekimena izatea, arazoak ebaztea eta sortzaile jokatzeko; ikaslea denez bere ikaste prozesuaren erantzulea, honelako gaitasunak lantzen eta garatzen ditu: erantzukizuna, autonomia, antolaketa, planifikazioa, talde lana, analisirako gaitasuna, sintesi eta hausnarketarako gaitasuna, sormena eta arazoak ebazteko gaitasuna; eta iii) esperientziak ikasleari lagundu egin behar dio aurrez eskuratutako ikasketak integratzen (Pardo eta García-Arjona, 2015).

behaketari, gogoetari nahiz eztabaidari dagokien ekintza da. Kontzeptualizazio abstraktua (3) esperientziatik eratorri eta eraikitako ezagutzari dagokio, zeina sortzen baita aurrez pilaturiko ezagutza, batetik, eta esperientzia berriarekin eskuraturiko ezagutza, bestetik, integratzen direnean. Aplikazioa (4) gertatzen da esperientzia horretatik ikasitakoa probatzen denean eta esperientzia berrietan aplikatzen denean.

B) ITIN-EN IKASKETA EREDUA

Itin-ek (1999) **“diamantearen eredua”** deritzana proposatzen du, non Dewey-k ezarritako urratsak edo faseak integratzen baititu, baina, horrez gain, ingurune-irakasle-ikasle arteko norabide anitzeko erlazio sare bat ere bistaratzen baitu; era horretan, Itin-ek irakaslearen zeregina funtsezkoa dela nabarmendu nahi du, irakasleak prozesu osoa gidatu eta dinamizatzen duen aldetik (II.1.9. irudia).



II.1.9. irudia: Itin-en ikasketa esperientzialerako diamantearen eredua

Iturria: Itin (1999).

Horrela, bada, ikasketa esperientzialaren prozesua argi ikusten dute bai ikasleak berak eta bai irakasleak ere. Lau sistema nagusien arteko (hots, irakasle, ikasle, materia eta

ingurunearen arteko) transakzio prozesua argi markatzen dute geziek; bistan denez, informazioa bi norabidekoa da. Erdigunean, gainerako elementuei besarkaturik, irakaskuntza prozesua dago: partekaturiko esperientzia konkretua zehazteaz gain, erakusten du nola irakasleak esperientzia hori eragiteko testuinguru jakin bat hautatu behar duen, ikasteko pizgarriz beterik dagoena; horrez gain, irakasleak ikaslearen jakin-mina eta interesa ere hauspotu behar ditu. Horiek horrela, ikasketa esperientziala hauxe da: hezkuntza prozesu bat, non gizabanakoa maila fisiko, sozial, intelektual, kognitibo eta emozionalean inplikatzeko den esperientzia konkretu baten bitartez; esperientzia horrek ikaslearentzat erronka izaera du, eta neurri bateko arriskua eta porrot egiteko aukera ere badakartza (Itin, 1999; Romero, 2010; Chisholm et al., 2009).

Ezbairik gabe, ikasketa esperientzialaren ezaugarri behinena da prozesu bat dela, non ikasleak ezagutzak, abileziak eta balioak eraikitzen baititu **zuzeneko esperientzia konkretu** batetik abiatuta eta ondorengo **hausnarketa kritiko, kontzeptualizazio abstraktu** eta **aplikazio praktikoa** baten bidez. Itin-ek (1999) dioenez, filosofia holistiko bat da, tentu eta arreta handiz hautaturiko esperientzietan oinarritzen dena, ikasleak modu zuzeneko eta aktiboan bizi izan ditzan eta maila fisiko, intelektual, emozional, sozial, politiko eta espiritualean murgildu dadin, era horretan aurkezten zaizkion erronkei aurre egin ahal izateko; horretarako ikasleari eskatzen zaio ekimena izatea, galderak egitea, esperimentatzea, arazoak ebatzea, erantzukizuna hartzea, jakin-mina izatea eta sortzaile jokatzea, besteak beste. Ikasketak interakzioak eragin ditzake (eskuarki, eragin egiten ditu) ikasleen artean, ikaslearen eta irakaslearen artean eta ikaslearen eta ingurunearen artean. *“Irakatsi beharreko edukia”*, dio Itin-ek berak (1999: 94-96), *“irakasteko erabiltzen den prozesua bezain garrantzitsua da eta irakasten deneko ingurunea bezain garrantzitsua da [...] ez da nahikoa ikasleak materia jakitea, gero ez badaki nola aplikatu mundu errealean”*.

C) KOLB-EN IKASKETA EREDUA: IKASKETA ESPERIENTZIALAREN TEORIA

John Dewey-rekin eta aurreko atalean aipaturiko Kurt Hahn-ekin batera, David A. Kolb da, seguru asko, esperientzien, hezkuntzaren eta ikasketaren inguruan lanik nabarmenena egin duen autorea. Kolb-en lanek (1983, 1984) eta Kolb eta Kolb autoreen lanek (2005, 2008, 2013) aztergai dituzte esperientzia konkretuei zentzua emateari loturiko prozesuak eta ikasteko estilo desberdinak. Bere teoria eraikitzeke, Kolb-ek beste autore batzuen lanak eta teoriak hartzen ditu oinarri, tartean John

Dewey-renak, Kurt Lewin-enak⁸⁸ eta Jean Piaget-enak. Gaur egun, Kolb-en ereduan funtsaturiko hamaika programa daude indarrean hezkuntza esperientzialaren alorrean eta irakasle ugarik darabilte Kolb-en eredu halako jarduerak abian jartzeko, tartean ikasgelaz kanpoko jarduera anitz burutzeko (Beaudin eta Quick, 1995; Moon, 2004; Blasco, 2003; Akella, 2011; Robinson, 2013; Schenck eta Cruickshank, 2015).

Ikasketa esperientzialaren prozesua, hainbat autoreren aburuz, **ziklo** bat da, non estu-estu erlazionatzen baitira honako lau elementu hauek: “**esperientzia**”, “**hausnarketa**”, “**teoria**” eta “**aplikazioa**”⁸⁹ (Atherton, 2011a,b; Dewey, 1938; Kolb, 1983, 1984; Kolb eta Kolb, 2005, 2008, 2013; McCarthy, 2010; Akella, 2011; Schenck eta Cruickshank, 2015). Lehenago esan den bezala, David Kolb-ek (1984), “**Ikasketa Esperientzialaren Zikloa**” deituriko eredu garatzeko, oinarritzat hartzen ditu Dewey eta Lewin (zeinek esperientziak ikaste prozesuan duen garrantzia nabarmentzen baitute), baita Piaget ere (zeinak gizabanakoaren eta ingurunearen arteko interakzio gisa planteatzen baitu ikaste prozesua). Kolb-ek (1984) proposatzen duenez, ikasketak esperientziatik eratorritakoa eta etengabekoa edo jarraitua izan behar du, eta, gainera, holistikoa eta mundura egokitutakoa ere izan behar du; horrekin batera, nabarmentzen du arrakasta ez dela hainbeste funtsatzen emaitzetan, nola prozesuan. Kolb-en irudiko, ikasketa horrela ulertzen bada, loturak eraiki ahal izango dira eskolako eta laneko eguneroko egoerekin eta, era horretan, eskuraturiko ezagutzak aplikatzeko modua izango da, baita denboran iraunarazteko modua ere.

Horrela, II.1.10. irudian ageri denez, ikasketaren sekuentziak lau fase ditu. Ikasleak **esperientzia konkretu** bat bizi izanez hasten du ikaste prozesua (1)⁹⁰: horixe da oinarria, ondorengo **behaketa** eta **hausnarketa** prozesua egiteko (2)⁹¹; segidan,

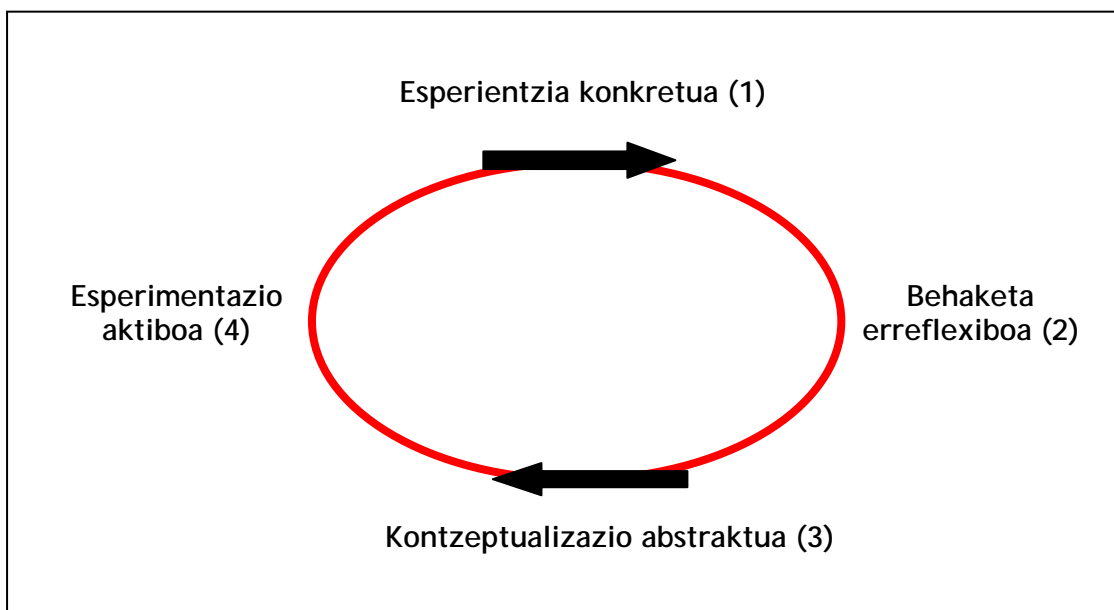
⁸⁸ Lewin-en ikasketa esperientzialaren eredu bat dator, neurri handi batean, John Dewey-renarekin. Lewin-ek, oroz gain, biziki azpimarratzen du “*hemen eta orain*” elementua, hau da, bereziki nabarmentzen du esperientzia konkretua, zeina, Lewin-en aburuz, edozein ikasketaren funtsa izateaz harago, ezinbestekoa baita kontzeptu abstraktuak balioztatze eta probatzeko (Blasco, 2003: 159).

⁸⁹ Blasco (2003: 158) autoreak adierazten du ezen “*Ikasketa Esperientzialaren teoriak ikasketaren ikuspegi integratzaile eta holistiko bati heltzen diola, zeinak konbinatu egiten dituen esperientzia, pertzepzioa, kognizioa eta jokabidea*”.

⁹⁰ Lehenengo fase honetan, ikasleak behatu egin behar du edo bizipen bat izan behar du esperientzia konkretu baten bidez; arazo batekin zuzeneko kontaktu bat izan behar du edo irakasleak zuzenean parte hartzen ez duen egoera batean murgildu behar du ikasleak bere burua. Esperientzia horretatik abiatuta, ikasketa eraikitzen hasten da. Arazoarekin zuzeneko kontaktua izateak gehiago inplikitzen eta konprometitzen du ikaslea (Kolb, 1984).

⁹¹ Bigarren fase honetan, ikasleak hausnartu egiten du esperientzia bizi berriaren inguruan, zer gertatu den eta berak nola jokatu duen argitu nahirik. Esperientzia konkretu bati buruzko analisi bat egin behar da, haren barruko itxura azaltzeko eta abstraktuagoak diren beste kontzeptu batzuekin izan dezakeen harremanaz jabetzeko. Hori hertsiki lotuta dago aplikazioarekin (4. fasearekin), ikasleak oreka bat izan behar duelako jasotzen duenaren eta berak sortzen duenaren artean (eredu tradizionalak helburu dute ezagutzak ikasleen buruan barneratzea, beren kasa pentsatzeko aukerak eskaini beharrean) (Kolb, 1984).

ikasleak behaketa eta hausnarketa horiek bereganatu eta kontrastatu egin behar ditu kontzeptu teorikoagoekin, **kontzeptualizazio abstraktu** baten bidez (3)⁹²; eta, azkenik, ideia berriak sortu behar ditu, **esperientzia praktikoa** berrietan aplikatu ditzakeenak (4)⁹³. Hortaz, autorearen esanetan, ikasketa esperientziala lau zatik edo fasek osaturiko prozesu bat da, non ikasleari eskatzen baitzaio konprometitu dadin esperientzia berri batekin, modu aktiboan esperientzia horren inguruan hausnar egin eta kontzeptualizatu dezan, eta iraganeko eta etorkizuneko esperientzietan integratu dezan.



II.1.10. irudia: Kolb-en ikasketa esperientzialerako eredua

Iturria: Kolb (1984: 42).

Agerikoa denez, ikasketa ulertzeko eta definitzeko era hau metodo tradizionalaren aurkakoa da; haren arabera, aurrena klase magistralen bidez emandako teoriatik abiatzen da eta, ondoren, adibide praktikoa jartzen dira. Hezkuntza esperientzian, aldiz, fase horiek alderantziz kokatzen dira eta abiapuntua, esperientziaren laguntzaz,

⁹² Fase honetan kontrastatu egin behar dira esperientziatik ateratako hausnarketak eta alderdi teoriko eta abstraktuagoak, ezagutzak eratu eta errotzeko. Ikasleek beren pentsamendu logikoa erabili behar dute beren hausnarketak integratzeko, eraikuntza teoriko sendo eta konplexuagoak garatzeko. Fase honetan irakaslearen lana funtsezkoa da, ikasleari lagundu diezaion ideiak ordenatzen eta oinarritzen. Hauxe da klase magistralaren unea, ikasleak dagoeneko baduelako aurrez eskuratutako ezagutza jakin bat, esperientziatik eratorri duena. Fase hau lehenengo fasearen kontrapuntua da, ezagutza sortzea ez delako bilatzen praktikaren bidez, teoriaren bidez baizik (Kolb, 1984).

⁹³ Une honetan ikasleak egoera konkretuetan aplikatu behar ditu aurreko fasean ikusitako kontzeptuak eta teoriak. Teoriatik praktikara salto egin behar da. Ikasleak egin ditzakeen betebeharrak batzuk hauek dira: adibideak bilatu, arazoren bat planteatu, etab. Horrenbestez zikloa edo borobila itxiko da, eta esperientzia berrien bidez berriz abiaraziko litzateke beste prozesu bat, ezagutza konplexuagoak eskuratzeko xedez (Kolb, 1984).

praktikan datza. Nolanahi ere, ikasketa praktika on batek, eraginkorra izateko, ikasketa esperientzialaren zikloari dagozkion lau faseak bildu behar ditu bere baitan, salbuespenik gabe (Beaudin et al., 1995; Pardo eta García-Arjona, 2015; McCarthy, 2010; Akella, 2011).

Kolb eta Kolb (2008) autoreek honako printzipio hauek proposatzen dituzte ikasketa esperientziala bultzatzeko:

- Ikasleei eta haien esperientziari errespetua izatea. Ikasleek sentitu behar dute ikastetxeko kide direla, ezagunak direla, balioetsi egiten dituztela eta beren esperientzia aintzat hartzen dutela.
- Ikasketa hasten edo abiatzen da materiatzat ikaslearen esperientzia hartuta. Ikasleak ikasketa eta ezagutza berriak eraikitzen ditu, dagoeneko jakin badakienetik abiatuta eta aurrez izandako esperientzietan oinarrituta.
- Ikasketarako giro atsegin eta abegikorra sortu eta mantendu behar da.
- Elkarrizketa bidez ikasketarako espazioak sortu behar dira. Gizakiak, eskuarki, elkarrizketa bidez bizi dituen esperientzietatik ikasi ohi du. Ikasgela tradizionalan, ordea, ia ez da izaten elkarrizketarako unerik, eta hori sustatu egin beharko litzateke, ikasketa esperientzialaren eraginkortasuna areagotzeko.
- Ekintzarako eta hausnarketarako espazioak sortu behar dira.
- Pentsamenduentzako eta sentimenduentzako espazioak sortu behar dira.
- Barrutik kanpora ikasteko espazioak sortu behar dira.
- Esperientzia garatzeko espazioak sortu behar dira.
- Ikasleek beren ikasketen ardura hartzeko espazioak sortu behar dira.

Blasco-ren (2003: 166-168) esanetan, *“ikasketa prozesuak gatazkak ebaztea eskatzen du, mundura egokitzeko dialektikoki aurkakoak diren bi jarreraren artean”*. Aurkako jarrera horiek aipamena egiten diote esperientzia konkretuaren eta kontzeptualizazio abstraktuaren arteko aurkakotasunari, batetik, eta behaketa erreflexiboaren eta esperimenduzko aktiboaren arteko aurkakotasunari, bestetik. *“Ikasketak, berez, tentsio bat dakar, gatazka bat dakar akzioaren eta hausnarketaren artean, ezagutza, abilezia edo jarrera berriak eskuratzen direnean, ikasketa esperientzialerako lau estilo ezberdin aurrez aurre izanik [...] Ikasketak berak eskatzen du hala izatea, aurkakoak diren abileziak eskatzen ditu. Ikasleak bai aktore eta bai behatzaile izan behar du; planteatzen zaizkion egoeretan murgildu behar du, baina, era berean, datuak tentuz aztertu behar ditu. Hori egiten ez badu, ikasteko modu desorekatuak nagusituko dira”*. Aurrekoarekin batera, ikasketa esperientzialak bere baitan biltzen

ditu gizabanakoaren eta ingurunearen arteko trukeak eta interakzioak ere, esperientziaren bidez jazotzen direnak.

Bestalde, hala Young, Caudill eta Murphy (2008) autoreek nola Brennan-ek (2012) nabarmentzen dutenez, ikerketa enpirikoek argi uzten dute teoriak iradokitzen duena, hots, ikasleak ez badira gidatzen Kolb-en zikloaren lau faseetan barrena, ikasketa esperientzian oinarrituriko jarduerak ez dutela nahi den **ikasketa sakonik** ekarriko, azalekoa baizik.

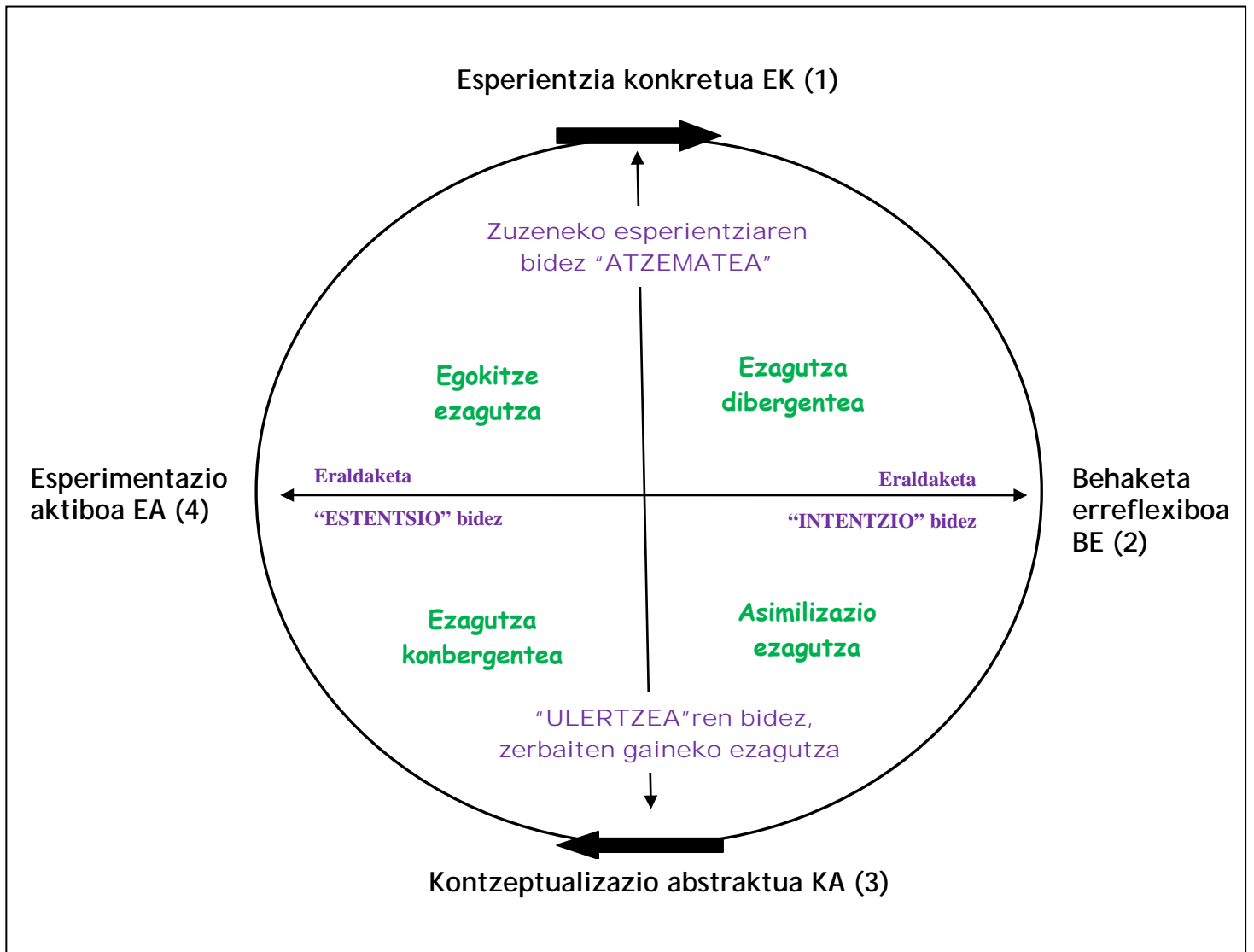
Yániz-en (2006: 30) arabera, Kolb-en ikasketa esperientzialaren zikloak lagundu egiten du irakaskuntza gida edo proiektua diseinatzean, erraztasunak ematen baititu gaitasunak lantzeko elementuak aukeratzeko eta arreta ikasketan ipintzeko. Zikloaren lau faseak aztertuz gero, bistan da ezen, testuinguruan kokaturiko esperientzia konkretuaren fasean, ikasketa sortzen dela ingurune pertsonal, sozial edo akademiko jakin batean eta aurrez eskuratutako ezagutza, ideia eta esperientzietatik abiatuta. Hau da, ikaslea ezagutza eraikitzen joaten da, aurrez ikasikoarekin eta aurrez ikasitakoaren gainean. Horrela, hasierako pizgarriaren inguruan hausnartzean, ikaslea errealitatera gerturatzen da, hura ulertzeko, ordenatzeko eta sistematizatzeko. Errealitatea behatzean bere zentzumen guztiekin, haren alderdi guztien inguruan sakonki hausnar egin dezake, sortzen zaizkion galderentzat erantzunak bilatu bitartean. Eta horrek lagundu egiten dio ezagutzan sakontzen eta, ondorioz, ikasleak bereganatu egiten ditu hainbat kontzeptu, jakintza, datu, metodo, etab. Eta ondoren, azkeneko fasean, aurrekoan bereganaturiko ezagutzak eta abileziak praktikan jartzen ditu. Ikasketa programak diseinatzeko orduan, Kolb-en ikasketa zikloari heltzeak erraztu egiten du Europako Goi-mailako Hezkuntzaren Eremuak pedagogia unibertsitarioarentzat proposaturiko zenbait jarraibide betetzea:

- Ezagutzak errealitatera hurbiltzea, testuinguru esperientzialaren eta aplikazioaren bitartez.
- Ikasketa aktiboa egitea, hausnarketaren eta aplikazioaren bidez, batez ere.
- Ulermen sakona eta esanguratsua lortzea, eduki teorikoak testuinguruarekin erlazionatuz eta, neurri batean, hausnarketan sorturiko galderen erantzun gisa hartuz; halaber, etorkizunean galdera eta arazo hobeak planteatzeko informazio gisa ere baliagarria da.
- Jarrera egokiak garatzea eta abileziak fintzea, aplikazioak egitean eta hausnarketa eta kontzeptualizazioa planteatzean; ikerketa zientifikoak berezko dituen zorrotasuna eta zehaztasuna areagotzen lagun dezake horrek.

Kolb-en (1983, 1984), Kolb eta Kolb-en (2005, 2008) eta Blasco-ren (2003) esanetan, zikloari dagozkion lau faseak hainbat egunetan, astetan nahiz hilabetetan gertatu eta luzatu daitezke, materiaren arabera. Gainera, ezagutza eta abilezia mota guztiak ez dira modu eta neurri berean oinarritzen zikloaren fase guztietan. Kolb-ek sakon ikertu du auzi hori, zikloaren faseak eta materia desberdinak erlazionatuz eta, hala eginik, ikasteko bi modu bereizten ditu (II.1.11. irudia):

- Batetik, “**atzitze**” (edo “*prehensión*”) delako dimentsioak errealitatea harrapatzeko edo errealitateari heltzeko bi modu ezberdin (eta aurkako) biltzen ditu bere magalean: ❶ **esperientzia konkretua** “ezagutza familiar” bati dagokio, zuzeneko esperientzia praktiko eta ukigarriari dagokio; horri ezagutza “atzematea” (edo “*aprehensión*”) deitzen dio Kolb-ek; horren aurrez aurre ❷ “ulertzea” (edo “*comprensión*”) delakoa ageri da, zerbaiten gaineko ezagutza izatea, teorikoagoa, interpretazio kontzeptualarekin lotuagoa eta, segur aski, osoagoa; “ulertze” hori **kontzeptualizazio abstraktuari** dagokio. “Atzitze” delako dimentsioaren barruan beste bi dimentsio daude: batek ekintzari egiten dio aipu; besteak, aldiz, hausnarketari; bien artean interakzioa izaten da eta biak dira beharrezkoak (bien arteko oreka bilatu behar da).
- Bestetik, “**eraldaketa**” (edo “*transformazio*”) delako dimentsioak ere beste bi modu ezberdin (eta aurkako) biltzen ditu, esperientziatik eratorri diren irudikapenak eraldatzeko: 1) **behaketa erreflexiboak** ardatz hartzen ditu esperientziak gizabanakoarentzat duen esanahia eta aldean dakartzan konnotazioak (ezagutza “intenzio” bidez eraldatzen da, barne hausnarketa egitean); 2) **esperimentazio aktiboaren** kasuan, berriz, kontzeptualizazio abstraktuari dagokion teoria eraldatu egiten du, teoria hori praktikan jartzean eta haren denotazioekin harremanetan jartzean (“estentsio” bidez). Era berean, eraldaketaren dimentsioaren barruan ere beste bi dimentsio daude: bat, ekintzarekin loturikoa; eta bestea, berriz, hausnarketarekin loturikoa. Biak orekan egon behar dira, ez bata ez besteak sufritu ez dezaten.

Beraz, laburtze aldera honela definitu daiteke zer den “ikastea” edo “ikasketa”: “*prozesu bat da non ezagutza eraikitzen baita esperientzia hartuz eta eraldatuz*” (Blasco, 2003: 175).



II.1.11. irudia: Ikasketa esperientzialaren prozesua eta egiturazko dimentsioak, Kolb-en arabera

Iturria: Kolb (1984: 42).

Esperientzia konkretua eta behaketa erreflexiboa, funtsean, pribatuak dira, zikloaren atal pertsonalak dira. Bestalde, kontzeptualizazio abstraktua eta esperimentazio aktiboa publiko(ago)ak eta besteek ikusteko modukoak dira.

Kolb-en (1983, 1984), Kolb eta Kolb-en (2005), McCarthy-ren (2010) eta Akella-ren (2011) esanetan, zikloaren lau koadranteak beste horrenbeste ezagutza mota berezirekin bat datoz. Eta ezagutza mota horietako bakoitzak parekoa du diagonalaren beste aldean (kontrako muturrean).

❖ **Ezagutza konbergentea-dibergentea:**

Alde batetik, ezagutza **konbergenteak** (zeina kontzeptualizazio abstraktuaren eta esperimendazio aktiboaren arteko koadrantean kokatzen baita) gai bati buruzko egitateak edo printzipioak aplikatzen ditu: arazoek “egia” edo “gezurra” tankerako erantzuna dute. Ikasle konbergenteek arrakasta akademiko handiagoa izaten dute, ebaluazio gehienek gehienbat abilezia konbergenteak hartzen dituztelako ardatz (adibidez, matematika aplikatuak, ingeniaritza, etab.).

Bestalde, eta oro har, ezagutza **dibergenteak** zerikusi handiagoa du sormenarekin eta lotura du esperientziaren inguruko azalpen ugari lortzearekin; hala gertatu ohi da literaturan, historian edo artean. Ezagutza eta abilezia dibergenteen inguruko iritziak eta ebaluazioak askoz konplexuagoak dira, eremu pribatuari dagozkielako. Esperientzia konkretuaren eta behaketa erreflexiboaren artean sortzen dira.

❖ **Asimilazioa eta egokitzea (moldatzea):**

Piaget-ek (1969) dioen moduan, “asimilazio” eta “egokitze” kontzeptuek bi harreman ezberdin adierazten dituzte kanpoko munduko ezagutzaren eta gure buruan gordeta dugun ezagutzaren artean. Behaketak formalizatzeko (behaketa erreflexiboa) arau berriak bilatzeak (kontzeptualizazio abstraktua) lotura izan lezake **egokitze** jarduera batekin; aldiz, proba-hutsegitean oinarrituriko ikasketak (esperimendazio aktiboa) esan nahi du ezaguna den arau batetik beste batera mugitzea, baten bat egokia izango delako itxaropenez; eta hori **asimilazio** jarduera bat da nagusiki. Asimilazioari dagokio alderdi partikularrak alderdi orokorragoen baitan txertatzea; egokitzeari, oster, alderdi orokorragoetatik aplikazio partikularretarako lana egitea dagokio.

II.1.9. taulan islatu dira ezagutzaren oinarritzko formak eta horiek sortzeko bideak.

II.1.9. taula: Ezagutzaren oinarrizko forma eta horiek sortzeko bideak

EZAGUTZAREN OINARRIZKO FORMAK	ERREALITATEA ATZITZEKO BIDEAK	ERREALITATEA ERALDATZEKO BIDEAK
DIBERGENTEA	Atzematea	Intentzioa
KONBERGENTEA	Ukertzea	“Estentsioa”
EGOKITZEA	Atzematea	“Estentsioa”
ASIMILAZIOA	Ukertzea	Intentzioa

Iturria: Blasco (2003: 176).

Kolb-ek eta bere lankideek (Kolb eta Kolb, 2005, 2008, 2013) diotenez, diziplina sortzaileetan diharduten ikasleak —esaterako, artean dihardutenak— koadrante dibergentean kokatzen dira. Zientzialari garbiak eta matematikariak, berriz, asimilazioari dagokion koadrantean. Zientzialari aplikatuak eta abokatuak koadrante konbergenteari dagozkio. Eta, azkenik, modu intuitiboagoan lan egin behar duten profesionalak, hala nola irakasleak, egokitzeari dagokion koadrantean kokatu ohi dira⁹⁴.

Hortaz, Kolb-en ereduak aztertzen eta ardatz hartzen du gizabanakoek nola eskuratzen eta prozesatzen dituzten datuak: datuak kanpotik eskuratu daitezke, inplikazio pertsonalaren bitartez, lanean egin ohi den bezala (esperientzia konkretua, EK), edo, bestela, barnetik eskuratu daitezke, ondorio logikoak eratorriz (kontzeptualizazio abstraktua, KA). Era berean, informazioa kanpotik prozesatu daiteke, gauzak eginez eta gauzek nola funtzionatzen duten ikusiz (esperimentazio aktiboa, EA), edo, bestela, barnetik prozesatu daiteke, informazioa angelu desberdinetatik aztertuz eta ekintza atzeratuz (behaketa erreflexiboa, BE). Ikasketa eraginkorra gertatzeko, ikasketa zirkulua osorik borobildu behar da, hots, lau faseak edo prozesuak burutu behar dira. Tamalez, irakasleek normalean beren lehentasunen arabera irakatsi ohi dute, beren gustuko moduak (faseak) besterik erabili gabe (edo horiek nagusiki erabilia). KA eta BE nahiago dituzten irakasleek (irakasle “asimilatzaileek”) joera izango dute pendulu eran irakasteko (batera eta bestera), datuak eskuratzearen eta prozesatzearen artean. Irakasteko modu hori oso aproposa izango da ikasle “asimilatzaileentzat”, baina ez “dibergenteentzat” (EK eta BE nahiago dituztenentzat), ezta “konbergenteentzat” ere (KA eta EA nahiago dituztenentzat); irakasteko modu hori zaila izango da, halaber,

⁹⁴ Ikasketa Esperientzialaren teoria hobetu nahirik, azken urteetan ikasteko lau estilo horiei beste batzuk gehitu zaizkie, orotara bederatzi izateraino, beste hainbeste ikasketa prozesu espezifikori dagozkienak (Kolb eta Kolb, 2005, 2008, 2013).

ezagutzak “egokitze” prozesuaren bidez prozesatzen dituztenentzat. Azken horientzat bereziki aproposak eta eraginkorrak izango dira esperientzia konkretua eta esperientziazio aktiboa (ikasketa esperientzialaren muin direnak). Dena dela, ikasketa esperientzialak behartu egiten ditu ikasleak —ikasle “asimilatzaileak, bereziki— ikasteko beste estrategia eta tresna batzuk erabili ditzaten. Egia da, ordea, ikasleak trabatuta gelditu daitezkeela pendulu itxurako prozesu horretan, EK eta EA artean. Hori gertatu ez dadin, segurtatu behar da ikasleek beren ikasketaren inguruan hausnar egiten dutela (BE) eta teoria pixka bat ere erabiltzen dutela (KA). Hausnarketa da elementurik garrantzitsuena edozein ikasketa mota borobiltzeko (Wankat eta Oreovicz, 2001; McCarthy, 2010).

Rué-ren (2009: 100, 121) esanetan, jende guztiak **hausnarketa** ezinbestekotzat jotzen du ezagutza garatzeko. Hausnarketa kontzeptuak honako hau, besteak beste, dakar aldean: i) gai baten inguruko irizpidea eta pentsamendua finkatzea; ii) zerbaiti buruz sakon eta seriooki gogoeta egitea; iii) kontzientzia izatea, zerbaitena edo norbere pentsamenduena; iv) norbere intuizioei eta pertzepzioei kasu egitea ideiak sortzeko eta garatzeko; v) zerbaiten inguruko kontzientzia hartzea; vi) ulermena errazteko paradigma aldatzeko prozesu bat; eta vii) deliberatzeko era bat. Eta alderdi edo baldintza horiek kontuan izanik, esan liteke ikasketa egoerarik onenak hauek direla: ikaslearen inplikazio pertsonal eta kognitiboa eskatzen duen *jarduera* espezifiko baten bidez garatzen direnak. Hots, tartean *ekintza* duten eta horren inguruan egituratzen diren egoerak dira eraginkorrenak. “*Jarduera baten emaitza irakaslearen ezagutzaren mendekoa bada edo ez badu nor bere burua auto-erregulatzeko erraztasunik ematen, jarduera horrek nekez beteko ditu lehenago aipaturiko baldintzak eta, ondorioz, hausnarketa-maila azalekoa baino ez da izango eta zuzena den erantzuna bilatuko du, proposaturikoaren esanahia bilatu beharrean [...] Irakaskuntzaren eta ikasketaren azken emaitzak edukien berezko kalitatearen mendekoak dira, baina, era eta aldi berean, ikasleei edukiak jasotzeko proposaturiko prozesuen mendekoak ere badira”.*

Lehenago adierazi den legez, Kolb-en ikasketa esperientzialaren zikloak nolabait hobetu eta findu egiten ditu Dewey-ren (1938) eta Piaget-en (1969) ekarpenak. Esperientziak ikaste prozesuan duen zeregin funtsezkoa du gako; horixe du bereizgarri. Kolb-en ereduaren arabera, zerbait ikasteko, jasotzen den informazioa landu eta prozesatu behar da. Hartara, esperientzia zuzeneko edo konkretu batetik abiatu gintezke edo, bestela, esperientzia abstraktu bat hartu genezake abiapuntu (esaterako, zerbaiten inguruan irakurtzen dugunean edo norbaitek zerbait esaten digunean

gertatzen den bezala). Halatan, bizi izaten ditugun esperientziak (konkretuak nahiz abstraktuak izan) ezagutza bihurtzen dira, bi modu edo metodo hauetakoren baten bidez lantzen ditugunean: esperientzien inguruan hausnartuz eta pentsatuz, edo, bestela, jasotako informazioarekin modu aktiboan esperimendatuz. Horretarako, ordea, erabilitako modua/metodoa edozein dela ere, ikaslea bere ikasketa esperientzian murgiltzea eta engaiatzea eragin behar du: ikaslea bera da behatu, probatu eta analizatu behar duena, eta ezagutza berriak integratzeko jarduera askotarikoetan parte hartu behar duena. Ikasketa esperientzialak, beraz, bi eratan eragiten die ikasleei: haien egitura kognitiboa hobetzen du eta haien jarrera, balio, pertzepzio eta jokamoldeak aldatzen ditu. *“Ikasleek, hortaz, parte-hartze aktibo, esanguratsu eta esperientzial baten bidez eraikitzen dituzte ezagutza berri eta nabarmenak, ezagutza horiek ikasleen prestakuntzan eragiten dute eta, gainera, ikasleek beren ikasketaren gaineko erantzukizuna eta konpromisoa hartzera bultzatzen dituzte”* (Gutiérrez et al. 2011: 137-138). Autore horien arabera, ikasketa esperientzialarekin loturarik zuzenekoena duten metodo pedagogikoak bi dira: kasuaren metodoa eta simulazio ereduak. Biek ala biek ahalbidetzen dute ikasleak enpresa errealitate jakin bat bizi izatea eta hortik eratorritako esperientziatik ikastea.

Blasco (2003), Moon (2004), Clark et al. (2010) eta Akella (2011) autoreen irudiko, Kolb-en ***Ikasketa Esperientzialaren Teoriak*** gero eta jarraitzaile gehiago eta gero eta ospe handiagoa du hezkuntza eremuan, eta tresna baliotsutzat jotzen da irakaskuntza eta ikasketa analizatzeko. Nahiz eta “esperientzia” gako eta giltzarri den ikasketa esperientzialen, goiko autoreak bat datoz baieztatzean ikasketa esperientziala zerbait gehiago dela esperientzia hutsa baino. Areago, argi diote ikasteko biderik eraginkorrena zikloaren lau faseak betetzea dela (ezagutzaren oinarriko lau formak jorrotuta). Kolb-en ereduak ikasleak bultzatzen ditu beharrezko gaitasunak eta abileziak garatu ditzaten, modu eraginkorragoan pentsatzeko eta ebazteko arazoak. Horrela, bada, ikasleak behatu egiten du inguruan jazotzen dena, behatutakoa integratu egiten du teoriaren barruan, hortik hipotesiak eratortzen ditu eta, azkenik, hipotesi horiek ekintzen bidez probatzen ditu, gertaera eta esperientzia berrietan. Hortaz, ikasketa esperientziala osotzat eta nolabait bukatutzat jotzeko, gutxienez hiru urrats edo fase bete behar dira: esperientzia, hausnarketa eta aplikazioa.

Beudin et al. (1995) eta Camarero, Rodríguez eta San José (2009) autoreek ere iritzi bertsua dute; hots, ikasleak aurrera jarraitu behar du ikasketa zirkuluan barrena, fasez fase, gero eta konplexuagoa den ikasketa espiral bat sortuz. Gainera, gomendatzen dute harreman estu bat egon beharko litzatekeela ikastetxeko ikasketen eta ikasleek

etorkizunean izango dituzten lanen artean. Ikasleek ikasgelan eztabaidatutako ideiak probatu eta egiaztatu/errefusatu nahi izaten dituzte bizitza errealeko egoerekin. Ildo horretan, Kolb-ek uste du ikasleak, gradua bukatu ondoren, ez direla lanerako prest izaten, oro har. Beharrezkoa da, beraz, ikasleei esperientzia praktikoak eskaintzea eta biziarratzea, ikasgela barruan nahiz kanpoan, errealitatearekin konektatzeko eta bizitzako esperientzietarako trebatu eta gaitzeko.

Kolb-en teoria nonahi ageri da, komunitate zientifikoaren babes zabala du —Schenck eta Cruickshank-ek (2015) emandako datuen arabera, 2012ko uztaila arte 17.800 aipamen baino gehiago bilduak zituen— eta programa esperientzial askotan erreferentziatzen hartzen dute. Zernahi gisaz, ezin da aipatzeke utzi Kolb-en teoriak badituela kontra egiten dioten autoreak eta kritikak ere. Batzuek sinplista dela leporatzen diote, edo lar “formulista” dela; autore zenbaitentzat, teoriak ez ditu behar bezain sakon aztertzen ezagutzaren transferentziarekin loturiko alderdiak, edo gehiegi zentratzen da esperientziaren nozioan edo ideian. Kritika horiek guztiak Moon-ek (2004) bere lanean jasotzen ditu, eta erantzen du ezen Kolb-en zikloaren arazoa ez datzala hainbeste Kolb-en lanean, nola Kolb-en lanaz beste autore batzuek egindako irakurketetan edo interpretazioetan.

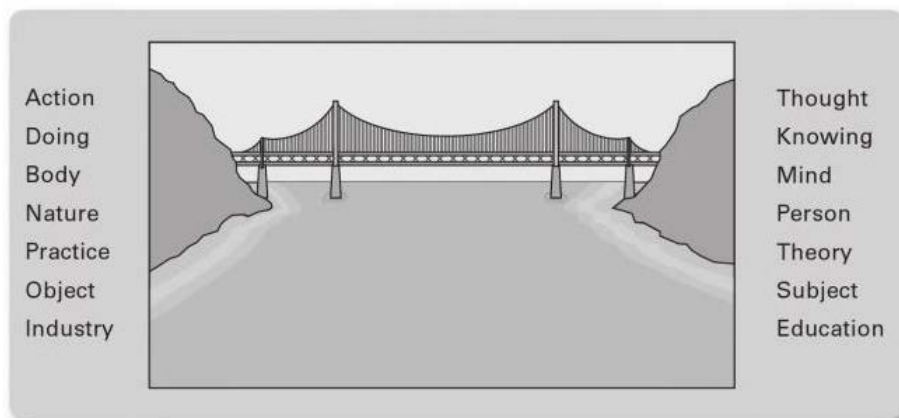
Schenck eta Cruickshank (2015) autoreek ere zenbait kritika zuzentzen dituzte Kolb-en ereduaren aurka, ikuspegi filosofiko eta psikologikoetatik abiatuta eta pertsona helduen hezkuntzari erreparatuta. Autoreon aburuz, Kolb-en ereduak ez da egokitu gaur egungo ikerketetara eta baditu gabezia batzuk. Horretarako, teoriaren azterketa kritiko bat burutzen dute, bai maila epistemologikoan eta bai hezkuntza neurozientziaren mailan ere; eta ondorioztatzen dute ikasketa esperientzialaren teoriak alderdi horiek ere aintzat hartu beharko lituzkeela.

Era bertsuan, De Freitas eta Neumann (2009) autoreek ere argi deritzote Kolb-en ereduak eguneratu egin behar dela, besteak beste hezkuntza birtuala eta urrutiko hezkuntza ere aintzat hartzeko. Autore horien kritikak Kolb-en zikloa du jomuga; esperientziak aipatzen direnean, bizi izandako esperientzia “errealak” baino ez ditu kontuan hartzen. Haatik, autore hauen iritziz, gaur gaurkoz webguneetan eta gisako testuinguruetan oinarrituriko ikasketak hartzen ari diren garrantzia kontuan izanik, esperientzia horiek aintzat hartu beharko lituzkete aldagai birtualak eta transakzionalak ere.

Kritikak kritika, Kolb-en teoriaren mugak, gabeziak eta hobetu beharreko alderdiak onartuta ere, askoz gehiago dira indarguneak, ahulguneak baino. Kolb & Kolb (2005, 2013) autoreek teoriaren inguruko ekarpenez eta kritikez egindako lanetan ere nabarmen ageri da gehiago eta sendoagoak direla aldeko argudioak eta frogak, aurkakoak baino. Izan ere, Kolb-en eredua ikasteko teoria holistiko eta diziplinartekoa da eta espezialitate akademiko ezberdinetarako ikasketa estilo ezberdinak identifikatzen ditu; eta horregatik guztiatik txit baliagarria da gure ikerketa lan honetarako.

1.3.3.3.- IKASKETA ESPERIENZIALERAKO EREDUEN APLIKAZIOA

Beard eta Wilson (2013) autoreek diotenez, esperientzia “zubia” da, pertsona (ikaslea), batetik, eta ikasgaia eta ingurunea, bestetik, lotzen dituen “zubia”, hartu-eman edo eragin-truke dinamikoan lotu ere. Esperientziak bide ematen du itxuraz elkarren kontrako diruditen alderdiak konektatzeko eta bateratzeko: pentsamendua eta ekintza, jakitea eta egitea, burua eta gorputza, pertsona eta ingurunea (“mundu erreala”), teoria eta praktika, subjektua eta objektua, eta **hezkuntza/ikasketa eta industria** (II.1.12. irudia).



II.1.12. irudia: Esperientzia “zubia” da

Iturria: Beard eta Wilson (2013: 27).

Ikasketa esperientzialaren muin eta funtsa nolabait laburbiltzeko, Konfuzio jakintsu txinatarraren hitzetara jo dezakegu: *“Esan iezadazu eta ahaztuko dut, erakutsi iezadazu eta gogoratuko dut, **parte harrarazi iezadazu eta ulertuko dut**”*. Era berean, William Glasser psikiatra estatubatuarren hitzak ere balia ditzakegu: *“Irakurritakoaren % 10 ikasten dugu, entzundakoaren % 20, ikusitakoaren % 30,*

*ikusita eta entzundakoaren % 50, beste batzuekin eztabaidatutakoaren % 70, **esperimentatutakoaren % 80**, eta guk geuk beste batzuei irakatsitakoaren % 95”.*

Hawtrey (2007) autoreak ikasketa esperientzialaz baliatzen da unibertsitatean ekonomia gaiak irakasteko. Haren ustez, ikasketa esperientzialak gero eta garrantzi handiagoa du. Egungo ikasleak nekez asetzen dira ikasgelako esperientzia soil batekin; unibertsitatean esperientzia nabarmen ugari bilatzen dituzte. Autorearen esanetan, ikasketa esperientziala gertatzen da ikasle bat entzule pasiboaren rola uztera eta erantzun emaile aktibo izatera bultzatzen den bakoitzean. Irakasleak bere buruari hau xe galdetu beharko lioke: *Nola motibatu daitezke ikasleak ikasketa prozesuari ekin diezaioten? Hori egiteko nahikoa modu eskaintzen zaizkie? Nola akuilatu daiteke ikasleen jakin-mina? Nola lortu daiteke ikasleak prozesuan murgilaraztea?* Autorearen esanetan, nabarmenezkoa da ikasleek irakurtzen dutenaren zati txiki bat baino ez dutela gogoratzen; aktiboki egiten duten gehiena oroitzen dute, ordea.

Horren harira, Fourcade eta Go (2011) autoreen esanetan, ikasketa esperientzial benetakoa eta esanguratsua gertatzeko, hiru ezaugarri izan behar ditu: aniztasuna, harremanak eta autentikotasuna:

- 1) **Aniztasuna**, hots, esperientzia asko eta askotarikoak dira beharrezko; enpiristek dioten bezala, esperientzia, berez, anizkuna eta askotarikoa da; hortaz, esperientzia ugari eta desberdinak eragiten dituen moduan antolatu beharko da jarduera.
- 2) **Harremanen** kontzeptua aniztasunaren kontzeptuarekin lotuta dago. Esperientziak loturak utzi eta sortu behar ditu beste esperientzia batzuekin.
- 3) Hirugarren kontzeptuak, **autentikotasunak**, auzitan jartzen du simulazioaren kontzeptua (“*role play*”), praktika sozial estandarrak dakarren esperientziaren garrantziaren aurrean. Mundu profesionalarekin loturiko edozein materiatan, esperientzia bat modu espontaneoan hezigarria izan dadin, ezinbestekoa da egoera errealekin zerikusia izatea⁹⁵.

⁹⁵ Kontuan izan behar da, halaber, esperientzia bat berez sortzen den edo irakasleek aurrez prestatutakoa den. Ildo horretan, Fourcade eta Go (2011) autoreek Célestin Freinet-en eredu hartzen dute kontuan, zeinak ikasketa esperientzialaren nolatasun konplexua azpimarratzen baitu: ikasketa esperientziala, izan ere, ariketa edo jarduera sozial bat da, ez da konpetitiboa eta bai, ordea, lankidetzakoa. Dinamika hori denbora tarte luze batean gertatzen da, testuinguru zabal batean eta aurrez prestatu gabe. Berez, ariketa “multi-erreferentziala” da (konbinatu egiten dira historia, antropologia, geografia, ekonomia eta ikasketa teknikoak). Nolabaiteko autentikotasun epistemologikoa eskatzen du eta galderak ez dira oinarritzen helburu didaktikoekin eraikitako ezagutza eredu finko batean (agiri didaktikoetan, testuliburuetan, etab.). Aitzitik, galderak ikasle bakoitzak esperientziatu duen errealitateari buruzkoak dira. Ikasleen kultura berehala hasten da harremanetan helduen kulturarekin, eta ingurunean duten

Zenbait autorek, tartean Burnard-ek (1989, Beaudin eta Quick-ek aipatua, 1995), azpimarratzen dutenez, ikasketak zenbait ezaugarri izan behar ditu “esperientzial” etiketa jartzeko eta hala izendatzeko. Ezaugarri horien artean, nabarmentzekoak dira *ekintza* (ikaslea ez da jasotzaile pasiboa izan behar, parte-hartzaile aktiboa baizik), *hausnarketa* (nahi den ikasketa benetan gertatu dadin); ikasketa *fenomenologikoa* izan behar da (objektuak eta egoerak baliorik esleitu gabe deskribatu behar dira); *giza esperientzia subjektiboa* izan behar da (ikaslearen mundu ikuskera da garrantzitsua, ez irakaslearena); eta *giza esperientzia ikasteko iturri gisa* hartu behar da (esperientzia baliatu behar da irakaste-ikaste prozesuaren parte edo osagai modura).

Black eta Wingfield (2008) autoreen esanetan, esperientzia hutsa ez da nahikoa bere horretan; premiazkoa da, halaber, esperientziaren ondoren hausnar egitea, esperientzia hori ikasketa esperientzial bihurtzeko. Ildo bertsuari mintzo da Joplin (1995) ere, zeinarentzat beharrezkoa baita “ekintza-hausnarketa” prozesu zikliko bat betetzea, unean-unean eta etenik gabe ezagutza sortzeko, hurrengo urratsak edo faseak aurrekoen mendekoak izanik. Autore honek irakasleek jarraitu beharreko bost urratseko eredu bat garatzen du, beren programen izaera esperientziala handitzeko eta hobetzeko estrategia gisa. Hona hemen bost urratsak:

- ❖ **Arreta:** Zikoaren lehenengo urratsa da; zeregina aurkeztu eta aztergaia definitzen da; ikaslearen arreta isolatzen da, kontzentratu dadin.
- ❖ **Ekintza:** Ikaslea tentsio egoera batean kokatzen da; ezin du aurrez aurre duen arazoa saihestu eta, sarritan, testuingurua ez da ezaguna; horrek behartu egiten du abilezia edo ezagutza berriak erabiltzera. Ekintza hori izan daiteke fisikoa, mentala, emozionala, espirituala edo beste edozein dimentsiori dagokiona. Ekintzaren urrats honek ikasleari erantzukizun handia esleitzen dio; osorik biltzen du eta arreta eta energia eskatzen dizkio sortzeko, ordenatzeko, aztertzeko, mugitzeko, etab. Programa esperientzialetan ekintzaren urratsa diseinatzen, funtsezkoa da erantzukizuna esleitzea ikasleari eta haren burmuinari, ikaste prozesuaren baitan.
- ❖ **Laguntza** eta **“feedback”-a:** Laguntza egokiak segurtasuna ematen dio ikasleari, baita ahalegintzen jarraitzeko kemena ere. Eta berrelikadura edo “feedback” delakoaren bidez, segurtatzen da ikasleak ordu arte egindakoari buruzko nahikoa informazio duela, aurrera jarraitu ahal izateko.

mundua den bezala ageri zaie. Esperientziak irauten duen bitartean, ikasketak oinarri hartzen ditu ikaslearen beraren konpromiso sakona, haren interes espezifikoa, sentsibilitate bereziak, ezagutza premiak eta ekimen propioak.

- ❖ **Galderak:** Azken urrats honetan, ikasitakoa aztertzen, artikulatzen eta ebaluatzen da. Une honetan, irakasleari dagokio balioestea aurrez egindako ekintzek emaitza egokiak izan dituzten (dena dela, ikasketa esperientzian, ebaluazio hori ikaslearen baitan gertatuko litzateke; hezkuntza esperientzian, berriz, irakasleari dagokio galderak egitea eta ikasketaren efektuak ezagutzea; eta, horretarako, talde eztabaidak balia ditzake, edo laburpenak, ikasgelan egindako proiektuak, etab.). Dewey-rentzat, urrats honek bere baitan hartuko lituzke ebatzi den arazo edo zailtasunaren inguruan hausnar egitea eta ikasitakoa integratzea, etorkizuneko esperientziak ulergarriagoak izateko bidean (Crosby, 1995).

Bestalde, Joplin-ek berak (1995: 27-28) funtsezko 9 ezaugarri aipatzen ditu, hezkuntza esperientzialaren paradigman giltzarri direnak:

- *“Ikaslea hartu behar du erdigunetzat, ez irakaslea”.*
- *“Izaera pertsonala izan behar du”.*
- *“Produktura eta prozesura, bietara, zuzendu behar da. Sistema tradizionalan produktua baino ez da ebaluatzen; hezkuntza esperientzian, berriz, irakaslearentzat interesgarria da ezagutzea, baita ere, ikasleak prozesuan barrena izan dituen ideiak, jarraitu dituen estrategiak eta prozesuaren garapenaren nondik norakoak”.*
- *“Barneko eta kanpoko ebaluazioa egin behar da. Ikasleak bere ikasketa prozesuaz egiten duen ebaluazioak areagotu egiten ditu ikaslearen erantzukizuna eta independentzia”.*
- *“Ulermen holistikoa ahalbidetu behar du, baita osagaien analisia ere”.*
- *“Esperientziaren inguruan antolatutakoa izan behar da”.*
- *“Pertzepzioetan oinarritu behar da batez ere, teorian baino gehiago”.*
- *“Gizabanakoan oinarritu behar da batez ere, taldean baino gehiago”.*

Nolanahi ere, horren harira Estes-ek (2004: 152, 156) ohartarazten du badela inkoherezia edo kontraesan bat ikasketa esperientzialak baliotsutzat aldarrikatzen duenaren eta praktikan gertatzen denaren artean. Izan ere, nahiz eta teorikoki ikaslea ardatz hartu beharko lukeen (hots, ikaslea bera irakaste-ikaste prozesuaren erdigunean egon beharko litzatekeen arren), sarritan irakaslea hartzen du ardatz eta erdigune, irakasleak baitu boterea esperientziaren inguruko hausnarketa gidatzeko edo, irakasteko duen moduaren bidez, bere mezu propioak ikasleenganatzeko. Irakasle askok kolokan jartzen dute hezkuntza esperientzian irakaslearen eta ikaslearen artean *ustez* dagoen botere oreka. Ikasketa esperientzialaren praktikak eskatzen du irakaste-

ikaste prozesua ikaslearengan zentratzea eta, irakasle garen aldetik, geure buruari itaundu behar diogu nola diseinatu eta txertatu ditzakegun esperientziak eta jarduerak, ikasketa mota honetan lagungarri izan daitezten. Ikaslearengan zentratutako teknikak esperientzia gidatzeko erabiltzen badira eta esperientziaren inguruan ikasleek hausnar egitea sustatzen badute, hezkuntza esperientziala ezin hobeto egikaritzen ariko gara. Estes-ek (2004) zenbait teknika iradokitzen ditu ikasketa esperientzian diharduen irakaslea ikaslearengan gehiago zentratu dadin. Foku edo arreta gunea aldatzeko kontzientzia eta esfortzua eskatzen ditu; irakasleen eta ikasleen arteko elkarlana ezinbestekoa da; teknika sortzaileak behar dira ikasleen hausnarketa hauspotzeko eta errazteko; ikasleei utzi egin behar zaie dagokien rola hartzen, beren esperientzia errazteko; eta, ahal dela, programa esperientzial bati ekin behar zaio, bai irakasleen jarduna eta bai ikasleena ebaluatuz. Horrez gain, autoreak gomendatzen du, ikasleak erdigunetzat hartu nahi badira, adi-adi entzun egin beharko geniekeela, gure (irakasleon) istorioak eta pentsamenduak haiekin partekatu gabe; ez genukeela balio iritzirik plazaratu beharko, ezta ikasleen iruzkinak zuzenak edo okerrak diren epaitu ere; ikasleak animatu egin beharko genituzkeela beren artean hitz egitera (irakasleari soilik hitz egin gabe), zer ikasi nahi/behartzen duten erabakitzen, eta lortu nahi dituzten helburuak finkatzen; eta irakasleak prozesuan zehar autoritate izateari muzin egin beharko liokeela eta gidari eta laguntzaile rola bereganatu beharko lukeela.

Ives eta Obenchain (2006) autoreen ikerlanean, goi-mailako pentsamendurako abileziak eta behe-mailako pentsamendurako abileziak neurtu dituzte, egiaztatzen zer emaitza lortzen diren bietan, irakaskuntza metodologia tradizionalak erabiltzen direnean eta ikasketa esperientzian oinarritutako metodologia erabiltzen direnean. Ateratako ondorioen arabera, hezkuntza esperientziala erabiltzen den ikasgelako ikasleek emaitza hobekien lortzen dituzte goi-mailako pentsamendurako abilezietan (konparazioa, kategorizazioa, pertzepzio analitikoa, arrazoiketa analogikoa eta logikoa, argudiatzea, organizazioa, etab.) eta klaseen artean ez dago alderik behe-mailako pentsamendurako abilezietan (memorizazioa, informazioa gogoratzea).

Bestalde, Young et al. (2008) autoreek egiaztatu nahi dute ikasketa eraginkor eta esanguratsua gertatzen ote den, jarduerak/esperientziak eragindako ikasketa prozesuak aztertuta. Ondorio gisa diote ezen ikasketa esperientzialaren zikloaren lau faseak betetzen dituzten ikasleek ikasketa fokapen sakonagoa erabiltzen dutela eta, horrez gain, gehiago eta hobeto ikasi dutelako pertzepzioaren jabe direla. Aitzitik, ikasketa ziklo motzagoa darabiltenek ikasketa fokapen azalekoagoa hartzen dute eta ikasketa emaitza kaskarragoak erdiesten dituztela deritzote.

Bukatzeko, honela laburbildu daitezke ikasketa esperientzialaren **printzipio pedagogiko nagusiak** (Kolb, 1983, 1984; Kolb eta Kolb, 2005, 2008, 2013; Beard eta Wilson, 2013; Carver, 1996; Huber, 2008; Itin, 1999; Ives eta Obenchain, 2006; Romero, 2010):

- **Autentikotasuna:** Ikasleentzat jarduera eta ondorio nabarmen eta esanguratsuak eskaini behar ditu, mundu errealaekin lotutakoak eta etorkizunerako baliagarriak (**zer** ikasten den).
- **Norberaren esperientziaren bidezko ikasketa aktiboa:** Bermatu behar du ikaslea era parte-hartzaile, zuzeneko eta erabatekoan (maila fisikoan, intelektualean, emozionalean...) murgiltzea bere esperientzian eta ikasteko prozesu aktiboan, modu auto-zuzenduan. Ikaslea bera bitarteko baliotsua da bere hezkuntzarako: bere ikasketak eta ezagutzak ko-sortzen ditu (**nola** ikasten den).
- **Testuinguruan jarritako ikasketa:** Ikasteko testuinguruak berak (are ingurune fisikoak, zeina ikasgelaz *kanpoko*a ere izan baitaiteke, geroago ikusiko dugunez) benetako aukera eman behar du ezagutzak sortu eta aplikatzeko eta abileziak garatzeko; pizgarri eta erronkaz beteriko esperientziak bizi izateko bide eman behar du, ikaslearen interesa, jakin-mina eta motibazioa xaxatzeko (**non** ikasten den).
- **Ikasketa konstruktiboa:** Ezagutza ez da errealitatearen kopia, ikasleak berak modu pertsonalean eraikitakoa baizik, lehenago ikasitakoarekin *batera* eta haren *gainetik*, bere esperientzien eta pertzepzioen inguruan egindako hausnarketa eta irakurketa kritikoen bitartez.
- **Ikasketa soziala:** Ikastea ez da prozesu indibidual hutsa; prozesu soziala ere bada: edozein irakaste-ikaste prozesuk, berez, interakzio soziala du atzean; ikaslearen, irakaslearen eta ingurunearen arteko elkarriketa eta elkarlana ditu funts.

Azpimarratzekoa da, azkenik, hezkuntza eta ikasketa esperientzialaren marko horretan, “esperientziak” behaketa edo deskribapen intelektual hutsaz harago doazela. Rebecca Carver-en irudiko (1996), esperientziaren baitan *zentzumen* guztiek parte hartzen dute (ukimenak, usaimenak, entzumenak, ikusmenak eta dastamenak), baita *emozioek* ere (esaterako, plazerak, kitzikapenak, irrikak, enpatiak, etab.), *baldintza fisikoek* ere eragiten dute (tenperaturak, indarrak, energia-mailak...), eta, jakina, *kognizioak* ere parte hartzen du (ezagutza eraikitzeak, arazoak ebazteak...), nola ez. Hortaz, hezkuntza esperientzialean, ikasleei bultza egiten zaie ekimen aktiboa hartu dezaten ingurunean dutenetik ikasteko, modu holistikoan, ikasleak beren osotasunean harturik (maila

fisikoan, intelektualean, emozionalean, espiritualean eta sozialean). Eta ikasleei eskaini egiten zaizkie (zenbait tresnaz eta jokabidez hornituta) ikasketa aktibo bat burutzeko *borondatea*, *kidetasuna* eta *konpetentzia*⁹⁶. Ikasketa hori gertatzen deneko inguruneak, gainera, eskatu eta balioetsi egiten ditu, besteren artean, elkartasuna, erantzukizuna, sormena eta pentsamendu kritikoa.

Azken ohar gisa, nabarmentzeko modukoa da, zalantzarik gabe, “esperientzia” eta “esperientzial” kontzeptuak ez direla soilik hezkuntzaren eremuan agertu, hedatu eta sustraitu. Aitzitik, beste eremu eta bazter batzuk ere “blaitu” dituzte; eta horren lekuko dira azken urteotan indar handiz zabaldu diren “esperientziaren ekonomia”, “marketin esperientziala”, “turismo esperientziala” eta gisa horretako beste zenbait kontzeptu eta fenomeno. Kontzeptu eta fenomeno horiek jatorri eta adierazpide ezberdinak (zeinek bereak) dituzten arren, badute lotura edo ardatz komun bat ere: kasu guztietan ihes egiten diete masibotasunari, pasibotasunari eta inbertsonaltasunari eta bide ematen zaie gizabanakoaren beraren protagonismo eta kontrol hazkorrari, subjektuaren beraren parte-hartze eta inplikazio gero eta handiagoari, pertsonaren beraren esperientzia eta bizipen zuzeneko, aktibo eta multisentsoriale; eta berdin du gizabanako/subjektu/pertsona hori nor edo zer den: dela kontsumitzaile, dela bezero, dela turista, dela ikasle... ez dio axola.

⁹⁶ Carver-ek (1996) hiru kontzeptu aztertzen ditu “*The ABC of Student Experience*” deritzanaren barruan. A horrek “*Agency*” (borondatea) adierazten du, B-ak “*Belonging*” (kidetasuna edo partaide izatea) eta C-ak, berriz, “*Competence*” (konpetentzia). Borondatea funtsezkoa da, ikaslea bera izan dadin bai bere bizitza eta bai gizartea ere aldatzeko agenterik boteretsuena. Kidetasuna ere giltzarri da, ikaslea komunitate bateko partaide sentitu dadin, erantzukizun eta eskubide guztiak tarteko, eta ikasleak arduraz jokatu dezan eta kontuan hartu ditzan bere interesak, besteenak eta taldearenak bere osoan. Eta, azkenik, konpetentzia edo gaitasuna ezinbestekoa da, askotariko alorretan: alor kognitiboan, fisikoan, musikalean, sozialean, etab.

1.3.4.-HEZKUNTZA 3.0

Informazio eta Komunikazio Teknologiek (IKTek) errotik aldatu dituzte gizakien harremanak eta jarduerak, orain urrutitik, sarean eta modu asinkronikoan garatu baitaitezke. IKTek pertzepzio eta ekintzarako gaitasun berriak ekarri dituzte, baita harremanak izateko eta sozializatzeko era berriak ere. Ondorioz, ikaste prozesuek ere aintzat hartu behar dute errealitate berri hori eta, jakina, IKTekin loturiko gaitasun eta abilezia berriak eskuratzeko bitartekoak eskaini behar dituzte, espazio sozial berrian egoki moldatzeko.

Ezagutzak gordetzetik ezagutzak eskuratzeko gai izatera pasatu behar da. Informazio bat-bateko eta infinituak ezaugarritzen duen testuinguru berrian, dagoeneko ez da horren garrantzitsua ikasleek informazioa memorizatzea, gogoratzea edo haren jabetza izatea; orain askoz garrantzitsuagoa da informazioa aurkitzeko, sailkatzeko, aztertzeko, partekatzeko, eztabaidatzeko, kritikatzeko eta sortzeko abilezia. Inguruan dugun (eta dabilkigun) informazio kantitatea ikaragarria da, baina, horrez gain, informazio digital interkonektatuak badu beste bereizgarri bat: kualitatiboki ezberdina da, beste euskarri batzuetan jasotako informazioarekin alderatuta. Informazioaren iraultzaren muinean, bestelako aldaketa, iraultza eta berritasun asko ere badautza: berriak dira harremanak izateko moduak, hitz egiteko moduak, interakzio moduak, partekatzeko moduak, trukatzeko moduak, elkarlanean aritzeko moduak, etab. Eta web 2.0-aren muin edo funts hori, hain zuzen, bereziki garrantzitsua da hezkuntzarentzat. Ikasgela tradizionalak mezuak dio (zioen) informazioa eskuratzen ikasteko, informazioa urria dela eta irakasleari dagokiola, oholtza gainean igota, aurkitzeko zaila den informazio urri horren jabe denez, hura ikasleei ematea. Hortaz, autoritatean konfiantza izan behar da informazio ona eskuratzeko eta, jakina, informazio zuzena zein den eta nork duen argi eta garbi dago, batere zalantzarik gabe (horregatik ez dira mugitzen eta biratzen ikasgelako jarlekuak). Azken batean eta laburbilduz, ikasgela tradizionalan ikasleari bultzatzen egiten zaio autoritatean konfiantza izateko eta kito, besterik ez egiteko. Orduak eta orduak, egunak eta egunak, jarlekuan eserita autoritatearen informazioa entzuten eta azterketetan “botaka egiten”... (Wesch, 2012).

Antzekotasun bila alderaketa egingo bagenu IKTen eremuaren eta hezkuntzaren artean, esan liteke hezkuntza 1.0 delakoak gaztelaniazko 3 “R”-ak dituela oinarri: ❶ jaso, irakasleari entzunda (“*recibir*”); ❷ erantzun, apunteak hartuz, testua ikasiz eta ariketak eta etxeko lanak eginez (“*responder*”); eta ❸ azterketan “botaka egin”, beste ikasle guztiak batera (“*regurgitar*”). Ikasle guztiak berdin-berdinak balira bezala

ikusten eta hartzen dira. Hezkuntza estandarizatua da. Hezkuntza 1.0 delakoa web 1.0-arekin lotu genezake, non bide bakarra baitago informazioa banatzeko, irakaslearengandik ikaslearengana. Hezkuntza 1.0 delakoa web-aren lehenengo belaunaldia (web 1.0) bezalakoa da: norabide bakarreko prozesua. Ikasleek eskolara jotzen dute irakasleengandik hezkuntza jasotzera, apunteen bidez, testuliburu bidez, bideoen bidez, eta, oraindik oraintsu hasita, web-eko baliabideen bidez. Ikasleak informazio kontsumitzaile dira. Hezkuntza eredu horrek (1.0 delakoak) bere egiten du oinarri hau: ikasleek ez dutela behar irakasleak irakasten diena besterik (Gerstein, 2014).

Hezkuntza 2.0 delakoak, web 2.0-ak bezala, elkarrekintza ahalbidetzen du hala edukiaren eta erabiltzaileen artean, nola erabiltzaileena beren artean. Kasu honetan, interakzioa handiagoa da irakaslearen eta ikaslearen artean; ikaslearen artean; ikaslearen eta edukiaren artean; eta ikaslearen eta beste aditu baten artean. Hezkuntza 2.0 delakoan giza aldagaia (elementu humanoa) garrantzitsua da ikasketan, nahiz eta oraindik ere irakaslea den ikasketa errazten eta antolatzen duena. Irakasle-ikasle eta ikasle-ikasle arteko harremanak ikaste prozesuaren osagaitzat hartzen dira. Hezkuntza 2.0 delakoa gaztelaniazko 3 “C”-etan zentratzen da: komunikazioa (“*comunicación*”), ekarpena (“*contribución*”) eta elkarlana (“*colaboración*”) (Gerstein, 2014).

Web 3.0-ak eduki nabarmenak eskaintzen dizkigu, interaktiboak, pertsonalizatuak, sarean erraz eta libreki eskuragarriak eta gizabanako bakoitzaren interesetan oinarrituak. Hezkuntza 3.0 delakoak oinarri hartzen du hezkuntza pertsonalizatu eta auto-determinatua, non interesean funtsatzen baita ikasketa eta arazoaren ebazpenak, berrikuntzak eta sormenak zuzentzen baitute hezkuntza. Hau ere gaztelaniazko 3 “C”-etan oinarritzen da, baina ez dira hezkuntza 2.0-ari dagozkionak, bestelakoak dira: konektoreak (“*conectores*”), sortzaileak (“*creadores*”) eta konstruktibistak (“*constructivistas*”). Ikasleak, orain, beren ikasketa esperientzien autore, gidari eta aholkulari bihurtzen dira eta irakasleak, alboan, laguntzaile eta gidari lanak egiten ditu. Hezkuntza 3.0-ak onartu eta aitortzen du ikasle bakoitzaren bidaia bakoitza berdingabea, pertsonalizatua eta auto-determinatua dela (Gerstein, 2014).

II.1.10. taulan bildu dira aipaturiko hiru hezkuntza mota horien ezaugarri nagusiak.

II.1.10. taula: Bilakaera hezkuntza 1.0-tik hezkuntza 3.0-ra

	Hezkuntza 1.0	Hezkuntza 2.0	Hezkuntza 3.0
Ezagutza eta esanahia zer da...	Diktatua, finkoa	Sozialki eraikia	Sozialki eraikia eta testuinguruaren arabera berrasmatua
Teknologia non dago...	Ikasgelako hormen barruan giltzapetuta (isolaturik/errefuxiatu digitalak)	Arretaz bereganatuta (immigrante digitalak)	Toki guztietan (unibertso digitala)
Irakaskuntza nondik nora doa...	Irakaslearengandik ikaslearengana	Irakaslearengandik ikaslearengana eta ikaslearengandik ikaslearengana (progresibismoa/progresua/erreforma laguntzaile)	Irakasle-ikasle, ikasle-ikasle, ikasle-irakasle, pertsonak-teknologiak-pertsonak (ko-konstruktibismoa)
Eskolak non daude...	Eraikin batean	Eraikin batean eta <i>online</i>	Toki guztietan (zeharo errotuta gizartean: kafetegietan, tabernetan, lantokietan, etab.)
Gurasoentzat zer da eskola...	Hurtzaindegia	Hurtzaindegia	Beraiek ere ikasteko leku bat
Irakasleak nor eta zer dira...	Profesional autorizatuak/ lizentziadunak/ zertifikatuak	Profesional autorizatuak/ lizentziadunak/ zertifikatuak. Mundu guztia, edozein tokitan	Mundu guztia, edozein tokitan
Eskoletako hardware-a eta software-a nolakoak dira...	Oso garesti ordainduak eta bazterrean utziak	Kode irekikoa eta eskuragarriak prezio merkean	Prezio merkean eskuragarriak eta helburu/asmo batekin erabiliak
Industriak nola ikusten ditu graduatuak...	Muntaketa kate bateko langile gisa	Muntaketa kate bateko langile gisa, baina ezagutzaren ekonomiarako prestakuntza egokia ez dutenak	Lankide/kolaboratzaileak edo enpesaburu/ekintzaileak

Iturria: Moravec (2008a, 2008b).

Bukatzeko, IKTen eremuan bada esaldi bat, hezkuntzaren eremuan salaketa gisa har daitekeena: “Ez zaitetz irakasle 1.0 bat izan, ikasle 3.0-ei irakasten ari zaiena tresna 2.0-ak erabiliz” (Galindo, 2013: 131). Izan ere, ikasle 1.0 delakoa katedrarekin identifikatzen dena da, eskolak ematen dituena, interakziorik gabe; ikasle 3.0 delakoa bere bizimolde osoa maila guztietako interakzioen bidez eraikitzen duena da; eta tresna 2.0 direlakoak web-ean daudenak dira, parekideek sortutakoak, gu bezalako erabiltzaileek sortuak, nolabaiteko “identitate digitala” dutenak, eta oinarrizko interakzio batetik abiatzen direnak (parte hartu eta produzitu).

1.3.5. -IKASGELAZ KANPOKO IKASKETA

Ikasketa esperientzialak zerikusi estua du —baina ez eksklusiboa ezta nahitaezkoa ere— **“ikasgelaz kanpoko ikasketarekin”** (“*learning outside the classroom*” edo “*outdoor learning*” delakoarekin). Dewey-k berak (1916: 299) hala zioen: *“Eskolako ikasketak jarraitu egin beharko luke handik kanpo. Bien artean joko libre bat egon beharko litzateke. Hori posible izateko, kontaktu puntu asko izan behar dira bataren eta bestearen interes sozialen artean. Asma genezake eskola bat, non nagusi izango diren laguntasun espiritua eta jarduera partekatua, baina bizitza soziala monasterio baten parekoa duena. Kezka eta ardura soziala garatuko lituzke, bai, baina ez lirateke erabili ahal izango kanpoan; ez lukete ezertarako balio izango. Bide horretan dabil herriaren eta unibertsitatearen arteko betiko banaketa ezaguna, baita itxialdi akademikoa lantzea ere [...] ingurune sozialarekin konektaturik ikastea premia eta saria da, baina hala ez izateak isolatu egiten du eskola; eta isolamendu horrek ondorioztat dakar eskolako ezagutzak bizitzan aplikatzeko ezintasuna eta, ondorioz, ezagutza horiek antzuak izatea”.*

Izan ere, ikasketa esperientzialaren gakoetako bat lekua edo testuingurua bera da (*non* ikasten den), horrek era berean baldintzatu egiten baititu bai edukia (*zer* ikasten den) eta bai modua ere (*nola* ikasten den), beti ere aukera eman dezan testuinguruan kokatutako hezkuntza prozesu aktibo, konstruktibo, autentiko eta sozial bat garatzeko. Ikasteko leku edo testuinguru hori da, hain zuzen ere, “ikasgelaz kanpoko ikasketak” duen dohain (eta balio erantsi) handienetakoa, ikasgela barruko eskola eredu tradizionalarekin alderatuta.

Gaur egun, badirudi gero eta aitortza eta onespren handiagoa ematen zaiela ikasgelaz kanpoko jarduerari irakaste-ikaste prozesuaren osagai gisa. Gure ohiko erreferentzia markoaz bestelako lekuetan gertatzen den ikasketak geure buruaz pentsatzen duguna eta pentsatzeko modua ere aldatu ditzake.

Aurreko azpiataletan aipatu da, nahiz laburki izan den, hezten laguntzeko xedez ikasgelaz kanpoko jarduerak erabiltzea eta garatzea elementu bereizgarri eta funtsezkoa izan zela Kurt Hahn-en lanean; askorentzat, Kurt Hahn da ikasgelaz kanpoko hezkuntza esperientzialaren “aita”. Berritasun gisa, Kurt Hahn-ek *“garrantzi handia eman zion ingurune naturalari ikaslearentzako ikasteko eszenatoki esperientzial gisa, erronka handia baitakar ziurgabetasunez, mugez eta bizipenez betetako espazio batek, ‘ikasgelaz kanpoko’ ikasgela batek”* (Pardo eta García-Arjona, 2015).

Historian zehar, mende luzez, eskola ugari ahalegindu izan dira beren programan elementu esperientzialak txertatzen, baina denen artean nabarmentzekoak dira Kurt Hahn-ek bultzaturiko *Salem* eskola, 1920an Alemanian sortua, eta geroagoko “*Outward Bound*” zelakoa, 1941ean sortua; bi horien funtsezko oinarria ikasketa esperimentalak izan baitzen⁹⁷. Alemaniako gobernuak, 1926ko “*Hadow Report*” zelakoan, argi gomendatu zuen lehen eta bigarren hezkuntzako eskolek, osagarri gisa, ikasgelaz kanpoko jarduerak eta esperientziak izan beharko zituzketela, alderdi eta metodo tradizionaletan soilik zentratu gabe. Handik sortu zen, gerora, “*Outward Bound*” edo “Abendura Eskola” zelakoa (autore askorentzat, hura izan zen hezkuntza esperientzialaren mugimenduaren abiapuntua, eta “*outdoor training*”-arekin loturik zuzenekoena zuena). Kurt Hahn-ek Platon-en hezkuntza idealen eragin handia zuen, batetik; eta, bestetik, esperientziari eta terapia esperimentalari ematen zien garrantzia Pestalozzi eta Dewey autoreengandik zetorkion. Hahn-ek “*Outward Bound*”-en proposaturiko lan metodologia berritzaile hura azkar batean zabaldu zen mundu osoan eta ikasketa esperientzian funtsaturiko programa ugari sortu ziren. Hahn-ek proposaturiko esperientziak landa eremuan garatzen ziren; eta halako moldez egituratzen ziren non parte-hartzaileek beren barruko baliabideak deskubritu eta ulertu behar izaten baitzituzten; parte-hartzailea etorkizunean arituko zen ingurunearen antzeko testuinguru bat diseinatzen zen nahita; eta abentura esperientziak hartzen zituzten oinarriztat, helburu jakin batzuk lortzeko bitarteko gisa (sarritan, espedizio luzeak egiten zituzten, egun bat baino gehiago irauten zutenak). “Aire zabaleko eskolan” Hahn-ek bilatzen zituen helburuen artean, hona zenbait: norbere buruaren ezagutza eta auto-konfiantza areagotzea; talde lana hobetzea; zuzendaritza abileziak eta balioak garatzea, hala nola errespetua eta elkartasuna; erantzukizuna sendotzea, etab. Horretarako, irakasleak etengabean pentsatzen jardun behar zuen nola eraman zezakeen ikasgela ikasgelatik kanpora, ikasleak martxan jartzeko eta txunditzeko, esperientzia bat zuzenean biziaraziz (James, 1995a,b, 2000; Reinoso, 2007; Veevers eta Allison, 2011).

Horiek horrela, Bigarren Mundu Gerra ostean hezkuntza fokapen hori Ingalaterran ere finkatzen joan zen, baita, geroago, 1960. hamarkada hasieran, AEBn ere. 1971n, AEBko “*Outward Bound*”-en ziharduten irakasle batzuek “*High School of Massachusetts*”

⁹⁷ *Salem*-eko ikasleen hezkuntzan, funtsezkoak ziren jarduerak esanguratsuak, intelektualak, espiritualak eta praktikokoak. Besteren artean: goizero korrika egitera ateratzen ziren, eguerdian gimnasia egiten zuten, proiektu indibidualak egiten zituzten, astean birritan eskolako baserrian lan egiten zuten, metal eta zurarekin ere lan egiten zuten, eskolako suhiltzaile sailean ere aritzen ziren, etab. Ikasgelaz kanpoko jarduerak ere bazituzten: itzuliak txirinduan, mendira joan, landan paseatu, txangoak inguruko bazterretan, etab. Jarduera horietako batzuek egun batetik gorako iraupena izaten zuten (Veevers eta Allison, 2011).

sortu zuten, “*Project Adventure*” izeneko: ikasketa programa bat zen, esperientzian oinarritua eta ikasleei zuzendua. Hiru urte geroago, laguntza federala tarteko, programa hori AEBko beste hainbat eskolatara ere zabaldu zen, arrakasta handiz zabaldu ere. 1970. hamarkadan barrena halako kurtsoak eta programak ospea hartzen joan ziren administrazioko enpresa eta organizazio ugarritan. Gaur egun, AEBn naturan bertan xede horrekin propio eraikitako 10.000 parke inguru daude. Europan, ekimen horiek aurrera eramateaz gehienbat arduratzen den erakundea “*European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning*” delakoa da. Parke horietan, hainbat enpresa multinazionalak (Toyotak, Dupont-ek, Coca-Colak eta beste hainbatek) entrenamendu esperimentalerako programak erabili izan dituzte heziketa eta prestakuntza tresna bezala, organizazio barruko klima hobetzeko, lidergorako abileziak garatzeko, etab. (Reinoso, 2007).

Aurrekoarekin loturik, aipagarria da, halaber, Kurt Hahn izan zela ABC (*Adventure Based Counseling*) deritzan heziketa programaren oinarrian dagoen metodologiaren aitzindaria. Programa edo eredu horrek talde lanean aritzen irakasten du, taldearen batasuna eta kideen arteko ulertzea areagotuz, baita partaideen auto-estimua eta lidergo prozesuak ere. Metodologiak oinarritzat hartzen ditu hala jokoak, nola ingurune naturalean garatzen diren jarduerak eta ebazten diren arazoak, beti ere hezkuntza esperientziala gidari izanik. Eredu honetan lortu izan diren emaitzek erakusten dutenez, lidergorako gaitasuna indartzea lortzen da, baita konfiantza ere, eta komunikazioak eta gatazkak ebazteko abileziek hobera egiten dute (Anglada-Monzón, Tejero-González eta Ruiz-Barquín, 2012).

Robinson-en (2013: 37) hitzetan, ikasketa esperientziala da “*zuzeneko esperientzia batez bidez testuinguru autentiko batean gertatzen den ikasketa*”. Autore horren iritziz, historian barrena ikasgelaz kanpoko hezkuntzak ez du ia batere arretarik bildu izan eta ez da aintzat hartua izan eskola curriculumetan. Segur aski, hori hala izan da, ez delako metodologia sendo, planifikatu eta egituraturik izan irteera horiek gauzatzeko, edo, besterik gabe, jarduera horiek eskola barrutiaz kanpo jazotzen direlako, eskola “formalaren” mugez bestaldean, ohiko hezkuntza testuinguruan behatu daitezkeen praktikatik at.

Dena dela, zientzia modernoak, gaur egun, “landa irteera” horiek funtsezko praktika edo prozeduratzat hartzen ditu ezagutzak eraikitzeko, Pulgarín, Cruz eta Sepúlveda (1998) autoreen aburuz. Ikerketa parte-hartzailerako prozesu bat da, baita elkarlanean eta dinamikoki ikasteko prozesu bat ere, zeinetan ikerketa lana giltzarri baita. Landa

irteerak modua ematen du ezagutza berriak erdiesteko, gauzak beste era batera ikusteko, beste era batera ikasteko, zentzumen guztiekin eta talde osoak parte hartuta. Gainera, aukera ematen du komunitate edo gizarte jakin bateko kide/partaide sentitzeko eta kidesun hori lantzeko. Bide ematen du, halaber, ikasgelan —literatura zientifikoan oinarrituta— emandako informazio edo eduki teorikoak informazio objektiboarekin, mundu errealekin kontrastatzeko.

Literatura espezializatuak arreta hazkorra jarri du ikasgelaz kanpoko ikasketaren baliagarritasunean eta balioan (nahiz eta deitura askotarikoak erabili dituen hari aipu egiteko: “landa praktika”, “eskola txangoa”, “eskolaz kanpoko hezkuntza bisita”, “landa irteera”, “bisita tekniko”, “irteera pedagogikoa”, “ibilbide didaktikoa”, “eskola ikerketarako irteera”, “*field trip*”, “*study tour*”, “hezkuntza turismoa”, “turismo pedagogikoa”, eta abar) (Beames, Atencio eta Ros, 2009; Behrendt eta Franklin, 2014; Bergsteiner eta Avery, 2008; Braund eta Reiss, 2004; Capó-Vicedo, 2010; Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders eta Benefield, 2006; García eta Foronda, 2010; Kisiel, 2006; Millan, 1995; Morcillo, Rodrigo, Centeno eta Compiani, 1998; Nabors, Edwards eta Murray, 2009; Pulgarín et al., 1998; Rickinson et al., 2004; Ritchie, 2003; Romero, 2010; Stainfield, Fisher, Ford eta Solem, 2000; Travé, 2003; Waite, 2011; Çengelci, 2013). Sintesi gisa, Rickinson *et al.* (2004) adituek, adibidez, berrikusketa lan eskerga egin zuten ikasgelaz kanpoko ikasketa esperientzien **onuren** berri biltzeko: zuzeneko ezagutza izatea, mundu erreala hobeto ulertzea, inguruko komunitatea hobeto ezagutzea eta gehiago estimatzea, emaitza akademiko hobeak lortzea, interes eta motibazio handiagoa izatea, ikasgela barruko ikastorduen monotonía etetea, behaketa eta pertzepzio multisentsoriala egiteko abileziak hobetzea, bizi garen espazioaren ezagutza esanguratsuagoa izatea, jarrera aldaketa positiboak eragitea (errespetua, balioespena), abilezia kognitibo eta sozialak garatzea, funtsik gabeko aurreiritzi eta errezeloak desagerraraztea, taldearen sozializazioa areagotzea, ikerketa lanerako gaitasunak hobetzea, ikasleen eta irakasleen inplikazioa goratzea, ikasgelan ere parte-hartze aktiboa sustatzea, irakaslearekiko mendekotasun gutxiagorekin aritzea talde lanean nahiz bakar lanean eskola orduetatik kanpo, ikasgelaz kanpoko egindako irteerak eta bisitak urte luzez gogoratzea, etab.

Nolanahi ere, autoreek nabarmentzen dutenez, irteera edo bisita egite hutsak ez du, besterik gabe, ikasketa esanguratsu eta eraginkorrik bermatzen. Horregatik, oso garrantzitsua da, **irteera didaktikoa egin baino lehen**, prestakuntza eta planifikazio lana egitea. Eta ohartarazten dute ez dela komeni ikasleei jarduera/ariketa lar egituratu eta formalik ezartzea (eraginkorragoak omen direlako zuzeneko bizipena

eta hartu-eman askea). Era berean, funtsezkoa da **irteera didaktikoa egin eta gero** ere zenbait zeregin burutzea, hausnarketaren bidez, eztabaiden bidez, irakurketen bidez, bideoak ikusiz, etab., ideia eta ezagutza berriak argitzeko, indartzeko, errotzeko eta ebaluatzeko.

Esandakoaz aparte, ikasgelaz kanpoko ikasketaren inguruko literatura zientifikoaren arabera, irteera didaktikoak egiteko **zailtasunak** edo **oztopoak** ere, izan, badira: kezka edo beldurra, osasun edo segurtasun falta eta bestelako arriskuak direla eta; irakasleen beraien konfiantza eta eskarmentu falta ikasgelatik kanpo irakasteko; eskola curriculumaren eskakizun zurrunak; denbora eta bestelako baliabide mugak; garraioarekin eta logistikarekin loturiko arazoak; ardura edo zalantza, ikasle parte-hartzaileen jokabidea egokia izango ote den, etab.

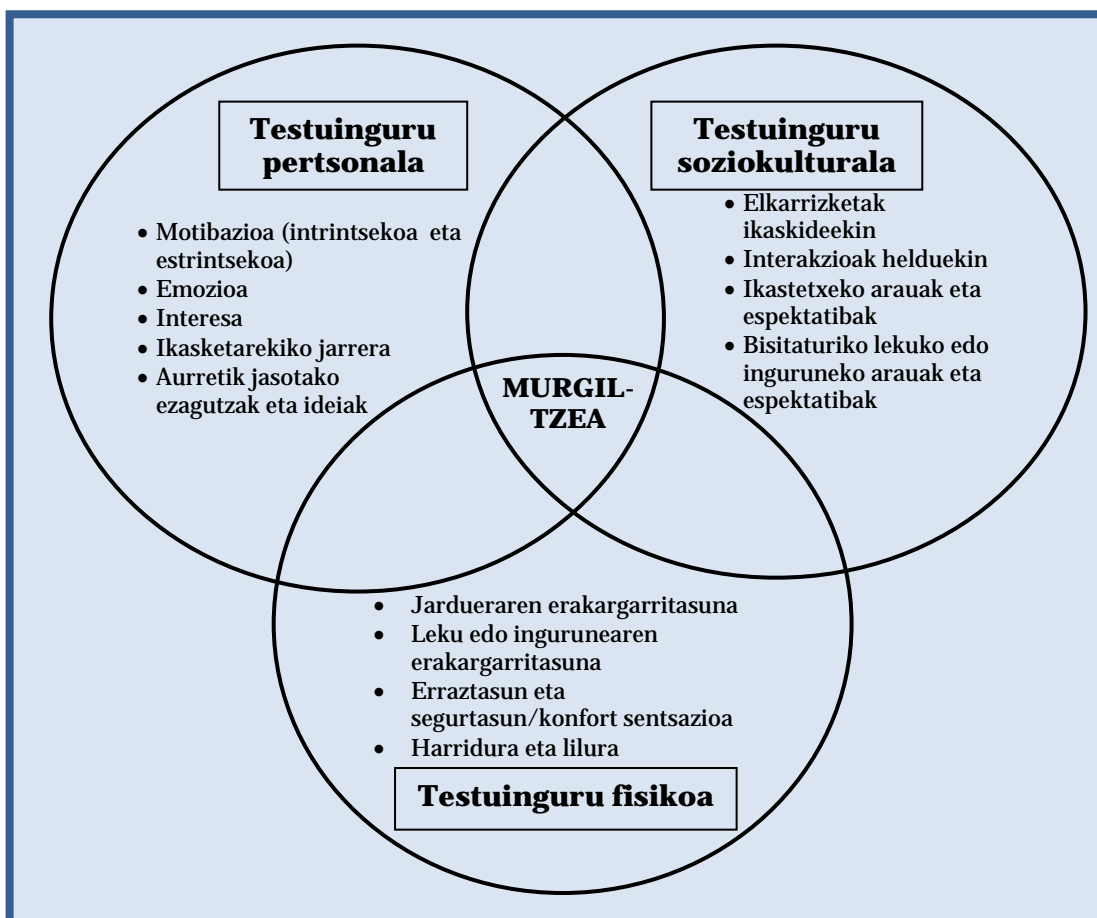
Sulaiman, Mahbob eta Azlan (2010: 12-13) autoreek honela definitzen dute ikasgelaz kanpoko ikasketa: *“ikasleak ikastera motibatzen dituen testuinguru berezi batean kokatzen dituen metodo bat da; testuinguru berezi hori ikasgelaz kanpo dago, non egoki antolaturiko eta egituraturiko programa edo jarduera bat burutzen baitute”*. Jarduera horrek ikaslea hartzen du ardatz eta helburutzat du ikasketa kontzeptu partikular bati dagokion curriculum indartzea eta errotzea, ikasketa progresiboa ahalbidetzen duen ingurune batean. Hiru arlo ditu: ezagutza, jarrera eta abilezia; eta helburu hauek xerkatzen ditu: (1) ikasleak klasean ikusitako kontzeptuak hobeto ulertu ditzala; (2) ikasketa esperientziak eskaintzea, bizitza errealeko egoeretan; (3) ikasketa ulergarriagoa, esanguratsuagoa eta atseginagoa bihurtzea; (4) ikasleei pentsatzen eta ezagutza jakin batzuk menderatzen uztea, testuinguruan kokaturiko esperientzien bitartez; (5) ikasleek ikasketarekiko duten interesa handitzea eta jarrera hobetzea; (6) ikasleen abilezia sozialak eta talde lanerako gaitasunak areagotzea; (7) datuak eta informazioa biltzeko, prozesatzeko eta analizatzeko abileziak garatzea; eta (8) ikasleen baitan eta haien artean balio zintzoak lantzea. Autoreek ikerketa bat egiten dute zehazteko zein komunikazio teknika izan daitezkeen eraginkorrenak ikasgelaz kanpoko irakaste-ikaste testuinguruan. Ikerketan hiru aldagai aztertzen dituzte: kontzentrazioa ikasketan, asetasuna ikasketan eta kalitatea ikasketan. Emaitzak honako hauek dira: ikasteko kontzentrazioari dagokionez, gure gustukoa den pertsonarekin ikasteak lortzen du puntuazio handiena. Bestalde, ikasketan izandako asetasunari dagokionez, irakaslearen komunikazio abileziek lortzen dituzte puntu gehien. Azkenik, ikasketen kalitateari dagokionez, ikasteko giro atsegin edo lagunkoia da puntu gehien lortzen dituen kontzeptua. Ondorioztatzen dute, beraz, ikasgelaz kanpoko ikasketa oso

elementu garrantzitsua dela ikaslearen kontzentrazioa eta ikasketarekiko asetasuna areagotzeko.

Pulgarín et al. (1998) autoreen iritzirako, landa irteeren bidez lortzen da informazio zientifikoa “hizkuntza arruntera” itzultzea; gainera, aurrez aurre jarri eta erkatzen dira pentsatzen duguna, idatzita dagoena eta sentitzen duguna. Landa irteera, hala, ezagutza eraikitzeke estrategia didaktiko bat da, zeinaren bidez ingurunea hobeto ulertzen baita eta, modu bizi eta gustagarrian, hainbat kontzeptu barneratzen, ulertzen eta interpretatzen baitira. Autoreek beren lanean aipatzen duten legez, leku asko eta askotarikoak har daitezke landa irteera eta landa lana egiteko jomuga eta kokaleku: errekak, basoak, lantegiak, museoak, etab. Dena dela, ikasgelako proiektuak proposaturiko gaiaren arabera aukeratu behar da landa irteera (bestela, paseo edo txango hutsa izango bailitzateke). Irteera edo bisitaren plangintza arreta eta ardura handiz egin behar da, aintzat har ditzan hainbat eta hainbat ikasketa esperientzia, bai **irteera baino lehen** egitekoak (gaiari hurbilpen kontzeptuala egiten zaio, eta irteeran jarraitu beharreko ibilbidea eta programa definitzen dira); bai **irteera egin bitartean** aurrera eramatekoak (beharrezkoa den informazioa biltzen da, eta kontzeptu-gakoak egoki garatzean eta eraikitzean jartzen da arreta); eta bai **irteera egin ondoren** burutzekoak ere (lorpenak eta emaitzak ebaluatzen dira, lanen aurkezpenean oinarrituta). Garrantzitsua da irteera pedagogikoan bildutako informazioa sistematizatzea. Irteeran landu beharreko gaiaren sakontasuna definitzen da taldearen mailaren, motibazioaren eta ezagutzen arabera eta aurreko plangintzan zehaztutako helburuen arabera. Irteera pedagogikoek honako alderdi hauek bultzatzen dituzte, besteak beste: i) eskolaren proiektzioa komunitatean; ii) taldearen sozializazio handiagoa; iii) ikaslearen sentikortasuna ingurunearekiko eta baliabideen erabilerarekiko; eta iv) irakaste-ikaste metodo ezberdinak bateratzea errazten eta dinamizatzen du.

Era bertsuan, Braund eta Reiss (2004) autoreek ere, *Learning Science Outside the Classroom* obra handian, ikasgelatik kanpo egindako hainbat praktika didaktikoren berri jasotzen dute: museoetan egindakoak, gune zientifikoetan, planetarioetan, zoologikoetan, landa eta baserrietan, lorategi botanikoetan eta, are, **industria fabriketan**. Autore horiek, gainera, ikasgelaz kanpoko ingurune informalean ikasteko eredu “kontestual” bat planteatzen dute (II.1.13. irudia). “Informal” izate horrek aldean dakar ikasleek nolabaiteko askatasun tarte bat izatea eta erabakitzeke aukera izatea, zer egin hautatzeko, zer eta nola ikasi erabakitzeke, arreta zertan zentratu, zenbat denboran aritu, zenbateko esfortzua egin...

II.1.13. irudian ageri denez, elkarren gainean jarrita dauden hiru testuingurutan oinarritzen da eredu. Hiru testuinguruok eragina dute ikaslearen murgiltze edo inplikazioan, eta, hedaturaz, azken buruan, eragina dute, baita ere, ikasleak bere esperientziatik eskuratzen duenaren kantitatean eta kalitatean. Ikasgelaz kanpoko esperientziak ingurune informaletan gertatzen dira, non hiru testuinguruak teilkatu egiten baitira ikaslea ikasteko atmosfera berrietan murgilarazteko; horrela, atmosfera horietan “zientzia bizirik dago” bere berezkoa lekuan, dagokion leku naturalean, eta ikasleek “ikasketa komunitate” kooperatiboak eratzen dituzte.



II.1.13. irudia: Ikasgelaz kanpoko ingurune informaletan ikasteko eredu “kontestuala”

Iturria: Braund eta Reiss (2004: 7).

Irakasle askok uste dute irakaste-ikaste prozesua gauzatzeko modu berriak bilatu behar direla eta, ikaslearen gaitasunak garatzeko xedez, aukera egokia dela metodo gisa ikasgelaz kanpoko esperientziak aintzat hartzea (irakaskuntza tradizionala osatzeko eta aberasteko). Ildo horretan, bada mugimendu garrantzitsu bat, 2006 urtean Erresuma Batuan agiri edo adierazpen entzutetsu bat plazaratu zuen: “*Learning Outside the*

Classroom Manifesto” (Department for Education and Skills - DfES, 2006). Manifestu hori, argitaratuaz geroztik, milaka erakundek eta gizabanakok izenpetu dute. Helburu du ikasleek ikasgelaz haragoko mundua beren kabuz eta benetan “esperimenta” dezatela, beren ikasketa eta garapen pertsonalerako funtsezko osagai gisa, eta beren adina, abileziak eta inguruabarrak edozein izanik ere. Manifestuaren arabera, ikasketa esperientzia horiek sarritan “*gogoangarrienak*” izaten dira, lagundu egiten digutelako inguratzen gaituen munduari zentzua bilatzen, eta sentitzen/hautematen dugunaren eta ikasten/ulertzen dugunaren artean loturak ezartzen (Waite, 2011).

Manifestuaren definizioaren arabera (DfES, 2006), ikasgelaz kanpoko hezkuntza da “*ikasgelaz bestelako lekuak erabiltzea irakasteko eta irakasteko*”. Ez dio aipamenik egiten ikasketa espontaneoari, hots, programatu gabe gizabanako batek jaso dezakeen ikasketari. Aitzitik, aipamena egiten dio hezkuntza ulertzeko eta egikaritzeko modu berezi bati, zeinak helburu baitu “*esperientzia errearen potentziala baliatzea, ikastetxearen hormetatik harago, ikasketa sustatzeko. Ikasketa molde honekin identifikatzen diren iritziz, garrantzitsua ez da soilik zer ikasten dugun; nola eta non ikasten dugun ere garrantzitsua da*”. Manifestuaren egileek diotenez, irakaskuntza ikasgelaz kanpoko esperientzietan oinarritzen denean, inguruko estimuletatik abiatuta ikasteko gaitasuna sustatzen da gizabanakoengan. Hortaz, **ikasten ikasteko** gaitasuna sustatzen da, egun hainbesteko garrantzia ematen zaion hori. Manifestuak dakarrenez, hezkuntzaren eremuko ikerlan askoren arabera, ondo diseinatu eta garaturiko irteerek nabarmen areagotzen dute klaseen balio hezigarria, metodo eta baliabide tradizionalen bidez nekez ulertzen diren kontzeptuak errazago ulertzen laguntzen dute, eta testuinguruan kokaturiko ezagutza integratzailea garatzea ahalbidetzen dute, irakasgaiek artifizialki inposaturiko mugen gainetik. Halatan, Romero (2009: 97-100) autorearen hitzetan, ikasgelaz kanpoko esperientzia gogoangarri horiek “*gure baitan irauten dute bizitza osoan zehar eta eragin egiten diete gure jokabideari, gure bizitza estiloari eta gure lanari. Eragin egiten dute gure balioetan eta hartzen ditugun erabakietan. Ezagutzak transferitzen uzten digute ikasgelatik gure esperientziara eta gure esperientziatik ikasgelara*”.

Manifestu horren arabera, honako hauek dira ikasgelaz kanpoko ikasketarekin loturiko onurak (DfES, 2006):

- Errendimendu akademikoak hobera egiten du.

- Goi-mailako ikasketa sustatzeko aukerak ematen ditu; egitura kognitibo konplexuak garatzen ditu, kontzeptuen arteko konexioak egitea ahalbidetzen dutenak.
- Independentzia eta buruaskitasuna lortzen laguntzen du, baita testuinguru askotarikoetan egoki moldatzen ere, hainbat estimuluri erantzunez.
- Ikasleak murgilarazten eta konprometitzen ditu beren hezkuntza prozesuan eta haien motibazioa areagotzen du.
- Ingurunea balioesteko eta zaintzeko sentimenduak bultzatzen ditu eta herritar konprometituak hezten ditu.
- Jakin-mina eta sormena akuilatzen ditu, jarduera edo arazo irekietan parte hartzearekin lotura dutenak.
- Lagundu egiten du testuinguruan kokaturiko ezagutza integratzailea garatzen, ideiak erlazionatzen eta irakasgaiek edo materiek artifiziarki inposaturiko mugak gainditzen.
- Jokoen bidez ikasketa informalak garatzeko aukera ematen du.
- Jokabide arazoak murrizten ditu, integrazioa areagotzen du eta absentismoak behera egiten du.
- Garatu egiten du ziurgabetasunarekiko tolerantzia eta areagotu egiten du egoera berriei aurre egiteko gaitasuna.
- Erronka interesgarriak eskaintzen ditu eta ikasleei laguntzen die arrisku-maila arazoizko bat bere gain hartzen.
- Haurrek eta gazteek ikasketaren aurrean duten jarrera hobetzen du.

Bestalde, manifestuan ezartzen diren helburuak ondorengo hauek dira (II.1.11. taula) (DfES, 2006; Romero, 2010):

II.1.11. taula: Ikasgelaz kanpoko ikasketaren aldeko manifestuaren helburuak

1. Ikasgelaz kanpoko ikasketa esperientzia asko eta askotarikoak eskaintzea ikasleei.

Bai ikasgelako ikasketa osatzen eta aberasten duten irteerak eta jarduerak, eta bai hezkuntza egonaldiak ere (beste ikastetxe batzuetan, kanpamentuetan, etab.). Ikasketa esperientzia horiek halakoak izan behar dira: nabarmenak, motibagarriak, ikasleen premiak eta interesak ase behar dituzte, esperimentazioaren eta praktikaren bidez ikasteko aukera eman behar dute, abileziak progresiboki garatzen utzi behar dute, oinarrizko trebetasun pertsonalak garatzea sustatu behar dute, modu autonomoan ikasteko gaitasuna bultzatu behar dute, ikerketaren bidez ikastea sustatu behar dute, pentsamendu kritikorako abileziak garatu behar dituzte eta ikasgelan landutako edukiak hobeto ulertzen lagundu behar dute.

2. Ikasleentzat ikasgelaz kanpo ikasteak duen balioa ezagutaraztea eta horren aitorpena bultzatzea eta zabaltzea.

Horretarako, ikasgelaz kanpoko irakaskuntza hobetzeko ikerketa bultzatzen da eta gizarteari bere osotasunean esaten zaio zein diren horren onurak.

3. Kalitate handiko ikasketa esperientziak eskaintzea.

Xede horrekin eskaini nahi dira ondo diseinaturiko, planifikaturiko eta irakasleek egoki zuzendu eta gidaturiko ikasketa esperientziak. Hortaz, egiaztatu egin behar da proposaturiko ekimenak kalitate handikoak direla, benetan kontzeptuak hobeto ulertzen eta ezagutzen laguntzen dutela esperientzia aurretik eta ostean, eta abileziak eta balioak garatzea ahalbidetzen dutela. Tokiko agintarien babesa eta laguntza izateko estrategiak garatu behar dira, esperientzien kalitatea eta efektuak ebaluatu ditzaten.

4. Irakasleak heztea, halako ekimenak aurrera eramateko gai izan daitezen.

Alde horretatik, irakasleei laguntza eman behar zaie halako irteera didaktikoak ahalik eta modu eraginkorrenean gauzatu ditzaten: babesa eman behar zaie gai eta seguru sentitu daitezen, prestakuntza kurtsoak eskaini behar dira, ikastetxe eta hezkuntza erakundeekin lankidetzan aritzea prestakuntza programen kalitatea eta bideragarritasuna handitzeko.

5. Eskolei eta irakasleei laguntza ematea eta beharrezko zaizkien bitartekoak eskuratzea, bisita egiten duten guztien segurtasuna bermatzeko.

Alde horretatik, segurtasun gidak egiten dira, jarraibide argiak eta erraz aplikatzekoak eskaintzen dituztenak; horrez gain, irakasleei materiari buruzko ezagutza espezializatuak ematen zaizkie, eta mekanismo argi eta erabilgarriak ezartzen dira parte-hartzaile guztien segurtasuna bermatzeko.

6. Eskolei eta hezkuntza agintariei baliabideak eta informazioa ematea, lehenago aipaturiko neurriak abian jartzeko (aurreko helburuarekin lotuta dago).

Helburu hori irteera didaktiko bat prestatzeko baliagarria izan daitekeen edozein informaziori dagokio. Manifestuak dioenez, zenbait instituzio pribatu eta zenbait tokiko agintari elkarlanean ari dira halako jardueretan, baliabideak ez bikoizteko eta alferrik galtzeko, eta behar duen orori informazioa helarazteko.

7. Familiaren, zaintzaileen eta hezkuntza komunitate osoaren inplikazioa bultzatzea, ikasgelaz kanpoko jarduera hauetan.

Agente horiek guztiek ahalmen handia dute jarduera horietan laguntzeko; areago, haien laguntzarik gabe, nekez gauzatu ahal izango liriateke. Agente horien inplikazioa lortzeak indartu egiten du komunitate zentzua, ezagutzaren eraikitze partekatua sustatzen du eta errotu egiten ditu ikasgelaz kanpoko ikasketaren balioa eta aitorpena. Horretarako, irteera didaktikoez dakartzaten hezkuntza onuren berri zabaldu beharko litzateke, ekimen horien potentziala zein den ezagutarazteko eta hezkuntza eremuko agenteen parte-hartzea sustatzeko, haien ekarpenaren garrantzia azpimarratuz eta gida eta jarraibide lagungarriak argitaratuz.

Iturria: Department for Education and Skills (2006).

Manifestuaz geroztik, Erresuma Batuak —*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted) delakoaren bidez— txosten bat argitaratzen du aldian behin; han, ebaluatu egiten da ikasgelaz kanpoko ikasketak lehen eta bigarren hezkuntzako eskoletan eta ikastetxeetan duen garrantzia. Txostenean, ikasketa mota hori praktikan jartzearen indarguneak eta ahulguneak identifikatzen dira, baita haren arrakasta mugatu dezaketen oztopoak ere. Azkenik, eredu batzuk ere proposatzen dira, beste zenbait eskolak eta ikastetxek indarrean jar ditzaten. Txosteneko ondorioak ateratzeko, ikasgelaz kanpoko ikasketa indarrean duten eskolak eta ikastetxeak

inkestetzen eta elkarrizketatzen dituzte. Hona hemen emaitzarik behinenak (Ofsted, 2008):

- Ikasgelaz kanpoko ikasketak, ondo planifikatu eta gauzatzen bada, hobekuntza nabarmena eragiten dio ikasleen garapen pertsonal, sozial eta emozionalari.
- Ikasketa arrakastatsuagoa da epe luzeko curriculum plangintzaren osagai integral bat denean eta ikasgela jarduerekin estuki lotuta dagoenean.
- Inkestako lehen hezkuntzako eskolek hobeto erabiltzen dituzte beren instalazioak eta inguruko baliabideak, bigarren hezkuntzakoekin alderatuta.
- Hainbat irteerak eta bisitak ez dute ikasketa helburu argirik eta ez daude behar bezala integraturik ikasgelako jarduerekin. Hori gertatzen da gehienbat lehen hezkuntzako eskoletan.
- Eskola eta ikastetxe gehienek ez dituzte ebaluatzen ikasgelaz kanpoko ikasketaren efektuak, ezta ikasleen jarduerak eta zereginak kontrolatu ere. Hortaz, ezin dira ebaluatu esperientzia horien eraginkortasuna, integrazioa eta kalitate-prezio erlazioa.
- Eskolek eta ikastetxeek gogor eta arrakastaz lan egiten dute ikasgelaz kanpoko ikasketak dituen oztupoak gainditzeko (tartean dira osasunarekin eta segurtasunarekin loturikoak, ikasleen jokabidearekin loturikoak eta irakasleen lan zamarekin loturikoak).
- Eskolek eta ikastetxeek tokiko agintarien laguntza baliotsua jasotzen dute, osasun eta segurtasunarekin loturiko eskakizunak betetzeko. Ordea, esperientzia horietatik lortutako ikasketaren kalitatea segurtatzeko laguntza mugatua jasotzen dute.

Horrezaz aparte, txostenak nabarmentzen du ezen ikasgelaz kanpo ikasteak eskaintzen dituen zuzeneko eta "lehen eskuko" esperientziei esker, gaiak biziagoak eta interesgarriagoak izan daitezkeela ikasleentzat eta haien ezagutza eta ulermena hobetzen lagundu dezaketela, errendimendu akademikoa goratzearekin batera. Eta esperientziok lagundu dezakete ikasleak maila pertsonal, sozial eta emozionalean garatu daitezen. Inkestetan parte hartutako ikasleek diotenez, oso gogoko dute ikasgelaz kanpo lan egitea. Diotenez, esperientzia "*zirrargarria*" da, "*praktikoa*", "*motibagarria*", "*freskagarria*" eta "*dibertigarria*". Honako iruzkin hauek egiten dituzte (Ofsted, 2008):

- ✓ "*Ikusi egiten duzu, entzun beharrean*".
- ✓ "*Modu dibertigarrian ikasten dugu*".

✓ “*Eginez ikastea gustatzen zaigu*”.

Inkestan oinarrituta, begien bistakoa da ezen ikasgelaz kanpoko ikasketak ekarpen nabarmena egin diezaiekeela ikaslearen etorkizuneko ongizate pertsonalari eta profesionalari; beren bizitzako hurrengo etaparako prestatzen ditu. Leku bereziek esanahi berezia izan dezakete eta sakontasun handiagoa eman diezaiekete esperientziari eta ikasketari. Lehen urteetako hezkuntzarako curriculum jarraibideek diotenez, komenigarria da, ahal denean, barneko eta kanpoko inguruneak lotzea, haurrak askatasunez ibili daitezen batetik bestera. Bisiten alderdi erakargarri eta adierazgarrienetako bat da haurrak ondo portatzen direla, motibatuta eta jarrera aktiboz baitaude.

Aurrez esana denez, halako proiektu berritzaile bat ezartzeko eta dagokion esperientzia arrakastaz gauzatzeko, hainbat elementu hartu behar dira kontuan: horietako batzuk dira motibazioa edo arrazoa zein den ezartzea, helburuak zehaztea, gaia definitzea, metodologia finkatzea eta emaitzak ebaluatzea. Horiez gain, ordea, ezin garrantzitsuagoa da, jakina, esperientzia *non* egin nahi den zehaztea. Ikasgelatik at irtetea erronka motibagarria da, bere horretan, ikaslearentzat. “*Esperientzia hori, gainera, ezohiko ingurune batean gertatzen bada, bidearen zati handi bat eginga izango dugu. Museo bat, parke teknologiko bat, unibertsitate instalazio nabarmen bat, kalea edo ingurune naturala eszenatoki ezin hobeak izan daitezke*” (Coterón eta Gil, 2015: 121).

Chisholm et al. (2009) autoreek eredu teoriko bat ezartzen dute ikasketa esperientziala ezaugarritzeko eta testuinguruan kokatzeko, eta aplikatu ere egiten dute, oinarritzat hartuta lanean edo praktikan zer nola eraikitzen den ezagutza. Autoreek defendatu egiten dute errealitatekin izandako interakzioak duen potentziala ezagutza berriak sortzeko; izan ere, diziplina anitz hartzen dituen testuinguru konplexu batean galderak egiteak ikaslea prozesu kognitibo sakonagoetan murgilarazten du eta, ondorioz, ikasgela barrukoak baino ikasketa sakonagoak erdiesten ditu. Autoreon irudiko, ezagutzak eskuratzen eta eraikitzen dira egunean zeharreko askotariko jardueren bidez eta testuinguru ezberdin anitzetan. Horregatik, bada, uste dute ikasketa testuinguru zabalduta egin beharko litzatekeela eskolatik, etxetik eta lantokitik kanpora, barruti horiez haragoko jarduerak gehituta. Autoreon iritziz, gainera, ikasleek testuinguru formaletatik at ere ikasi egiten dute etengabe, ingurunearekin dituzten esperientzien eta interakzioen bitartez; eta hortik eratortzen dute oso baliagarria eta eraginkorra izan litekeela ikasgelaz bestelako giro batzuetan garatzen diren ikasketak eta metodologiak

aztertzea. Alde horretatik, gero eta gehiago eta gero eta adierazgarriagoak dira, adibidez, “ikasketa ingurune autentikoen” (“*authentic learning environments*” direlako) balio didaktikoi buruzko ikerketak (Herrington, Reeves eta Oliver, 2014; Morgan eta Cox, 2012; Smeds, Jeronen eta Kurppa, 2015; Gulikers, Bastiaens eta Martens, 2005; Cobo Romani y Moravec, 2011).

Nolanahi ere, lehenago ere aipatu den legez, ikasgelaz kanpo irteera bat egiteak edo esperientzia bat izateak ez du, besterik gabe, ezagutza eraikitzen denik bermatzen. Romero-ren (2009: 95) aburuz, zenbait ezaugarri edo baldintza dira beharrezko, ikasgelaz kanpoko irteera bat eraginkorra eta hezigarria izan dadin:

- ◆ Gakoetako bat ikasketa esperientzial hori garatzeko aukeratzen den **lekua** da; lortu nahi diren hezkuntza helburuek zehaztuko dute zein leku aukeratu. Sarritan, horrek berorrek balio erantsi bat dakarkio *per se* ikasgelako ikasketari. Bestelako testuinguru batean gertatzeak aldean dakar askotariko pizgarritz aberasturiko esperientzia bat izatea. “*Hortaz, irteera didaktikoen ezaugarria ez da soilik ikasleek ikasteko duten interesa eta jakin-mina akuilatzea, beren ikaste prozesuan murgilaraziz; horrez gain, testuinguruan kokaturiko ezagutza bereziki esanguratsu bat eraikitzen laguntzen dute, hautematen denaren interpretazioaren emaitza gisa*”.
- ◆ Beste gako bat da **nor** den jasotzailea; izan ere, ikasgelaz kanpoko irteerak egokitu egin beharko lirатеke ikasle edo publiko jakin bakoitzaren mailara, interesetara, motibaziora eta heldutasun-mailara. Era berean, garrantzitsua da jakitea zein diren bisita edo irteera egin aurretik ikasleek dituzten ezagutzak eta gaitasunak.
- ◆ Beste gako bat da ikasgela barruko ikasketa tradizionalaren **osagarri** gisa antolatzea eta erabiltzea ikasgelaz kanpoko irteera. Beraz, zereginen artean halako oreka bat bilatu beharko litzateke, ez daitezen izan ez irekiegiak ezta zurrune giak ere. Zereginok askotarikoak izan beharko lirатеke, ikasleen ikasteko estilo ezberdinetara moldatzeko. Halaber, ahalegin du beharko litzateke ikasleek irteerari ahalik eta balio hezigarri handiena atera diezaioten eta motibaturik eta interesaturik ager daitezen.

Romero (2009), Martín Barbero (2012) eta Chisholm et al. (2009) autoreak, besteak beste, bat datoz adieraztean beharrezkoa dela gehiengoak onetsiko duen eredu bat garatzea, ikasgelaz haragoko ikasketa esperientziala ezaugarritzeko. Horrek, segur asko, irakasle tradizionalenen errezeloak eta zalantzak desagerraraziko lituzke, halako

ikasketa esperientziak baliatzeari dagokionez. Gainera, lagundu egin lezake hezkuntza formula berriak garatzen, hezkuntza eremuko eskakizun berriei hobeto erantzun ahal izateko: gaitasunak garatzea eta ikasle autonomo eta erreflexiboak bultzatzea.

Tonucci (2012) autoreak argudio bikaina darabil, ideia hau plazaratuta: edozein artistak modu eta leku berezi batean lan egiten du, hain zuzen ere egiten duen lanaren edo zereginaren arabera. Eta Tonuccik itauntzen du zergatik ez den berdin egiten eskolan. Zergatik ez diegu eskatzen ikasleei egin ditzatela ariketa mental ezberdinak leku ezberdinetan, propio egokiturikoetan eta estimulagarriak direnetan? Horrek ez ditu arazo guztiak konponduko, baina zailtasun gehien duten ikasleentzat ikasketa prozesua hobetzeko modua izan daiteke. Irakasleak noiz etorriko zain dauden ikasgelaz osaturiko eskola baten orde, tailerrez osaturiko eskola bat izan liteke eta ikasleak tailer horietara joan litezke diziplina ezberdinak lantzerako, ingurune egokietan bestelako esperientziak bizi izateko. Era horretan, materia zientifikoak ezagutzeko, aukera bat izan liteke zientzia laborategira joatea; natura ezagutzeko, laborategiaz gain, ortu bat izan lezakete eta han probak egin; sukalde tailer bat edo laborategi bat izan lezakete materiaren inguruko kontzeptuak esperimentatzeko; literaturari dagokion irakasgaietarako liburutegia erabili liteke; irakurketa, musika eta artea lantzeko, beste tailer bat, propio egokitua; jarduera fisikoetarako, gimnasioa, kalea nahiz lorategia; eskulanetarako, tailer bat ‘*ad hoc*’ edo propio; eta **ekonomia ikasteko... enpresa bat?** Areago, komenigarria izan liteke, beharbada, epealdi jakin bat (astebete, adibidez) pasatzea esperientzia “residentzial” monografiko bat bizi izaten, eta, ahal dela, errealia izan dadila (Tonucci, 2012: 80).

Martínez-en (2012: 104) irudiko, etorkizuneko eskola “*esperientziari aitorpena egiten dion eskola izango da. Diziplina bakoitzean eduki akademikoak erreproduzitzetik urruti, non ez den ikasle bakoitzaren esperientzia konkretu eta partikularra aintzat hartzen, [etorkizuneko] eskolak eguneroko bizitza hartuko du oinarritzat, langintza kulturalerako funts gisa, eta subjektuaren bizipenak izango dira ardatz eta muin arazoak planteatzeko, ikerketarako, hausnar egiteko eta sortutako ezagutza sistematizatzen*”. Era berean, Martínez-ek (2012) erantzen du, besteren artean, etorkizuneko eskola laikoa eta doakoa baino ez dela izango, curriculum edukiak mugatu egingo dituela, irakasleek aitorpen sozial handiagoa izango dutela, kritikoki irakurtzen eta subjektibotasunaren barrutik idazten irakatsiko duela, diskurtsoa analizatzen irakatsiko duela eta ez duela konparazio hierarkizatzaile egingo.

Instrukzioan oinarrituriko ikasketatik eztabaidan eta ulermenean oinarrituriko ikasketara joan behar da. Era berean, etorkizuneko eskolak herri/hiriaren irakurketa kritiko bat egin beharko du berriz. Hala, Martínez-en (2012: 110) hitzetan, *“hiriak hezi egiten du. Hiriko kaleetan batetik bestera dabilta jokatzeko moduak, gizalegezko balioak eta balio moralak, bizitza estiloak eta moldeak, praktika kultural landuak, eta horien arabera esanahiak eraikitzen ditugu hiritar izatearen zentzuaz. Hiriaren diskurtsoak, beraz, curriculumak produzitzeko praktikak dira, asko eta askotarikoak. Eta horixe da eskola berriaren erronka, esperientzia sozial eta indibidual hori praktika esperientzial, ikertzaile eta erreflexibo bihurtzea, jakintza kritikoak eraikitze eta esku-hartze eta eraldaketarako proposamenak sistematizatzeko”*.

Ildo bertsuan, Pujol-ek (2012: 115) dioenez, *“eskolak ikasteko baliabideen gunetzat erabiliko du hiria, eta kontzeptu hori hedatu egingo du hirian gertatzen diren produkzio eta zerbitzu jarduera guztietara, hala publikoetara nola pribatuetara”*.

Hala da, bai; ikasgelatik kanpo hainbat eta hainbat “ikasgela bizidun” daude, errealak, autentikoak, pizgarriak, esanguratsuak; eta horietako gehienak, tamalez, ez dira erabilera didaktikoetarako baliatzen: hiria, bere osotasunean, eta mendiak, basoak, baserriak, museoak, enpresak... hezkuntzarako baliabide izan daitezke (areago, izan beharko lirateke).

1.3.6.-ONDORIOAK

Hezkuntzaren historian barrena, ikerketa lan honetan aurkeztu diren printzipio eta metodo asko arrakastaz jarri izan dituzte indarrean, nahiz eta kasurik gehienetan modu mugatuan izan. Nolanahi ere, gaur egun, askotariko aldaketa biziak (kulturalak, sozialak, produktiboak eta bestelakoak) jazotzen ari diren testuinguru honetan, ezinbestekoa da hezkuntzan ere printzipio eta metodo berritzaile horiek behar bezala ulertzea eta, ahal dela, eskala handian aplikatzea. Gizarte eredu berri batean gaude, informazio eta komunikazio teknologiak oinarri dituen gizarte batean, zeinak ahalbidetzen eta galdatzen baitigu hezkuntza pertsonalizatzea modu hagitx berri batean. Horri guztiari beste ideia bat ere gehitu behar zaio, munduko herrialde askotan nagusi dena: oro har, uste da hezkuntza ulertzeko eta praktikatzeko moduak egiturazko aldaketa bat behar duela. Hortaz, ezinbestekoa da irakaste-ikaste prozesuari heltzeko modu berri eta berritzaileak bilatzea eta garatzea.

Hezkuntza tradizionalak ezaugarri du, besteak beste, garrantzia edukiari ematen diola (**zer** ikasten den); ezagutzak bereizi eta sailkatzen dituela; era burokratikoan antolatzen dela; lantegien antza duela, dinamika pedagogiko tayloristak tarteko; gaitasun estandarizatuak lortzeko sistema uniformizatzaile bat sustatzen duela; gehienbat gaitasun linguistiko eta matematikoak garatzen dituela; irakasleak norabide bakarrean banatzen dituela ezagutzak, eskola magistralen bidez; aurrerabidea mailaketa finkoen arabera (adinaren arabera) baino ez dela egiten; eta arau eta jarraibideekiko kezka (eta, are, morrontza) handia duela. Gainera, hezkuntza tradizionalak fokapen **konduktista** du ardatz, non ohitura jakin batzuk errotzeak eta jokabide jakin bat indartzeak edo ezabatzeak baitute lehentasuna. Aitzitik, garrantzia kentzen zaie barne sentimenduei, jarrerari eta motibazioei, zeinek biziki eragiten baitote hezkuntza prozesuari. Zeharo bestela, kanpo motibazioa azpimarratzen da: notak, zigorrak, sariak. Horrek aldean dakar irakasleek eta ikasleek rol jakin bana izatea: irakasleak ezagutzaren jabe dira eta ikasleei “transmititzen” diete. Ikasleak, bestalde, izaki pasibotzat hartzen dira, isolatutzat, eta parte-hartze arras mugatua baino ez dagokie, denentzat berbera den programa egituratu batean. Ondo portatzen den ikaslea saritzen eta bultzatzen da; beraz, otzantasuna bultzatzen da, esanekotasuna, ezarritako diziplinarekiko errespetua eta, hedaduraz, pasibotasuna. Hezkuntza tradizionalan, ikasleak ez daki, eta eskolara joaten da ikastera; irakasleak, berriz, badaki eta eskolara joaten da ez dakienari irakastera; inteligentzia, nolabait esatearren, “hutsunetzat” hartzen da, zeina apurka-apurka bete egin behar den, ezagutzak pilatuta. Hezkuntza eredu tradizional horrek esperotako emaitzak emango

balitu, ez legoke arrazoirik eta beharrik ezer ere aldatzeko. Ez da horrela, ordea. Eta horregatik, hain zuzen, korrante eta teoria pedagogiko berriak sortzen ari dira, besteak beste **ikasketa esperientzialak** eta **ikasgelaz kanpoko ikasketak** duten balioa aldarrikatzen dutenak, irakaste-ikaste prozesuaren gaur egungo erronkei aurre egiteko modu berriak diren aldetik. Ikasketa ulertzeko modua berrasmatu behar dugu. Gaur egun indarrean dugunak, besterik gabe, ez du behar bezala funtzionatzen. Eredutxo berri bat ezartzeko ordua da.

Hezkuntza esperientzialaren paradigma berriak helburu hauek ditu: hezkuntza **integral** eta **pertsonalizatua(goa)** bilatzen du; **nola** eta **non** ikasten den oso aintzat hartzen du (eta ez soilik *zer* ikasten den); ikaslearen autonomia garatu nahi du; ikasleek **ikasten ikasi** dezaten da garrantzitsuena; ideia berrietarako eta aurkikuntzetarako irekitasuna; malgutasuna; taldeen heterogeneotasuna; diziplinartekotasuna; subjektuen garapen potentziala bultzatzeko ardura; esperimentuak eta **esperientziak** ustiatzea; hezkuntza iraunkorra; **ikasketaren ingurunea** aintzat hartzea; irakaslea ere “ikasle” gisa hartzea eta ezagutzak elkarlanean eraikitzea, eta inteligentzia anizkunak garatzea. Eskolak eraitsi egin beharko lituzke hormak, ikasleek barruan eta kanpoan ikasten dutena bateratzeko. Irakaslearen eta ikaslearen rola aldatu egin behar dira: irakasleak, irakaste-ikaste prozesuaren gidari gisa, eskura ditu teknologia berriek eskaintzen dizkioten hamaika baliabide berri, eta ikaslearen garapena eta autonomia sustatu behar ditu; elkarrekotasun giro bat sortu behar du, errespetu eta konfiantza giro bat, ikaslea gustura egon dadin eta gogoz eta atseginez ikasi dezan, beldurrik gabe. Irakasleak autoritate maila murriztu behar du, ikaslea eroso sentiarazteko eta hark independentzia eta autonomia morala eta intelektuala garatu ditzan. Lan kooperatiboa bultzatu behar du, baita etengabeko prestakuntza ere. Hutsegiteak errespetatu behar ditu, eta saririk eta zigorrik ezarri ez. Irakasle konstruktibistak ondo prestatua egon behar du bai maila akademikoan eta bai metodologikoan. Bestalde, ikasleari dagokionez, bere gain hartu behar du erantzukizuna; dagoeneko ez da izaki pasibo bat; aitzitik, bere ezagutzen eraikitzaile aktibo bat da eta gehiago murgildu eta konprometitu behar da bere ikasketan. Ikasleak askatasunez mugitu behar dira ikasgelan eta han garatu behar dituzte irakasleak prestatu dituen jarduerak askotarikoak, ikasleek beren kasa eraiki ditzaten beren ezagutzak. Irakasleek argi aitortu behar dute ikasleak direla beren hezkuntza arduren eta eginbeharren erdigunea eta ikasle bakoitza, gainera, berdingabea, errepika ezina, berezia eta desberdina dela (Vargas, 2004).

Ikasketa paradigma berriak ontzat hartu, konbinatu eta zabaldu egin beharko lituzke bai ingurune formaletan, bai ez-formaletan eta bai informaletan gertatu daitezkeen ikasketa esperientziak; parekoen arteko ikasketaren balioa sustatu beharko luke; sormena, berrikuntza eta tradizionalak ez diren abileziak akuilatu beharko lituzke; era berean, sustatu egin beharko lituzke elkarlana, urrutiko lana, ezagutzen transferentzia eta arazoen ebazpena; ulertu beharko luke ikasketa edozein unetan eta gunetan gertatu daitekeela; eta teknologien aldeko apustua egin beharko luke giza gaitasunak gorengo mailaraino garatzeko. Malgutasun handiagoa izan beharko luke eta, ahal dela, hezkuntza formalaren hormak desagerrarazi beharko lituzke, ikasteko beste aukera eta moduei ere ateak zabaltzeko. **Esperientzia** hartu beharko luke funts eta ardatz, **“eginez ikasteko”** eta ikasketa **esanguratsua** eskuratzeko.

Ezagutzaren eta etengabeko ikasketaren gizartean gaude (edo harantz goaz, bederen); gizarte horretan, hezkuntzaren dimentsioak dena zeharkatzen du, alderik alde, eta ikasketa, gainera, etenik gabea da eta bizitza osoan luzatzen da. Ikasteko adinik ez dago: *adin guztietan* ikasi behar da. Eta ikasteko lekua ere edozein da: *leku guztietan* ikasi behar da: **fabrika batean, enpresa batean**, ospitale batean, hedabideetan, Interneten...

II.-DESARROLLO-MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: MARKETING EXPERIENCIAL: ANTECEDENTES, ESTADO ACTUAL DEL TEMA Y DELIMITACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

Contenido:

2.1.- HISTORIA DEL MARKETING: SU EVOLUCIÓN HASTA EL FINAL DEL SIGLO XX

2.2.- LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL MARKETING EN EL SIGLO XXI: EL MARKETING EXPERIENCIAL

CAPÍTULO 2: MARKETING EXPERIENCIAL: ANTECEDENTES, ESTADO ACTUAL DEL TEMA Y DELIMITACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

Los primeros capítulos del trabajo de investigación se han fundamentado en el hecho de que para conocer y entender nuestro presente es necesario analizar y comprender primero nuestro pasado. Por ello, se ha realizado una revisión histórica con el objetivo de mostrar la evolución de la educación hasta hoy en día. En el presente capítulo, de forma análoga y con la misma fundamentación, se va a realizar una revisión, también histórica, del concepto de marketing desde sus inicios hasta la actualidad.

2.1- HISTORIA DEL MARKETING: SU EVOLUCIÓN HASTA EL FINAL DEL SIGLO XX

2.1.1.-INTRODUCCIÓN

A nuestro entender, los fenómenos tanto económicos como comerciales-empresariales y de otro tipo van indisolublemente unidos a las teorías e ideas de una determinada época. En consecuencia, tal y como se muestra en la figura II.2.1, se ha optado por realizar una revisión de la evolución cronológica del concepto de marketing, aunando necesariamente su dimensión práctica u operativa y su dimensión teórica o académica (a ello hemos destinado el grueso del capítulo; en concreto, los apartados 2.1.2. y 2.1.3). Tras la revisión conceptual, como complemento, hemos mostrado —de forma también cronológica, aunque más sucintamente— la evolución paralela que han experimentado a lo largo del tiempo las orientaciones y enfoques sobre marketing (apartado 2.1.4), las definiciones que ha recibido el propio término de marketing (apartado 2.1.5) y las escuelas de pensamiento más significativas al respecto (apartado 2.1.6). Con todo, se quiere resaltar que la aproximación y perspectiva que adopta este trabajo es económico-empresarial y, por lo tanto, se tienen en cuenta aquellos hechos y aspectos que corresponden a tal ámbito y no a otros. Por consiguiente, el objetivo que se persigue es el de explorar desde cuándo emergen las prácticas del marketing, cuándo y cómo cabe establecerse el nacimiento académico del concepto, cómo ha ido

evolucionando a lo largo del tiempo y cuáles han sido las contribuciones más importantes así como sus propulsores⁹⁸.



Figura II.2.1: Marco de referencia global del apartado 2.1: Evolución del concepto de marketing

Fuente: Elaboración propia.

⁹⁸ Aunque “Marketing” es un término anglosajón, en España está generalmente aceptado y, de hecho, ya desde 1992, la 21ª edición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua acepta el término para su uso generalizado, aunque permanece el de Mercadotecnia a título nominativo. Se pueden encontrar términos como “Mercadeo”, “Mercadología”, “Comercialización” y “Mercadotecnia”, entre otros, pero no son lo suficientemente amplios para expresar lo que se quiere decir con el término “Marketing” (Munuera, 1992; Carasila y Milton, 2008; Rondón, 2010; Santesmases, 2012).

2.1.2.-ORÍGENES (PREHISTORIA)

En este primer apartado, únicamente se pretende, sin perseguir un desarrollo excesivamente pormenorizado, reseñar algunos aspectos relevantes anteriores al siglo XX, cuando se registra la aparición de los primeros documentos escritos especializados en marketing.

Por lo tanto, ¿cuándo emergen las actividades, prácticas, ideas, teorías y escuelas del pensamiento del marketing?

A lo largo de la historia, el concepto ha ido evolucionando y amoldándose a los requerimientos de la empresa y a los cambios que han ido sucediendo en el entorno y en la sociedad (en la economía, la política, el medioambiente o la tecnología, entre otros). La evolución del concepto se puede entender como la evolución de la manera en la que las empresas han abordado sus relaciones con los mercados. Y aunque se puedan considerar diferentes etapas en esa evolución, tales etapas no son universales ya que ni todos los sectores ni todas las empresas han seguido la misma evolución (Casado y Sellers, 2010). Asimismo, a lo largo del capítulo diferenciaremos desde el punto de vista histórico los trabajos académicos (primeros documentos escritos especializados en marketing) de la práctica del marketing. Como se observará a continuación, mientras que la historia académica del marketing es un fenómeno relativamente nuevo y reciente, su práctica data de hace muchos siglos; las actividades de marketing son muy antiguas, pero su estudio es muy reciente. Que no existan documentos escritos sobre el marketing no significa que no se realizaran actividades de intercambio, comercialización e incluso investigación de mercados (García, 2011).

Así, si quisiéramos determinar desde cuándo surgen prácticas de mercadotecnia, atendiendo a Bartels⁹⁹ (1976), Vázquez (2004), Shaw y Jones (2005), Tamilia (2009), Sixto (2010), Rivera y de Garcillán (2012) y Rivera y Molero (2012), todos coinciden en que, partiendo de que la base del marketing se encuentra en las *relaciones de intercambio*¹⁰⁰, este tipo de tareas las ha realizado el ser humano desde la antigüedad,

⁹⁹ Uno de los autores y escritores sobre marketing más prolíficos es Robert Bartels, autor de “The Development (History) of Marketing Thought” en sus tres ediciones (1962, 1976 y 1988). Esta es su última obra y su contribución más significativa y perdurable después de 50 años de investigación. Pese a las críticas que la obra haya podido recibir, posiblemente no exista ningún otro trabajo que proporcione una visión del pasado del marketing y sus subdisciplinas tan larga y amplia (Sheth, Gardner y Garrett, 1988; Shaw y Tamilia, 2001).

¹⁰⁰ “La relación de intercambio es la acción de dar y tomar una cosa en retorno de otra; se asume que se establece la transferencia de algo tangible en retorno de algo equivalente, también tangible. Pero en el

siempre que ha necesitado desarrollarse como especie. *“Hace un millón de años, seres de dos especies humanas distintas convivían en nuestro planeta. Tribus de Neandertales se asentaban próximas a otras de Homo Sapiens. En la actualidad tenemos evidencias antropológicas de los intercambios que tuvieron lugar entre los miembros de una misma tribu cuando practicaban una forma rudimentaria de comercio basado en el trueque de objetos de valor (instrumentos de corte, adornos, etc.) [...] Así pues, puede que el hecho de comprar y vender nos haya convertido en lo que somos y que, por tanto, tales actividades estén arraigadas en las profundidades más remotas de nuestro ser. De un modo u otro, lo indiscutible es que la venta ha estado presente entre las actividades humanas desde tiempos muy pretéritos, y nos ha acompañado a lo largo de nuestra evolución y de nuestro propio desarrollo histórico, hasta alcanzar el siglo XXI”* (Rivera y Molero, 2012: 13). En efecto, en palabras de Martín Armario (1993: 26, citado en Vázquez, 2004: 13), *“el marketing no constituye una actividad nueva, puesto que las tareas que comprende son consustanciales a todo sistema económico basado en el intercambio”*. Después de todo, la supervivencia del ser humano depende de dos procesos simples pero muy diferentes: tomar o negociar. La comercialización se ha practicado desde tiempos antiguos y ha existido desde siempre. Las referencias que se poseen de la disciplina se remontan al siglo XV, cuando los editores ingleses usan principios de marketing para comercializar libros, o en el siglo XVII cuando se crean los grandes almacenes en Tokio. Asimismo, la publicidad como herramienta de comunicación de marketing también se puede rastrear desde el principio de la historia. Los arqueólogos que trabajan en países cercanos al mar Mediterráneo han encontrado señales que anuncian eventos y ofertas. En Egipto se han encontrado pruebas de ofertas comerciales de productos plasmadas en papiros y en jeroglíficos tallados en frisos de algunos templos. Los romanos pintaban en las paredes para anunciar las peleas de los gladiadores y los fenicios para promocionar sus mercancías. En Grecia, los voceros anuncian la venta de ganado o productos de artesanía. Y aunque se piense que los primeros anuncios publicitarios con técnicas parecidas a las actuales provienen de Estados Unidos, en Rusia se datan anuncios y carteles entre 1890-1910 con gran elegancia y sofisticación (Kotler y Armstrong, 2011; Medina, 2016a).

intercambio no solamente existe una transferencia de tangibles, sino también de intangibles. A esto se le llama transacción. Es decir, que no sólo se produce una transferencia de productos por beneficios tangibles, sino que se dan y reciben sentimientos y expectativas que pueden afectar a la evaluación de lo que se está intercambiando” (Rivera y de Garcillán, 2012: 25).

A continuación se muestran algunos de los ejemplos e hitos más reseñables correspondientes al ámbito del “marketing” en los siglos XVIII y XIX (véase tabla II.2.1):

Tabla II.2.1: Algunos ejemplos e hitos destacables antes del siglo XX

AÑO	ACONTECIMIENTO
Mitad s. XVII	Creación de unos grandes almacenes en Tokio
1704	Primeros indicios de publicidad en los periódicos de Estados Unidos
1841	Primera agencia de publicidad, con el nombre de “Volney Palmer”, en Filadelfia (EEUU)
1850-60	Primeras agencias de publicidad en Alemania La empresa de máquinas de coser “Singer” instauro los establecimientos de venta franquiciados
1870	Se registra la primera marca comercial, llamada “Averill Paint Co.”
1876	“Henkel” (Alemania) empieza a utilizar sus primeras marcas comerciales
1880	“Lever” (Reino Unido) introduce el envase de cartón para el jabón como forma de identificación de la marca y como imagen y protección del producto “Velhagen y Klasing” realiza los primeros intentos de segmentación, en base a variables demográficas
1898	Se imparte el primer curso universitario sobre comercialización en Alemania “C.W. Post”, fabricante de los cereales “Grape Nuts” crea cupones de rebaja como instrumento de promoción de ventas
1900	Aparecen las marcas de los distribuidores
1901	J.F. Crowell presenta el “Report of the Industrial Commission on the Distribution of Farm Products”, que constituye uno de los primeros trabajos escritos desde un enfoque que posteriormente se denominará Marketing

Revolución industrial

Fuente: Elaboración propia

No obstante, aun cuando en su dimensión práctica los procesos de intercambio, de comercialización y de publicidad se hayan desarrollado desde la antigüedad, la disciplina del marketing como ciencia académica es relativamente nueva si la comparamos con otras disciplinas que tienen un bagaje y una historia mucho más extensa (como es el caso del concepto de educación). Su origen como disciplina de estudio se cifra a partir de principios del siglo XX, aunque un texto del libro *Agricultural Gentleman* datado en 1814 contiene el término y en 1887 un artículo de Stevens lo menciona también en el *Quarterly Journal of Economics* (Tamilia, 2009; Cuadrado y Fernández Alles, 2014). Los antecedentes del marketing en las Escuelas de Negocios se podrían encontrar en la Warthon School of Finance and Commerce, que fundada en 1881 da cursos relacionados con lo que entonces se denominan industrias distributivas. Sí que es cierto que son varios los pioneros que separan el pensamiento de comercialización del económico y que comienzan a dar al marketing estatus y categoría de disciplina. Cabe destacar entre ellos a Arch. W. Sach, que utiliza el término para impartir unos cursos en la Escuela de Negocios de Harvard en 1910, donde distingue tres operaciones básicas dentro del marketing: la producción, la distribución

y la administración. Ralph Butler es otro de los precursores y profesores iniciales del marketing y se afana por proponer principios e instrumentos que proporcionen contenido teórico y práctico a la actividad (García, 2011).

El marketing, como otras disciplinas, ha atravesado un proceso evolutivo previo a su identidad actual; al inicio no tiene identidad propia y se le considera como una nueva tendencia dentro de la disciplina de economía. La Ciencia o el Pensamiento Económico se desarrollan en la antigüedad, desde Grecia en adelante. Aunque Jenofonte¹⁰¹ es el autor que comienza a desarrollar el pensamiento económico, autores como Platón (427-347 a.C.) también tratan en su época conceptos como la austeridad y la estabilidad económica. Posteriormente es Aristóteles (384–322 a.C) quien habla de la “oikonomía”. En la Edad Media, aunque Santo Tomás de Aquino (1225-1274) adopta el pensamiento económico como base de sus propios pensamientos, son sus discípulos los verdaderos antecesores de la Ciencia Económica. Es en esta época cuando la historia del pensamiento y la práctica de la comercialización se entrelazan e interconectan con la clase mercantil y la creciente importancia de los negocios y el comercio; y es entonces cuando comienza a desarrollarse la base del marketing del futuro. Los académicos de los siglos XII y XIII redefinen la filosofía económica aristotélica y dan una visión más moderna del papel de la compra y venta, del significado del dinero y de la función de los comerciantes en el fomento del bienestar de la sociedad. No obstante, es en el siglo XVI cuando por primera vez surge el concepto de “Mercantilismo” y se da el inicio de las teorías económicas, aportaciones hechas por parte de la Escuela de Salamanca, aunque no sea hasta el siglo XVIII cuando se constituya la Ciencia propiamente dicha. Las aproximaciones anteriores a 1750 no han influido sustancialmente en el planteamiento actual de la Ciencia Económica, por lo que no es hasta esa fecha del siglo XVIII cuando, con Adam Smith, se llega a un tronco único de la Ciencia Económica. De este tronco común partirán tres ramas fundamentales que, con sus aportaciones propias, han ido desarrollando y consolidando todas las ideas del gran maestro. Durante los siglos XVIII XIX y XX, grandes autores como Dr. Quesnay, Juan Bautista Say, David Ricardo, T.R. Malthus, John Stuart Mill, C. Marx, Lenin, autores neoclásicos, A. Marshall, J. M. Keynes, entre otros, desarrollan, sistematizan, construyen y constituyen la que hoy conocemos como la Ciencia Económica.

Si bien es verdad que todo lo expuesto hasta ahora nos sirve como antecedente histórico general, a nosotros realmente nos interesa centrar nuestra atención en

¹⁰¹ **Jenofonte** (431– 354 a.C.) fue un historiador, militar y filósofo griego, conocido por sus escritos sobre la cultura e historia de Grecia.

aspectos de la época relacionados con la *concepción del mercado* (Sanz de la Tajada, 1974; Tamilia, 2009).

El comercio evoluciona hacia la comercialización bajo la premisa de que el proceso incluye más que solo dos personas involucradas en la relación de intercambio. Se basa en la cooperación, incluyendo minoristas, mayoristas, fabricantes, banqueros, agricultores, distribuidores, etc. Si ponemos el foco sobre las cuatro utilidades económicas (forma, tiempo, lugar y posesión)¹⁰² y su relación con la historia del pensamiento del marketing, cabe destacar que tanto para los filósofos griegos, los escolásticos, los fisiócratas e incluso los economistas clásicos, los minoristas y los mayoristas son improductivos porque el diferencial del precio desde la granja hasta el consumidor final no se justifica fácilmente, y no aportan valor a la relación de intercambio (mucho del valor que genera el marketing es intangible) (Sanz de la Tajada, 1974; Sheth y Parvatiyar, 1995; Vázquez, 2004; Tamilia, 2009).

Cabe destacar que desde Adam Smith (1723-1790) hasta principios del siglo XX se vive un régimen de “Economía de Oferta”, donde se vende todo lo que se produce. Por lo tanto, la demanda es prácticamente ignorada por su gran capacidad para absorber cualquier producto de entonces, y esto da lugar a teorías y leyes que en aquella época constituyen la base de la Ciencia Económica pero que hoy en día son inaceptables. El marketing surge como una forma de concebir y realizar la relación de intercambio en el momento en el que el régimen de economía de oferta empieza a agotarse: el rápido tránsito desde la economía agraria a la economía industrial a finales del siglo XIX pone a disposición del mercado tal cantidad de productos que el mercado de demanda se convierte en un mercado de oferta (Bartels, 1976). La disciplina del marketing surge, pues, de la economía y su crecimiento es motivado por la falta de interés entre los economistas en los detalles del comportamiento del mercado, especialmente aquellos relacionados con las funciones de los intermediarios.

En palabras de Rivera y de Garcillán (2012: 45), se debe concebir el marketing tanto como una filosofía como una técnica: *“constituye una filosofía, pues aporta una forma de concebir la relación de intercambio entre la empresa y los consumidores mediante el conocimiento de las necesidades de estos, con el fin de adaptarse a ellas y ofertar*

¹⁰² La noción de utilidades económicas tiene una larga historia en el pensamiento económico. El desarrollo de la teoría de la utilidad marginal por parte de los economistas neoclásicos a finales del siglo XIX proporciona un apoyo adicional a la importancia de una utilidad en la actividad económica. Las utilidades económicas resultan ser un hito importante en la historia del pensamiento de marketing (Tamilia, 2009).

productos que puedan satisfacerlas de forma beneficiosa para ambas partes. Como técnica, encierra un modo específico de hacer las cosas y de desarrollar la relación de intercambio, identificando, creando, desarrollando y sirviendo a la demanda". Asimismo, es, ciertamente, una ciencia nueva originada y desarrollada eminentemente en Estados Unidos y que desde entonces se ha ido extendiendo al resto del mundo (Santesmases, 2012).

2.1.3.-EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE MARKETING A LO LARGO DEL SIGLO XX

No es hasta 1900 cuando el marketing se convierte en un tema de interés académico en las universidades estadounidenses, así como en Alemania y Francia, entre otros países (Bartels, 1976; Wilkie y Moore, 1999, 2003, 2012; Vázquez, 2004; Shaw, 2001; Shaw y Jones, 2005; Shaw, 2009; Rivera y de Garcillán, 2012; Burón y Solórzano, 2012). En palabras de Medina (2010), desde que existen las empresas modernas existe el marketing. Desde principios del siglo XX, el marketing, como concepto general, así como las escuelas del pensamiento de marketing han experimentado cuantiosos cambios y han pasado por diferentes etapas¹⁰³. En lugar de un avance continuo y acumulativo de un sistema unificado, el cuerpo del pensamiento de marketing durante el último siglo ha experimentado cambios periódicos sobre el dominio de los modos de pensamiento que han ido prevaleciendo.

Aunque existen diferentes propuestas de clasificación de la evolución del concepto de marketing y su periodificación (véase tabla II.2.2), se ha optado por subdividir la misma —desde que al concepto se le otorga un reconocimiento académico formal— en 4 periodos o “4 Eras”, de acuerdo con Wilkie y Moore (2003, 2012), que se han ordenado de manera cronológica. A su vez, para desgranar y clarificar el desarrollo de estas cuatro eras, se ha subdividido cada una de ellas en periodos más cortos (en décadas, más concretamente), como propone Bartels (1976)¹⁰⁴.

¹⁰³ Shaw y Jones (2005) definen las escuelas de pensamiento de marketing como: un cuerpo sustancial de conocimientos; desarrollado por un número de eruditos; y que describan, al menos, un aspecto del qué, cómo, quién, por qué, cuándo y dónde se realizan actividades de marketing.

¹⁰⁴ Los cuatro periodos de tiempo, los nombres de las épocas y las descripciones representan las conclusiones que Wilkie y Moore (2003) obtienen después de un profundo estudio basado en un gran número de libros y artículos publicados y con una fuerte influencia de Robert Bartels.

Tabla II.2.2: Propuestas de clasificación para identificar momentos clave de la evolución del concepto de Marketing

Períodos	Keith (1960)	Fullerton (1988)	Bartels (1988)	Munuera (1992)	Bigné (1996)	Kerin (1996)	Esteban Talaya (1997)	Brown (1999)	Wilkie y Moore (2003)	
Hasta 1900	Era de la producción	Era del desarrollo funcional	Antecedentes	Período de identificación	Preconceptual	No considerado	Precedentes	Proto-marketing	Pre-marketing	
1900-1910			Descubrimiento						Período conceptual y de determinación de las funciones	Fundación del campo
1910-1920			Conceptualización	Período funcionalista					Marketing como economía aplicada	Formalización del campo
1920-1930			Integración							
1930-1940	Era de las ventas	Era del refinamiento y formalización	Desarrollo	Período conceptual	Marketing como actividad directa	Desarrollo	Construcción conceptual del marketing	Formalización del campo		
1940-1950			Reflexión						Marketing como ciencia cuantitativa	
1950-1960	Era del marketing		Reconcepción	Período de definiciones formales	Conceptualización y ampliación del campo de actuación	Marketing como ciencia comportamental		Expansión		El cambio de paradigma
1960-1970	No considerado		Diferenciación		AMA 1985				Marketing como ciencia de la toma de decisiones	
1970-1980		Socialización								
1980-1990		No considerado	No considerado	Estrategia y concepto actual	No considerado	Integración	Marketing como ciencia integrada	Consolidación	Crisis y reconstrucción	
1990-2005	Tendencias futuras			Revisión y tendencias futuras						El cambio se intensifica: la fragmentación de la corriente principal

Fuente: Elaboración propia a partir de Carasila y Milton (2008) y Vázquez (2004).

0.-Pre-marketing: El pensamiento del marketing pre-académico

Se trata del pensamiento sobre el fenómeno del marketing que se da al inicio del estudio formal del concepto. Hasta el año 1880, se habla de una orientación hacia la producción, debido a que la demanda es mucho mayor que la oferta por lo reducido de la producción. No se distingue campo diferenciado de estudio: las cuestiones sobre el concepto se insertan en el ámbito de las ciencias económicas.

En la era pre-industrial, los agricultores y artesanos venden sus productos en mercados y bazares donde los productores se reúnen cara a cara con los consumidores para comercializar los productos. Todavía el rol del productor no se separa del de comerciante, de modo que el fabricante realiza ambas funciones. Los fabricantes y consumidores desarrollan fuertes relaciones que traen consigo la producción de productos personalizados realizados por artesanos para cada uno de sus clientes. En esta época la orientación del marketing es de relaciones, donde el productor y el consumidor necesitan cooperación, confianza y creer uno en el otro. Estas relaciones se mantienen durante generaciones, conforme los productores y consumidores siguen confiando unos en las familias de los otros. Esta orientación relacional del marketing e intercambio se mantiene hasta la Revolución Industrial y comienzo del capitalismo. Las prácticas de marketing entre los nobles y burgueses de la época de la industrialización son altamente individualizadas, personalizadas y orientadas a las relaciones (véase como ejemplo la costura a medida de trajes, joyas, relojes, mobiliario del hogar, etc.). Incluso se acometen actividades de “*branding*” o marca, donde los productores acuñan como nombre de sus productos los de sus propias familias (Sheth y Parvatiyar, 1995).

También en este periodo se empieza a desarrollar la dirección como disciplina. Todas las mejoras que se efectúan en las fábricas, en los sistemas de producción, en las líneas de montaje, etc. repercuten directamente en una producción que es necesario distribuir. Durante esta época el papel del marketing es insignificante y los esfuerzos se centran en la distribución de los productos.

Era I.- “Fundación del campo” (1900-1920): Los enfoques tradicionales del pensamiento de marketing

Como se ha mencionado anteriormente, la primera era del pensamiento formal del marketing comienza con el siglo XX. Hasta entonces, los economistas no trabajan este término y se centran únicamente en aspectos de producción. Durante el inicio de esta etapa, el marketing es considerado como “*una técnica relacionada con la distribución*”

física y con los aspectos legales del intercambio” (Rivera y de Garcillán, 2012: 27-28). Se produce un cierto equilibrio entre la oferta y la demanda, por lo que las técnicas y estrategias de marketing se orientan a las ventas independientemente de las necesidades del cliente. Aspectos como la migración a las ciudades, la aparición de cadenas de tiendas, el transporte público, el creciente número de automóviles y camiones y el desarrollo de carreteras, entre otras cosas, conectan a los agricultores rurales con los consumidores urbanos, a los fabricantes con los mayoristas, a los mayoristas con los minoristas hasta llegar a los consumidores domésticos. Y el objetivo es pensar y conseguir mejoras en el mercado de la distribución, así como demostrar a la sociedad la valía y la productividad de las actividades de distribución e intercambio realizadas por las organizaciones comerciales para derivar los productos desde los lugares de producción hasta los puntos de demanda. Pioneros en el estudio de la disciplina comienzan a desarrollar los ahora conocidos enfoques tradicionales del estudio científico de la comercialización, relacionados con i) la catalogación de las funciones (escuela de pensamiento funcional), ii) la clasificación de las mercancías (escuela de pensamiento de “commodity”) y la iii) clasificación de las instituciones (escuela de pensamiento institucional) (Rivera y de Garcillán, 2012: 27-28). En estas dos décadas, los investigadores intentan exponer el conjunto de actividades y funciones que reúne el concepto marketing. *“Se conceptúa al marketing como parte de la economía que pone en contacto la producción con el consumo. Se cree que el marketing es la manera en que los productores comercializan sus productos”* (Carasila y Milton, 2008: 393; Rondón, 2010).

En la era industrial, la orientación práctica del marketing toma una aproximación más transaccional, motivada principalmente por la aparición y dominio de la producción y consumo en masa. Los fabricantes producen en masa para aprovechar las economías de escala, que, a su vez, ayudan a disminuir los costes y precios de los productos que venden. A su vez, es necesario encontrar mercado para la gran producción y volumen de productos, y ante la incapacidad de ejecutar toda la venta, los fabricantes se encuentran con grandes stocks e inventarios de productos terminados. Estas condiciones de mercado traen consigo una venta agresiva y el desarrollo de instituciones relacionadas con el marketing que asumen el riesgo y coste de parte del almacenamiento e inventario. A su vez, los distribuidores e intermediarios asumen el entonces estratégico rol de almacenar el exceso de producción y, por otra parte, ayudar a localizar y persuadir a los consumidores para que adquieran los bienes y servicios. Es durante este periodo cuando se comienzan a utilizar modernas prácticas de marketing como las ventas, publicidad y promoción, con el propósito de crear una nueva demanda que absorba la sobreoferta de productos. Así es

como emerge la orientación transaccional del marketing, donde los responsables de marketing están más preocupados por las ventas y la promoción de las ventas que por la construcción de relaciones a largo plazo (Sheth y Parvatiyar, 1995).

Según Bartels (1976), se pueden distinguir dos periodos diferentes a lo largo de las dos décadas consideradas:

- **Periodo del descubrimiento** (entre 1900 y 1910)

El concepto del marketing reemplaza lo que hasta esta época se conoce como “comercio”, “distribución” o “intercambio”. Se empieza, además, a incrementar el desarrollo de la publicidad. En estos años emergen las primeras aportaciones acerca del concepto de marketing. Como apunta Bartels (1976), uno de los acontecimientos más importantes de esta década es que en 1902 en la Universidad de Michigan se imparte un curso donde, por primera vez, se utiliza el término “marketing”. A partir de esta fecha y durante toda la década, son varios los cursos que se imparten centrados en temas tanto de distribución como de ventas y publicidad (Trout, s.f).

- **Periodo de conceptualización** (1910-1920)

En esta década se da la primera investigación científica de marketing y se publican los primeros libros. Es la época donde se funda el ámbito de estudio del marketing y se cristalizan muchos de los conceptos más básicos. Aproximadamente a partir de 1911, el marketing adquiere personalidad propia y se constituye como un campo de estudio independiente del resto de disciplinas (de la economía principalmente). Es en este momento cuando, además, se crean en Estados Unidos los primeros centros de investigación de marketing. Junto con el crecimiento de la economía de Estados Unidos también se incrementa la demanda de nuevo productos. En esta época se adopta el concepto de creación de utilidad económica y se desarrollan los conceptos de utilidad de forma, de posesión y de consumo. Como acontecimiento destacable, Bartels (1976) menciona que en 1914 el profesor Lewis Weld presenta la primera investigación científica en marketing. Además, en 1915, Shaw publica el primer libro de marketing “*Algunos problemas de la distribución*”. Aunque los aspectos del intercambio existan desde hace miles de años, la preocupación académica de estos pioneros economistas se centra en la distribución tratada desde un enfoque funcional y como actividad del marketing (Carasila y Milton, 2008; Trout, s.f; García, 2011).

Durante estos años el marketing es, por tanto, sinónimo de distribución y ventas y se considera como un *“conjunto de actividades encaminadas a mejorar la distribución de los productos, desde una doble perspectiva: facilitar el acceso del consumidor al producto, y reducir los costes. El elemento primordial era pues la distribución. El papel del marketing era enviar los bienes de la fábrica al mercado al menor coste y lo más rápidamente posible, ya que una vez en él el consumidor lo compra con gran velocidad, puesto que la demanda es superior a la oferta. Esta visión se ve ilustrada por el hecho de que en estos años los términos “compra-venta”, “distribución”, “comercio” y “marketing” son utilizados indistintamente*” (Munuera, 1992). Además, una vez finalizada la I Guerra Mundial, las empresas se encuentran frente a la tarea, compleja, de vender su producción masiva en mercados fuertemente competitivos. Es entonces cuando deciden utilizar el marketing para dar a conocer sus productos (García, 2011).

Como resumen, cabe destacar las tres características distintivas de estas dos décadas (Wilkie y Moore, 1999, 2003, 2012): i) el desarrollo de los primeros cursos con “marketing” como título y la aproximación a la materia; ii) el énfasis que se pone en definir el ámbito de las actividades de marketing como institución económica (el acercamiento institucional); y iii) el que los trabajos se centran en la comercialización como distribución (dentro de la aproximación funcional que se realiza).

Era II.- “Formalización del campo” (1920-1950): Los enfoques tradicionales del pensamiento de marketing

Al comienzo de la Era II, el marketing todavía es un mal formado y naciente campo de conocimiento. En palabras de Carasila y Milton (2008: 395), *“en este período el marketing es considerado como aquellas actividades que posibilitan la transferencia de propiedad de bienes y servicios, incluyendo la distribución física desde el momento en el que producto sale de la máquina del productor hasta llegar a los usuarios”*.

- **Periodo de integración (1920-1930)**

Durante esta década, la preocupación de los académicos sigue estando en la distribución y en la venta. Además de integrarse todas las áreas del marketing, aparece la venta mayorista y se inicia una elevada preocupación por la investigación de mercados (García, 2011; Burón y Solórzano, 2012; Trout, s.f). La crisis del 29 puede considerarse como el fin de un marketing orientado a la

producción y el inicio del marketing orientado a las ventas. Las empresas y los responsables de marketing sufren una gran presión para encontrar y persuadir a los consumidores para que compren sus productos, con lo que todavía se acentúa más la orientación transaccional del marketing. Todo el esfuerzo que se realiza está dirigido a conseguir la venta del producto y únicamente si se obtiene se considera que el marketing ha sido exitoso. Es más, a medida que se incrementa la competencia, las transacciones de venta agresiva, incluso desleal, se incrementan. Las prácticas de marketing están dominadas por orientaciones cortoplacistas (Sheth y Parvatiyar, 1995; García, 2011).

- **Periodo de desarrollo (1930-1940)**

En lo que a la investigación académica respecta, a partir de 1930 la investigación histórica en marketing está centrada en el interés por el desarrollo del pensamiento y el esfuerzo se concentra en el rastreo de la literatura más antigua (Webster, 2005). Se sigue profundizando en las líneas de investigación tradicionales; en la investigación de mercados y en la distribución (principalmente el estudio se centra en el pensamiento del marketing). Además, el concepto sufre la influencia del entorno de esa década: depresión económica, presión por los precios bajos y aumento de competitividad de las empresas por el desarrollo de la distribución. En esta época lo más remarcable es el estudio de las funciones y problemas operativos de distribución de las empresas, así como las leyes y políticas de precios (Bartels, 1976; Jones y Monieson, 1990; Vázquez, 2004).

Otro hecho que podemos resaltar de esta década es la introducción del análisis matemático, y más concretamente, del econométrico, como herramienta de estudio cuantitativo (motivado porque, todavía, muchos de los académicos que estudian el marketing son economistas).

Pero, seguramente, los hechos que más transcendencia han tenido en esta década han sido la constitución de dos instituciones vitales en el desarrollo del pensamiento del marketing. Por una parte, en 1934 nace la *American Marketing Journal*, que a partir de 1936 se transforma en el *Journal of Marketing*. Por otra parte, en 1937 nace la “American Marketing Association”, la AMA, con el fin de promover el estudio científico del marketing y que ha dado lugar a numerosos debates, conferencias y comisiones para el desarrollo y reflexión sobre el marketing (AMA, 1988; Trout, s.f; García, 2011).

- **Periodo de reflexión (1940-1950)**

La Segunda Guerra Mundial paraliza el desarrollo del término y comienza el debate sobre la ciencia del marketing, donde se pone en cuestión si puede considerarse ciencia o arte —en palabras de Vázquez (2004), se trata de uno de los debates más intensos en la historia del marketing—. En esta época se le empieza a dar una visión más holística al concepto y se incrementan notablemente el número de ideas que difieren de la aproximación tradicional. Se le da un nuevo énfasis a la dirección de marketing como algo más que la mera aplicación de principios y reglas. Además, aparece la investigación operativa y se incorpora la investigación psicológica.

En esta época, el interés de muchos autores se basa en la clasificación de las funciones e instrumentos del marketing. Así, en 1940 R. Alexander, F. Surface, R. Elder y W. Alderson publican “Marketing” donde especifican y enuncian ciertas funciones que tiene el marketing: negociar contratos de compra; persuadir a los clientes; determinar la calidad del producto; gestión de riesgos por cambios en el precio y pérdidas físicas; concentración, reunión y clasificación de productos; necesidades de financiación; control de movimientos físicos; y control y almacenamiento de existencias (Munuera, 1992; Shaw, 2009; Trout, s.f). Además, ponen en valor las funciones de los intermediarios en conseguir la eficiencia en el marketing e, incluso, les colocan en el centro del intercambio y del marketing como pieza fundamental del proceso (Sheth y Parvatiyar, 1995).

La década de los cuarenta está marcada por la aparición de nuevos productos de consumo, que inundan los hogares castigados por la escasez durante los años de guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial, *“los extraordinarios avances tecnológicos en la producción van a permitir transformar una economía de guerra centrada en la oferta, en una economía basada en el consumo”* (Munuera, 1992: 131). Este tipo de productos encuentran un mercado de consumidores ansiosos y receptivos, deseosos de probarlos y consumirlos. Es lo que posteriormente se denominará como la “sociedad del consumo”. Todo lo que se fabrica se vende y el interés de las empresas se centra únicamente en producir, al menor coste posible, productos de calidad y que se diferencien lo más posible de sus competidores. Al consumidor no se le presta mucho interés en la estrategia de ventas. Se le otorga importancia a la producción, la publicidad en los medios de masas y el mercado (miles de puntos de venta donde se exhiben los productos). Basta con exhibir el producto y esperar a que el consumidor lo compre y se lo lleve

a casa. De igual manera, a nivel publicitario, el primer gurú de las nuevas estrategias de marketing y comunicación, Rosser Reeves, es quien a finales de los años cuarenta desarrolla su filosofía creativa, cuya esencia consiste en considerar al consumidor como un ser racional y egoísta que en la compra únicamente busca un beneficio tangible y económico, lo que hace que diferencie al producto del de la competencia¹⁰⁵. Reeves no presupone al consumidor ningún atisbo de emocionalidad a la hora de efectuar las compras. Por tanto, el fabricante debe ofrecerle algo muy fácil de valorar racionalmente con un beneficio claro y concreto que debe ser comunicado con sencillez y de manera repetitiva en todos los anuncios aprovechando las ventajas reales del producto (Medina, 2010).

Aun cuando al inicio del periodo el campo de conocimiento está poco formado, para cuando termina el periodo, en 1950, se puede ya hablar de un floreciente y vibrante campo académico. Asimismo, es alrededor de 1950, como matiza Webster (2005), cuando comienza una nueva visión del marketing como disciplina de gestión. El rápido desarrollo del mismo durante estos 30 años (1920-1950) refleja los profundos cambios sociales acaecidos en la época. Tanto en la Era I como en la Era II, el dominio social es un tema central en el cuerpo del pensamiento de marketing. Muchos de los contenidos de las revistas académicas representativas de la época tratan temas relacionados con el marketing y la sociedad.

A continuación, en la tabla II.2.3 se presentan las características más significativas del periodo:

¹⁰⁵ La filosofía de Rosser Reeves está desarrollada con amplitud en el libro *Reality in Advertising*, de 1961, cuya importancia ha sido tal que ha servido de base durante toda la mitad del siglo XX para la actuación profesional de las más emblemáticas agencias de publicidad de todo el mundo (Medina, 2010).

Tabla II.2.3: Aspectos característicos de la Era II (1920-1950)

Características generales del periodo (EEUU)	Pensamiento académico en marketing	Tratamiento del dominio social del marketing
En toda la era: enorme crecimiento pero agitación social y económica	Organización académica (crecimiento en colegios de negocios y departamentos de marketing)	Continúa el énfasis general en la eficiencia económica del marketing - Costes de la distribución - Economía de la publicidad - Políticas de precios
- La producción en masa se expande (producción agrícola)	- 1924: Formación de la Asociación Nacional de Profesores de Marketing y Publicidad	Las leyes sobre prácticas de precios como enfoque principal - Ley de Comercio Justo y Prácticas Desleales - Análisis de leyes estatales específicas - Impuestos (especialmente cadenas de tiendas)
- En la década de los años 20 fuerte aumento de los ingresos	- 1930: Sociedad Americana de Marketing (Enfoque en los practicantes)	Atención especial al marketing agrícola - Etiquetado de grado, cuestiones de precios, regulación de la demanda, marketing cooperativo
- Explosión de las tecnologías innovadoras	- 1937: Dos grupos se fusionan para formar el AMA (American Marketing Association), que proporciona las bases para compartir el pensamiento de marketing	Explorando el rol del Gobierno en el sistema - Como protector de ciertos sectores - Agencias reguladoras - Áreas clave: competencia, precios, publicidad engañosa
- Los principales productos se difunden entre los consumidores promedio	Revistas y Actas Académicas	Cuestionamiento de actividades particulares del marketing - Atractivo publicitario - Estilo de ventas agresivo
- Los nuevos medios cambian las noticias y el entretenimiento (las emisiones de la radio comercial comienza en 1920)	- 1925: Se crea el <i>Diario de Retailing</i> en la Universidad de New York	Representación del interés del consumidor - Principales áreas: calidad del producto, estandarización y falta de información objetiva - Impactos del movimiento del consumidor

- Expansión de nuevas formas al por menor (el primer supermercado aparece en 1930)	- 1936: Se crea el <i>Journal of Marketing</i> (centro para avanzar en el pensamiento de marketing)	El papel de la mercadotecnia en una emergencia nacional: - Movilización y producción industrial - Suministro de racionamiento a minoristas y consumidores - Comercialización de políticas nacionales (propaganda)
- La Gran Depresión comienza en 1929: la economía sufre una fuerte recesión y los ingresos y la riqueza disminuyen en la sociedad	Contenido sustantivo y orientación	Emergencia del enfoque de la nación extranjera
- El movimiento de los consumidores reaparece en los años 20 y toma fuerza en 1930	- La orientación primaria de los libros de texto de Era II es descriptiva sobre las operaciones de marketing y fundamentado en la teoría económica	Plan de posguerra - El papel del marketing en la economía nacional; planificación, mejora comunitaria y negocio - Planificación industrial y regional - Los controles de precios en la economía de posguerra - Acuerdos de venta al por menor - Asignación de excedentes
- Aparecen libros clave para los problemas de los consumidores y sirven como catalizadores de las protestas	- Tres enfoques dominan la Era II: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Funcional ▪ Mercancía ▪ Institucional 	Análisis de indicadores económicos - Tamaño y alcance de los mercados de posguerra - Marketing y empleo - Ahorro del consumidor (y desahorros)
- La Unión de los Consumidores nace en 1936	- Al final de la Era II, existe un nuevo interés por la teorización: sistemas y enfoque científico	
- Se aprueban principales leyes de consumo y comerciales		
- La Segunda Guerra Mundial altera las prioridades económicas		
- La posguerra desencadena un nuevo mundo para la comercialización		

Fuente: Elaboración propia a partir de Wilkie y Moore (2003: 120).

Era III.- El cambio de paradigma en la corriente principal del marketing: marketing, gestión y las ciencias (1950-1980)

El cambio de paradigma de escuelas tradicionales a escuelas modernas de pensamiento de marketing ocurre por varios motivos. Por una parte, se dan avances tecnológicos en la producción, en la modelización matemática a partir del desarrollo militar, o en la programación lineal durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Estos avances estimulan el crecimiento económico en Estados Unidos y generan un superávit en la oferta permitiendo un giro hacia una economía apoyada en el consumo. Por otra parte, nace la inquietud por el contenido científico del marketing y una de las principales causas del cambio en el paradigma es el pensamiento de la escuela dominante en esa época: Wroe Alderson, considerado como uno de los grandes pensadores en marketing¹⁰⁶. En esta época la oferta es superior a la demanda y el poder del consumidor (en lo que al conocimiento o a la decisión se refiere) aumenta de manera notable. Ocurren varios cambios de paradigma a lo largo de esos años (Munuera, 1992; Rivera y de Garcillán, 2012). Además, el nivel relativamente alto y consistente de atención a la comercialización en la sociedad de las Eras I y II cambia bruscamente al inicio de la Era III, ya que las nuevas grandes orientaciones —una perspectiva científica y una visión gerencial del marketing— tienen otras prioridades; y parecen ser en gran medida indiferentes al estudio de la comercialización en la sociedad.

- **Periodo de re-concepción (1950-1960)**

En esta década se define el carácter multidisciplinar del marketing y se abandona la vinculación exclusiva que ha tenido con la economía para ampliarse a otras áreas de conocimiento tanto de las ciencias sociales (como la psicología y la sociología, etc.) como las ciencias cuantitativas (matemáticas y la estadística, entre otras). Durante este periodo se empieza a interpretar la gestión del marketing como la toma de decisiones sobre los productos, los precios, la comunicación, distribución y los canales. A principios de la década se desarrolla la filosofía de satisfacción del cliente y el marketing va tomando peso en las organizaciones. El concepto de marketing se reformula. Además, durante esta primera parte de la Era III, ocurre

¹⁰⁶ Se trata, efectivamente, de uno de los grandes pensadores del marketing y el primero en preparar una teoría funcional sobre el mismo. Su objetivo es proporcionar una teoría que facilite una perspectiva general sobre los problemas del marketing así como una teoría del marketing que agrupe el punto de vista de los académicos y de los directivos, y considerar la teoría del marketing como un aspecto de la teoría general del comportamiento humano (Trout, s.f.). En palabras de Carasila y Milton (2008: 396), “*para este autor, el marketing es parte de la teoría general del comportamiento humano; la finalidad del marketing es comprender cómo las empresas y los consumidores se comunican entre ellos y procuran solucionar sus necesidades en el mercado. Esta perspectiva sobre los procesos de intercambio acerca el marketing a la teoría del comportamiento humano*”.

un gran cambio hacia la perspectiva gerencial en marketing (las prioridades en esta década no son el estudio de la comercialización en la sociedad), que se evidencia en la explosión de nuevos conceptos significativos que se introducen y que, a día de hoy, todavía son destacados en el campo: el concepto de marketing, segmentación del mercado, el “marketing mix” (concepto ya acuñado por Neil H. Borden en 1942), marca, imagen, “miopía del marketing”, entre otros. Los factores externos también son muy significativos en este momento. El mundo del marketing se ocupa ahora de una explosión del mercado de masas (motivada, en parte, por un crecimiento explosivo de la población y por la demanda acumulada de bienes y servicios en años de guerra). El rápido desarrollo de la tecnología permite a los investigadores modelar complejos problemas de marketing aplicables sobre el mercado masivo y que resulta crucial para el éxito de los aspectos de la ciencia relacionados con la gestión (Wilkie y Moore, 2003, 2012; Kotler, Kartajaya y Setiawan, 2013).

En esta década, los productos se diferencian claramente entre sí y la publicidad que se lleva a cabo trata de poner de manifiesto las diferencias de manera racional para que el consumidor, también racionalmente, elija entre ellos. Los fabricantes no piensan en el consumidor porque éste compra todo lo que se fabrica. La obsesión está en fabricar con la mayor calidad y el menor coste posible, seguros de que el producto se va a vender (Medina, 2016a).

Como ya se ha avanzado, durante los años cincuenta y principios de los sesenta, la proporción de artículos sobre marketing y sociedad en el *Journal of Marketing* disminuye notablemente, ya que los autores del campo vuelven su atención a nuevos temas gerenciales y a la creciente área de investigación de marketing.

- **Periodo de diferenciación (1960-1970)**

Aun cuando el marketing ha sufrido durante años cambios sustanciales para adaptarse al entorno, es a partir de 1960 cuando se producen las aportaciones más relevantes (Cuadrado y Fernández Alles, 2014). Durante esta década se empieza a poner énfasis en la especialización y el pensamiento de marketing se aleja de la generalización. El marketing entra en un periodo de consolidación y de fertilidad donde se amplía su concepto, su contenido y sus límites (es entonces cuando la comunidad académica se empieza a interesar por los aspectos relacionados con las extensiones del marketing, como los bienes industriales).

Hacia finales de la década de los 60 se empiezan a valorar aspectos del entorno a la hora de tomar decisiones relacionadas con el marketing. El hecho de mayor transcendencia en esta época sobre aspectos de conceptualización del marketing se produce al inicio de este período, cuando la American Marketing Association-Committee on Terms, en 1960, aporta la primera definición formal del término, que, a grandes rasgos y de manera general, es aceptada por la comunidad científica: *“el marketing como la realización de actividades empresariales que dirigen el flujo de bienes y servicios desde el productor hasta el consumidor o usuario”* (AMA, 1960: 15). Lo más destacable de esta definición, en palabras de Trout (s.f: 7), son los siguientes aspectos:

- “1.- Circunscribe el marketing al ámbito empresarial, y a un flujo real de bienes y servicios, sin tener en cuenta el intercambio de información que se produce entre el mercado y la organización.*
- 2.- Se sigue pensando en el marketing como algo propio única y exclusivamente del productor de mercancías, sin tener en cuenta las magnitudes intangibles, y menos aún a las organizaciones no lucrativas.*
- 3.- Contempla el marketing de forma limitada al considerar básicamente la función distributiva de los bienes y servicios, olvidando otras áreas como la investigación de mercados, la comunicación o el diseño de los productos.*
- 4. El marketing aparece como un área de segundo nivel dentro de la empresa, y no como parte activa y fundamental en la toma de decisiones.*
- 5.- La transacción es el núcleo del marketing, entendida como la transferencia de propiedad o uso de un bien o servicio económico a cambio de una contraprestación”.*

Más adelante, en 1964, Edmund Jerome McCarthy establece una definición del marketing que más ha impactado en el transcurso del tiempo: *“el marketing como resultado de la actividad de las empresas que dirige el flujo de bienes y servicios desde el productor hasta el consumidor o usuario, con la pretensión de satisfacer a los consumidores y permitir alcanzar los objetivos de las empresas”*. Lo importante de esta definición es que se consideran cuatro aspectos vitales en la que hoy en día es la disciplina del marketing como área que decide qué productos fabricar, los precios que tendrán, dónde venderse y cómo venderse: las famosas cuatro “P”s del marketing (aunque, como ya se ha mencionado, es su antecesor Neil H. Borden quien acuña, en 1942, el término marketing mix). Una de las

características comunes de ambos autores a la hora de desarrollar el término es que los dos reducen el marketing a un asunto de mercado: producto, precio, distribución y comunicación, sin tener en cuenta en ningún caso al consumidor (elemento pasivo en el proceso) (Iglesias, 2004; Carasila y Milton, 2008: 396; Rondón, 2010; Trout, s.f; Medina, 2010, Kotler et al., 2013).

En 1965 comienza a surgir un nuevo y poderoso interés en el marketing y la sociedad, que refleja el tenor de los tiempos (disturbios sociales en gran medida). Es entonces cuando tienen lugar un gran número de discusiones entre distintos autores sobre el alcance del marketing, y emerge un nuevo paradigma como base del concepto de marketing: el “intercambio”. *“En esta década se puede percibir una ampliación del alcance del marketing en dos sentidos: una ampliación vertical y una horizontal. La primera relacionada con la responsabilidad social del marketing, estableciéndose un orden ético jerárquico importante, la segunda relacionada con el despliegue del marketing desde las organizaciones estrictamente lucrativas hacia las no lucrativas, del que surgiría el Marketing Social”* (Carasila y Milton, 2008: 398; Kotler y Levy, 1969). Bagozzi (1975) sostiene que el marketing es una función general y de aplicación universal, siendo una disciplina que se ocupa del comportamiento del intercambio (menciona tres tipos de intercambio: restringido, generalizado y complejo), la postura del intercambio de valores permite recoger transacciones en sentido amplio y no restringido a bienes y servicios. Además, el autor determina que el intercambio es mucho más que la mera transferencia de productos y servicios por dinero. La mayoría de intercambios de marketing se caracterizan por esa transferencia pero los motivos que hay detrás del intercambio se basan en el significado social y psicológico de las experiencias, sentimientos y significados de las partes involucradas.

- **Periodo de socialización (1970-1980)**

En la década de los 70 se empieza a considerar el intercambio entre dos o más partes como el objeto de estudio del marketing y se sigue con la ampliación que comienza en la década anterior del alcance del mismo en una doble dirección: por una parte, se da una ampliación vertical, *“o responsabilidad social del marketing, en la que el interés particular de las organizaciones se supedita al interés de la sociedad, apareciendo un orden ético jerárquicamente superior que debe velar por los intereses de la sociedad frente a las actividades de marketing de las empresas”* (Trout, s.f: 9). La empresa debe tener en cuenta los intereses generales

de la sociedad y los efectos sociales y sociológicos de las tareas del marketing deben ser considerados como factor determinante a la hora de tomar las decisiones. Por otra parte, como ya se ha mencionado, se da una ampliación horizontal “*en la que se extiende el área de actuación del marketing desde las empresas hasta las organizaciones no lucrativas, como consecuencia de la cual surge el “marketing social”*” (Trout, s.f: 9). El marketing social consiste en aplicar el marketing a la "comercialización" de ideas con el fin de modificar el comportamiento de un público objetivo y beneficiar así a una parte o al conjunto de la sociedad.

Se propugna la extensión del marketing a organizaciones no lucrativas, como iglesias, escuelas públicas y museos, entre otras, en la medida que poseen productos o servicios que ofrecen a unos clientes utilizando herramientas de marketing. Este movimiento de extensión del marketing se asienta en 1971 cuando la *Journal of Marketing* publica un número especial dedicado al estudio del papel del marketing en el campo social y del entorno. Aunque con detractores y opositores, en una investigación de Nichols de 1974, el 95% de los profesores norteamericanos de marketing encuestados piensan que el marketing debería ampliar su actuación al campo de las instituciones no lucrativas (García, 2011; Cuadrado y Fernández Alles, 2014; Trout, s.f). Este amplio apoyo supone la aceptación de que las técnicas del marketing pueden ser aplicadas a cualquier actividad humana, lo cual, desde un punto de vista conceptual, da paso a un cambio en una triple dimensión (Moliner y Cervera, 2004):

- La ampliación de la naturaleza del producto que se intercambia, que pasa de los bienes y servicios de valor económico a cualquier otro tipo de valor como las ideas o los bienes y servicios sin valor de mercado.
- La ampliación del objetivo perseguido con el intercambio, que pasa de centrarse en el beneficio a considerar cualquier otro tipo de contraprestación, como los fines sociales.
- La ampliación del público objetivo, desde el consumidor hasta cualquier otro público que se relaciona con la organización (clientes, proveedores, acreedores, accionistas o trabajadores).

Por otra parte, cabe destacar que es también en esta década cuando surge el concepto de “*societal marketing*”, que difiere del marketing social mencionado anteriormente, y que es un concepto donde se quiere ampliar la protección del consumidor a largo plazo por el bienestar de la sociedad, intentando o potenciando

que nunca el bienestar de los consumidores a largo plazo pueda ser generado a costa de otros grupos o de la sociedad en general. *“Un marketing que tenga como misión generar un valor económico y social que no sean incompatibles entre sí, y que respondan a la visión más amplia del bienestar del consumidor ciudadano”* (Costa y Vila, 2015: 207). Es verdad que el interés por este concepto disminuye con los años por falta de interés de los investigadores en los aspectos sociales del marketing, y no es hasta el siglo XXI cuando recobra atractivo.

Por otra parte, el paradigma tradicional del marketing imperante durante varias décadas muestra, a partir de la década de los años 70, ineficiencias para dar respuesta a las necesidades específicas del sector de los negocios y el sector servicios. Es así como surge el *“marketing de servicios”* y el *“marketing industrial”* (Iglesias, 2004).

Un hecho evidente y de reconocida importancia que se da a finales de esta década y que continúa en la siguiente, es la aproximación que se le empieza a proveer al marketing hacia un enfoque **estratégico**. Se hace cada vez más evidente la relación que existe entre la estrategia de marketing y la estrategia corporativa y se busca integrar el marketing en la planificación estratégica (Webster, 2005; Carasila y Milton, 2008; Rondón, 2010; Trout, s.f).

Además, los años sesenta y setenta son las décadas clave para el éxito de las nuevas técnicas de marketing. La bonanza económica que se da en todo el mundo hace que exista una fiebre por comprar, y con las necesidades básicas cubiertas, muchos consumidores se dedican a adquirir todo tipo de bienes y servicios. Aprovechando la coyuntura, muchas empresas introducen nuevos productos en el mercado, llegando a un nivel de saturación que obliga a afinar cada vez más la oferta para diferenciarla de la competencia. De las cuatro P del marketing mix la más importante es la comunicación, dentro de la misma la publicidad y dentro de la publicidad la televisión como el medio rey (por primera vez se pueden alcanzar coberturas de más del 90%) (Medina, 2010).

Asimismo, los nuevos productos cada vez se parecen más unos a otros y cada vez es más difícil encontrar entre ellos diferencias racionales como motivo de decisión de compra para los consumidores. Las estrategias de marketing se van sofisticando y se empieza a desarrollar la idea de que el proceso no debe empezar en el fabricante

sino en el consumidor. Se empieza a investigar qué tipos de productos necesita y demanda el consumidor, fabricarlos y suministrárselos al precio más competitivo posible. Se empieza a pensar que las necesidades emocionales de los consumidores y los atributos intangibles de los productos son muchas veces más importantes que los atributos tangibles o físicos junto con sus argumentos racionales (Medina, 2010, 2016a, 2016b; Kotler et.al., 2013).

Ocurre, a su vez, un gran avance en la investigación del consumidor en la infraestructura académica, motivado principalmente por la necesidad urgente de ideas sobre el mercado de consumo de masas. Ideas sobre planificación de nuevos productos, publicidad, venta al por menor, y otras áreas relacionadas con la comercialización (Wilkie y Moore, 2003).

Como resumen de la época, Wilkie y Moore (2003, 2012) destacan los siguientes aspectos:

- La era III es una época de gran expansión de marketing, en la que el crecimiento y la innovación son muy bien acogidos. En retrospectiva, la velocidad con la que los líderes de pensamiento adaptan y trabajan con nuevas ideas es una característica significativa del período.
- Debido al crecimiento en el mercado de masas de Estados Unidos, el cuerpo de pensamiento de marketing así como la estructura del conocimiento también se incrementa, expande y evoluciona de manera notable.
- Dos perspectivas emergen para liderar la corriente dominante de la comercialización: (1) el punto de vista gerencial, (2) las ciencias de comportamiento y cuantitativas como claves para el desarrollo del conocimiento futuro.

Además, otros aspectos a destacar en el periodo, según Trout, (s.f) son: i) la necesidad de aumentar la conciencia social en las empresas y en el marketing, ii) asumir que para desarrollar el marketing se tendrá que soportar un cierto coste social, y iii) que es posible aplicar las técnicas de marketing a organizaciones no lucrativas.

Del mismo modo, para Trout (s.f), desde el inicio del siglo XX, el marketing ha pasado a lo largo de los años de una visión tradicional, de una interrelación casi inexistente con otras áreas de conocimiento (excepto con la economía) a una visión ampliada en la que se multiplican las interrelaciones con otras disciplinas como la organización de empresas, la psicología, la investigación operativa, las matemáticas, la sociología, las finanzas y la economía.

Al final de la Era III, el cuerpo académico del pensamiento de marketing es cuatro veces superior que al comienzo, alcanzando casi los 6.000 artículos (Wilkie y Moore, 2003).

Era IV.- El cambio se intensifica: la fragmentación de la corriente principal (desde 1980 hasta 2000)

La Era IV se caracteriza por la nueva cara que muestra el campo, que viene motivada por las adaptaciones y reacciones a los poderosos cambios que tiene que hacer frente el marketing durante la Era III. Puede calificarse como el período de grandes avances del marketing o, incluso, el periodo de fragmentación del marketing (Vargo y Lusch, 2004; Webster, 2005).

El mayor impulso para ampliar el paradigma es nuevamente un erudito dominante: en este caso, el pensamiento prodigioso de Philip Kotler y varios coautores (Kotler, Jain y Maesincee, 2002; Kotler y Armstrong, 2011; Kotler y Keller, 2012; Kotler, Kartajaya y Setiawan, 2013). Este movimiento resulta en una bifurcación en tres escuelas: gestión de la comercialización, intercambio y comportamiento del consumidor.

- **Periodo de estrategia y concepto actual (1980-1990)**

Desde 1980, se han producido importantes cambios tanto en el mundo de la práctica de marketing como en el mundo académico, que se reflejan en la Era IV. Internet es uno de los motivos por los cuales la comunicación se abre a través de las fronteras internacionales y el interés en los conceptos del marketing estalla exponencialmente. La Era IV provoca un enorme cambio en la composición del cuerpo de pensadores de marketing. La literatura refleja que los aspectos relacionados con el marketing-mix son, en general, los que más atención reciben. La empresa debe adaptarse y responder a las necesidades del cliente y resulta necesario segmentar los mercados y diferenciar los productos y servicios. A principios de la década de los 80 se empiezan ya a elaborar teorías sobre el marketing de servicios, demostrando que la visión tradicional no se adapta a las particularidades que tienen los productos intangibles. Se empieza entonces a *“incorporar al intercambio una dimensión temporal no contemplada hasta el momento, propugnando una visión continua del mismo más cercana a la relación, frente a la actual visión desde un punto de vista discreto y puntual”* (Rondón, 2010: 3). En tan sólo 4 años, desde 1980 hasta 1984, el número de centros de publicaciones de marketing basadas en investigación se duplica (de 7 a 15). La infraestructura de publicaciones académicas que evoluciona lentamente en

los últimos 45 años cambia de ritmo y de dirección (Wilkie y Moore, 2012). El impacto más importante de la globalización en el mundo del pensamiento de marketing no se ha sentido a través de los cursos en sí, sino más bien a través del aumento dramático de los académicos internacionales que aportan nuevas teorías, conceptos y hallazgos.

Aunque ya se ha mencionado que a lo largo de las últimas décadas ocurren varios cambios de paradigma, es desde 1980 hasta la actualidad cuando esos cambios son más acentuados, principalmente motivados por el efecto de la globalización, las TIC, los nuevos entornos de competitividad y la evolución de los sistemas organizacionales, entre otros (Rivera y de Garcillán, 2012).

Como resaltan Trout (s.f) y Vargo y Lusch (2004), es remarcable la importancia que se le otorga en la década de los 80 al **marketing social**. Tiene una evolución importante tanto en su aspecto conceptual como en su vertiente práctica y podríamos denominarla como la fase de consolidación del término. Asimismo, otro hecho característico de la década de los ochenta pero que, como ya se ha mencionado, tiene su inicio en la década anterior, es la orientación estratégica que se le otorga al marketing o la aparición del **marketing estratégico**. Se propugna una estrecha colaboración entre la estrategia o el plan de marketing y la estrategia o el plan estratégico de la organización. En esta evolución del marketing como ciencia, se basa en disciplinas como la psicología (para estudiar el comportamiento del consumidor), la estadística (para el estudio de relaciones entre variables) y la investigación operativa (García, 2011).

Un hito remarcable de este período es, sin duda, la definición que la AMA propone en 1985 para el marketing, después de infinidad de consideraciones y estudios, y de comprobar que la anterior de 1960 queda obsoleta y parece necesario reformular. Es así que la AMA propone la siguiente definición: *“el marketing es el proceso de planificación y ejecución de la concepción, precio, comunicación y distribución de ideas, productos y servicios para crear intercambios que satisfagan a los individuos y a los objetivos de la organización”* (AMA, 1985: 1). Si la comparamos con la de 1960, resulta evidente el avance que ha experimentado el término en esas dos décadas. Aunque con detractores sobre la misma, el apoyo es intenso y es cierto que ha tenido un impacto decisivo y es ampliamente respaldada por la comunidad científica. De esta definición pueden destacarse cinco características

(Trout, s.f): i) el objeto fundamental de estudio del marketing es el intercambio; ii) dichos intercambios deben satisfacer tanto a los individuos como a los objetivos de la organización; iii) se amplía el ámbito de actuación a los intercambios de instituciones no lucrativas; iv) incorpora el componente estratégico además de la ejecución; y v) describe el contenido a través de las cuatro variables clásicas del marketing mix.

Dentro de las actividades más estudiadas en marketing, la publicidad es el concepto que más se trabaja al inicio de la década (Jones y Monieson, 1990). Y, así, el año 1980 marca el inicio de lo que hoy en día todavía se considera como la década de oro de la publicidad en todo el mundo. También lo es para las empresas fabricantes de bienes de gran consumo y también para el marketing que constituye el eje de sus estrategias. La televisión alcanza en estos años un nivel de prestigio y de repercusión inigualable como medio para construir marcas en muy poco tiempo y con una inversión relativamente modesta como medio para dar a conocer de manera masiva el producto. Se abandonan casi por completo los otros medios, como las relaciones públicas, el marketing directo y las promociones (Medina, 2010).

- **Periodo de tendencias futuras (1990-2000)**

Alrededor de 1990 se inicia una nueva etapa, tanto académica como práctica, motivada en gran medida por la escasa diferenciación de los productos y con el propósito de dar un enfoque distinto al marketing comercial basado en las 4 “P”s y centrado principalmente en los bienes de consumo. El nuevo concepto, sin embargo, permite la aplicación sin dificultades a todos los campos de interés, tanto a los bienes de consumo como a los industriales y a los servicios. Se trata del “**marketing de relaciones**”, que a diferencia del “*marketing de transacciones*”, que se da hasta ese momento y que supone intercambios puntuales de valores entre dos partes sin necesidad de interacción previa ni posterior, “*supone una relación continuada con el cliente que se convierte en la piedra angular de toda investigación, poniéndose de manifiesto la necesidad de dar al marketing un carácter más interactivo, personalizado y dialogante, que implique en su ejecución al conjunto de la organización y no solo al departamento de marketing. Así surge el marketing relacional el cual trata de crear, desarrollar y comercializar relaciones a largo plazo con el cliente*” (Cuadrado y Fernández Alles, 2014: 257).

Aun así, tal y como se ha mencionado al inicio del capítulo, el marketing de relaciones no es una concepción nueva, puesto que, de una u otra manera, también el marketing relacional ha estado con nosotros desde los orígenes de la humanidad. Es más; el marketing de relaciones constituye una forma de volver al pasado pero con las tecnologías actuales. *“Se trata de emular al antiguo comerciante que conocía personalmente a su clientela y sabía sus gustos [...] El marketing de relaciones ha tenido su origen en mercados industriales, donde la relación comprador-vendedor es más directa, pero el desarrollo tecnológico, que permite el manejo de grandes bases de datos interactivas, tanto de clientes actuales como potenciales, facilita cada vez más la aplicación del marketing de relaciones a mercados de consumo [...] La liberalización del mercado y el aumento de la competencia incrementan las exigencias de los clientes, que desean un mejor servicio, más adaptado a sus necesidades y más personalizado. El marketing de relaciones es una consecuencia de los cambios del entorno. En una situación competitiva, en la que los consumidores o usuarios pueden elegir entre muchas opciones, es muy difícil conseguir su lealtad. No basta sólo con la calidad del producto. La solución es desarrollar un marketing que integre al cliente en la empresa, para crear una relación permanente entre ambos y que sirva de referencia para la captación de nuevos clientes”* (Santesmases, 2012: 75). Dicho con otras palabras, *“el cliente en vez de un producto o servicio, está más interesado en comprar una relación con el vendedor”* (Sheth y Parvatiyar, 1995: 408).

En este entorno competitivo caracterizado por la creciente madurez de los mercados con una intensa competencia, la captación de clientes es una tarea realmente complicada. Por tanto, el mantenimiento de los clientes actuales es cada vez más importante para las empresas (Sheth y Parvatiyar, 1995; Iglesias, 2004). El propósito que justifica la implantación de un enfoque relacional es ayudar a esa fidelización de los clientes y mejorar la creación de valor para los mismos. Y este valor se puede crear de diferentes maneras; a través de las funciones que aporta el producto, pero también a partir de la prestación de servicio o en cualquier actividad que represente beneficios o menores costes en la perspectiva del cliente. El marketing relacional se desarrolla cuando las empresas encuentran realmente difícil ampliar sus mercados en las dimensiones producto/mercado. En lo que respecta al producto, porque las inversiones en innovación lo hacen prácticamente imposible, y, desde la perspectiva de mercado, porque es verdaderamente

difícil incorporar nuevos clientes, sobre todo en los mercados maduros que caracteriza a los del inicio de la década de los 90 en adelante. En este entorno, se buscan alternativas para seguir creando un valor superior al cliente basado en la gestión de las relaciones. Por tanto, *“desde principios de los noventa se hace evidente, en mercados industriales y de servicios, que entre proveedores y clientes existen verdaderas relaciones que trascienden la mera acumulación de intercambios y que estas relaciones pueden y deben gestionarse”* (Alfaro, 2004: 4). Dentro de estas relaciones encontramos las primarias con clientes o las secundarias con los *stakeholders* más significativos en la creación de valor para el cliente final y cualquier interacción entre ellos debe orientarse a la eficacia total del sistema. Se trata de poner énfasis en la cooperación entre las partes más que en la competición y el conflicto, y en la mutua interdependencia más que en la independencia (Sheth y Parvatiyar, 1995).

En definitiva, según Moliner y Cervera (2004: 7, 8), *“es la creación de valor (material o inmaterial) lo que subyace como principio básico en el marketing de relaciones [...] como consecuencia de los planteamientos del marketing de relaciones, se cuestionan, a nuestro juicio, dos aspectos asumidos en el concepto de marketing: la transacción como fin de la actividad del marketing, y el modelo de gestión de las 4 Ps que se considera insuficiente [...] las relaciones que la organización busca desarrollar bajo la perspectiva del marketing de relaciones no se circunscriben a las relaciones con los clientes, sino que existen otras entidades con las que la empresa establece flujos diversos de intercambio con los cuales la empresa debe buscar desarrollar los vínculos de confianza y compromiso, soporte del marketing de relaciones”*.

A continuación, en la tabla II. 2.4 se muestran y contraponen las características más reseñables del marketing de transacciones y del marketing de relaciones.

Tabla II.2.4: Diferencias entre el marketing de transacciones y el marketing de relaciones

MARKETING DE TRANSACCIONES	MARKETING DE RELACIONES
Perspectiva temporal corta.	Perspectiva temporal larga.
Meta: conseguir clientes. Obtener beneficios a corto plazo.	Meta: mantener y fidelizar clientes por encima de conseguir otros nuevos. Generar beneficios a largo plazo.
Búsqueda de transacciones puntuales.	Desarrollo y mantenimiento de una relación continuada con valor para las partes.
Escaso o nulo contacto con el cliente.	Contacto directo con el cliente.
Orientado al producto. Escasa diferenciación.	Verdadera orientación al mercado.
Su marco de actuación es la empresa.	Su marco de actuación es la Red (es más una consecuencia).
Dirigido a las masas.	Personalizado. <i>Mass customization</i> .
Relaciones distantes entre comprador/vendedor.	Relaciones interactivas (amplitud de públicos).
Escasa presencia e importancia del compromiso hacia los clientes.	Alto nivel de compromiso hacia la relación con los clientes.
Filosofía de rivalidad y conflicto con proveedores, competidores y distribuidores.	Filosofía de relaciones y cooperación mutua entre organizaciones.
Papeles claramente establecidos del comprador (parte pasiva) y vendedor (parte activa).	Papeles del comprador y vendedor borrosos. Colaboración.
Necesidad de intermediarios.	Comprador y vendedor acometen funciones tradicionalmente desarrolladas por los intermediarios.
Busca el resultado en la transacción del intercambio económico.	Recursos y capacidades estratégicos orientados a la creación de valor y satisfacción.
La función de marketing se desarrolla dentro de un departamento.	La función de marketing se desarrolla por toda la organización.
Escasa importancia estratégica de la interconexión entre funciones.	La interconexión entre funciones de la empresa tiene una importancia estratégica para el éxito.
Necesidad de marketing interno limitada.	Necesidad de un marketing interno completo y continuo.
Búsqueda de clientes satisfechos con una transacción.	Búsqueda de cada cliente satisfecho con una relación.
Poco énfasis en el servicio al cliente.	Gran énfasis en el servicio al cliente.

Fuente: Reinares y Ponzoa (2004: 30-31)

Este nuevo enfoque se convierte en una importante y novedosa línea de investigación para la comunidad científica. La relación con el cliente se torna ahora en la esencia del marketing y ya no solo interesan los intercambios, sino las relaciones que emergen fruto de ellos. *“Una de las contribuciones fundamentales del Marketing Relacional radica en que se extiende el concepto del marketing mix, incluyendo conceptos de servicio al cliente, el que debe ser considerado clave para distinguirse de la competencia; personal de la organización, como el arma más importante que dispone una organización frente a sus competidores; y los procedimientos, mecanismos y rutinas o cualquier actuación por medio del cual el producto es vendido al cliente final”* (Carasila y Milton, 2008: 401).

Según Reinares y Ponzoa (2004: 23), el objetivo del marketing relacional es convertir *“el monólogo existente entre las marcas y los consumidores en un diálogo, en el que ambas partes se beneficien del intercambio de información convirtiendo lo que antes era una transacción en una relación. De esta manera, la empresa y sus consumidores colaboran en la búsqueda de un beneficio mutuo”*. Hay una serie de elementos que han favorecido el desarrollo del marketing de relaciones. Entre ellos:

- El aumento de costos en la captación de clientes nuevos.
- La fragmentación, paralela a la globalización, de los mercados.
- La existencia de más oferta y menos diferenciación de marcas.
- La reducción e imprevisión de los ciclos de marketing y de producto.
- El aumento de la competencia en la colaboración de los canales de distribución.
- La no existencia de un único paradigma.
- La calidad generalizada de las acciones de marketing convencionales.
- El desarrollo de tecnologías como el Data Warehouse, Data Mining, CRM.
- La disminución de la capacidad de la marca para retener a los consumidores.
- Los cambios en los patrones de conducta de comportamiento de los consumidores.
- La existencia de necesidades no explícitas.
- El consumidor no solo quiere voz, también quiere voto.
- El fin del concepto de segmentación tradicional.

- Los consumidores no son iguales, quieren diferentes cosas, en diferentes cantidades, con diferente frecuencia, a distintas horas y, además, están dispuestos a pagar diferentes precios.
- La falta de capacidad de respuesta de los procedimientos clásicos de investigación de mercados.
- Los medios de comunicación cambian a un ritmo acelerado.
- La diferenciación que se logra por la prestación complementaria de un servicio.
- La participación del consumidor en los procesos de fijación de precios.
- La desaparición de la frontera entre el concepto tradicional de marketing de producto y servicio.
- La evolución de las relaciones de poder en los canales de distribución minoristas.
- El desarrollo tecnológico aplicado a la creación de productos.
- La conveniencia de promover acuerdos verticales a medio plazo.
- El enfoque internacional de las empresas puede hacer perder la perspectiva diferenciada de los consumidores.
- La necesidad de reducir los conflictos del canal.

A continuación, en la tabla II.2.5 se muestran de manera cronológica las definiciones más significativas de diversos autores sobre el marketing relacional:

Tabla II.2.5: Autores y definiciones de marketing relacional

- ❖ Berry (1983): El marketing de relaciones consiste en atraer, mantener y realzar las relaciones con los clientes.
- ❖ Jackson (1985): Marketing orientado a preservar fuertemente y a alargar las relaciones con los integrantes de la relación.
- ❖ Gronroos (1990): Consiste en establecer, mantener, realzar y negociar relaciones con el cliente (a menudo, pero no necesariamente siempre, relaciones a largo plazo), de tal modo que los objetivos de las partes involucradas se consigan. Esto se logra a través de un intercambio mutuo y del cumplimiento de promesas.
- ❖ Berry y Parasuraman (1991): El marketing de relaciones supone atraer, desarrollar y retener las relaciones con los clientes.
- ❖ Christopher, Payne y Ballantyne (1991): El marketing de relaciones supone la síntesis del servicio al cliente, la lealtad y el marketing.
- ❖ Shani y Chalasani (1992): Es un esfuerzo integrado para identificar, mantener y construir una red de consumidores individuales y fortalecer continuamente la red para el beneficio mutuo de ambas partes a través de contactos interactivos, individualizados y de valor añadido durante un período de tiempo largo.
- ❖ Evans y Laskin (1994): Es una aproximación centrada en el cliente donde una empresa busca relaciones empresariales a largo plazo con los clientes actuales y potenciales.
- ❖ Sheth y Parvatiyar (1994): Es la comprensión, explicación y gestión de las relaciones de colaboración en los negocios entre proveedores y los clientes.
- ❖ Alet (1994): El proceso social y directivo de establecer y cultivar relaciones con los clientes, creando vínculos con beneficios para cada una de las partes, incluyendo a vendedores, prescriptores, distribuidores y cada uno de los interlocutores fundamentales para el mantenimiento y explotación de la relación.
- ❖ Clark y Payne (1995): Es el negocio de atraer y realzar las relaciones a largo plazo con los clientes.
- ❖ Gummesson (1999): Es el marketing aplicado a relaciones, canales e interacciones.
- ❖ Reinares y Calvo (1999): El marketing relacional parte de la premisa de que toda actividad comercial es como la vida misma: se basa en relaciones, y para ello utiliza todas las técnicas a su alcance, incluyendo las últimas tecnologías en comunicación y producción para convertir cualquier contacto con un cliente real o potencial en una relación duradera y satisfactoria para la marca y el consumidor.

- ❖ Prices y Arnould (1999): Está basado en interacciones regulares y continuas a lo largo del tiempo, incluyendo algún modo de mutua dependencia.
- ❖ Alfaro (2004): Un esfuerzo integrado para identificar y mantener una red de clientes, con el objetivo de reforzarla continuamente en beneficio de ambas partes, mediante contactos e interacción individualizados que generan valor a lo largo del tiempo.
- ❖ Alfaro (2004): Es la gestión estratégica de relaciones de colaboración con clientes y otros actores, con el objetivo de crear y distribuir valor de forma equitativa.
- ❖ Smith (2012): Aquellos esfuerzos encaminados a advertir a los potenciales clientes de la existencia de nuestros productos y servicios, a situar nuestro negocio en sus mentes como la elección obvia y a ayudarnos a construir, de por vida, unas relaciones rentables con ellos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Reinares y Ponzoa (2004: 18) e Iglesias (2004: 17).

Aun así, el salto de lo transaccional o lo relacional no significa que en el marketing relacional no existan transacciones ni en el marketing transaccional un número mínimo de relaciones. La diferencia está en la proporción en la que se dan unas y otras. Es más, en una misma organización pueden incluso coexistir ambas aproximaciones y la gestión del marketing mix. Parece que las empresas que producen bienes de consumo masivo se aproximan al mercado mediante una orientación más transaccional que aquéllas que suministran productos industriales o servicios (que son las que más se benefician del enfoque relacional). El marketing relacional no tiene por qué sustituir al marketing transaccional, sino que pueden las dos aproximaciones convivir y ser parte del mismo paradigma. Las empresas enfatizan más una u otra aproximación en función del tipo de negocio en el que estén inmersas. Además, el marketing relacional puede aplicarse en cualquier ámbito del negocio, sea con los clientes finales, con otros actores del entorno o con el interior de la organización (Iglesias, 2004).

Para finalizar la revisión de las dos últimas décadas del siglo XX, se debe señalar que en esa época comienza a emerger una lógica dominante, un nuevo paradigma, que empieza a unificar corrientes de literatura dispares en áreas como la orientación al cliente y al mercado, la comercialización de servicios, el marketing de relaciones, la gestión de calidad, la gestión del valor y de la cadena de suministro, la gestión de recursos y el análisis de redes. En palabras de Vargo y

Lusch (2004: 3, 5), *“las premisas fundamentales del paradigma emergente son: (1) las habilidades y el conocimiento son la unidad fundamental de intercambio, (2) el intercambio indirecto enmascara la unidad fundamental del intercambio, (3) los bienes son mecanismos de distribución para la prestación de servicios, (4) el conocimiento es la fuente fundamental de la ventaja competitiva, (5) todas las economías son economías de servicios, (6) el cliente es siempre coproductor, (7) la empresa sólo puede hacer proposiciones de valor, y (8) la visión centrada en el servicio es inherentemente orientada al cliente y relacional”*. Tales premisas contrastan agudamente con el paradigma tradicional predominante. En efecto, hasta ahora, en los últimos 200 años, la **visión está centrada en los bienes tangibles** y el marketing se ve como la transferencia de propiedad de los bienes y su distribución física. El vocabulario que rodea al concepto tiene que ver con la producción de bienes físicos. En su forma más rudimentaria, la visión centrada en los bienes postula lo siguiente: (1) El propósito de la actividad económica es producir y distribuir cosas que pueden ser vendidas, (2) para ser vendidos, los bienes tienen que ser embebidos de utilidad y valor durante los procesos de producción y distribución y deben proporcionar un valor superior que la competencia, (3) la organización debe establecer todas sus decisiones para maximizar el beneficio de la venta de su output, (4) para el máximo control y eficiencia en la producción, los bienes deben ser estandarizados y producidos fuera del mercado, (5) el bien puede ser almacenado hasta que se demanda y luego se distribuye.

Como resumen de la época, Wilkie y More (2003, 2012) destacan los siguientes aspectos:

- Surgen nuevos desafíos en el mundo de los negocios: enfoque financiero a corto plazo, reducción de personal, globalización y reingeniería.
- Las perspectivas dominantes son cuestionadas en los debates sobre filosofía de la ciencia.
- La presión por publicar se intensifica entre los académicos.
- Se trata de un campo de estudio mucho más extenso, mucho más extendido en todo el mundo, mucho más activo en sofisticadas actividades de investigación, mucho más especializado (mucho más fragmentado).
- La infraestructura del conocimiento se expande y se diversifica en áreas de interés especializado.

Así concluye este apartado. En los siguientes, en sintonía con —y como complemento de— la evolución del concepto de marketing que hemos presentado previamente, se realiza, también de forma cronológica, una breve revisión de: 1) las principales orientaciones y enfoques de marketing, 2) las distintas definiciones del término marketing, y 3) las diversas escuelas de pensamiento de marketing.

2.1.4.-ORIENTACIONES Y ENFOQUES DEL CONCEPTO A LO LARGO DEL SIGLO XX

Existen varias orientaciones bajo las que las organizaciones pueden desarrollar las actividades de intercambio y comercialización. Aunque todas pueden aplicarse, habitualmente, cada una de esas orientaciones evolucionan de forma paralela a la evolución que han experimentado el mundo de los negocios, en general, y el ámbito del marketing, en particular, a lo largo de este siglo (dependiendo, por ejemplo, del grado de competencia existente en el mercado). Así, la clasificación de la tabla II.2.6 muestra cuatro orientaciones del marketing a lo largo de la historia, cronológicamente, de las formas más rudimentarias del marketing hasta las tendencias más actuales.

Tabla II.2.6: Orientación de la relación de intercambio

Competencia	Orientación	Énfasis
<p>Nula o mínima Demanda mayor que oferta.</p>	<p>Producción</p>	<p>Producción y distribución Lo importante es la disponibilidad del producto. Se parte del supuesto de que todo lo que se produce se vende (porque la demanda supera la oferta). Los consumidores favorecen los productos que están fácilmente disponibles. La variable clave es la distribución.</p>
<p>Incremento de la competencia Mayor equilibrio entre demanda y oferta.</p>	<p>Producto</p>	<p>Calidad del producto Se supone que si el producto tiene calidad será demandado, sin necesidad de promocionarlo. Pero la calidad sola no basta. Se centran en hacer buenos productos y mejorarlos: <i>“miopía del marketing”</i>.</p>
<p>Fuerte Oferta mayor que demanda.</p>	<p>Ventas</p>	<p>Comunicación: publicidad y ventas Después de la crisis económica de 1929 ya no solo vale con producir con eficacia: se trata de vender lo que se produce. Orientación a corto plazo. Se tiene una gran confianza en la actividad promocional para dar salida a los productos y competir en un mercado donde los consumidores tienen recursos limitados. Se supone que los consumidores pueden ser inducidos a comprar un producto, aunque no satisfaga una necesidad. Pero un cliente no satisfecho es igual a un cliente no leal.</p>
<p>Fuerte Oferta mayor que demanda.</p>	<p>Marketing</p>	<p>Relaciones duraderas con el consumidor A partir de 1950 empieza a emerger el marketing moderno. Al finalizar la II Guerra Mundial hay escasez de bienes, pero para su venta se deben identificar las necesidades del consumidor y tratar de satisfacerlas, obteniendo un beneficio. Se trata de producir lo que se demanda (el usuario tiene poder para elegir). También debe considerarse la responsabilidad social de la entidad que ofrece los productos al mercado.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Santesmases (2012: 52), Casado y Sellers (2010) y Sixto (2010).

Cabe matizar, respecto al cuarto y último tipo de orientación, que aunque diversos autores se han referido a ella como orientación al marketing, en palabras de Moliner y Cervera (2004: 10), *“el término orientación al mercado es preferible al de orientación al marketing u orientación al consumidor”*, porque no se circunscribe exclusivamente al departamento de marketing y, además, la orientación al mercado tiene una consideración amplia e incluye también a la competencia, el entorno y los distribuidores. Es otro de los principios fundamentales del marketing a través del cual se desarrolla el concepto de

marketing relacional y sobre el que se trabaja de forma considerable durante la década de los 90.

Por otra parte, aunque ligadas a las orientaciones previamente apuntadas, pueden distinguirse también varios enfoques bajo los cuales las organizaciones diseñan y aplican sus estrategias de marketing. En concreto, Kotler y Armstrong (2011: 12, 13) señalan cinco enfoques alternativos. Al igual que las orientaciones, los primeros enfoques corresponden a épocas más antiguas en el tiempo y los últimos a prácticas más actuales:

- 1.- Enfoque de **producción**: Es uno de los más antiguos. Sostiene que la dirección se centra en mejorar la eficiencia de la producción y la distribución, porque la idea que subyace es que los clientes prefieren productos disponibles y muy asequibles. El negocio de la fábrica se basa en hacer productos más que clientes.
- 2.- Enfoque de **producto**: La organización se centra en la calidad y cantidad de sus ofertas, suponiendo que los clientes quieren productos buenos, de calidad y a un precio razonable. De esta manera, concentran sus esfuerzos en las continuas mejoras del producto, porque los clientes quieren los productos que ofrezcan la mejor calidad, rendimiento y características. Esta orientación está más vinculada a épocas en las que la demanda era superior a la oferta, por lo que las empresas tenían como objetivo producir gran cantidad de productos con buena calidad. Con cierta frecuencia, cuando las empresas adoptan este enfoque lo hacen de manera equivocada, porque se centran en el producto y no en la necesidad (“miopía de marketing”), y se olvidan de que el marketing no debe vender lo que produce, sino producir lo que se puede vender.
- 3.- Enfoque de **ventas**: La organización se centra en realizar importantes esfuerzos de promoción y venta a gran escala y muchas veces agresiva, porque de otra manera los clientes no compran suficientes productos de la empresa.
- 4.- Enfoque de **marketing**: Difiere de los anteriores y se centra en las necesidades del público objetivo y en proporcionarle satisfacción competitiva y rentable a través de: i) la definición del mercado, ii) la orientación al cliente, iii) la coordinación de marketing y iv) la rentabilidad. La consecución de las metas de la organización depende de conocer las necesidades y deseos de los mercados objetivo y de proveer las satisfacciones deseadas mejor que los competidores. *“No se trata de encontrar a los clientes adecuados para nuestro producto, sino de encontrar los productos adecuados para nuestros clientes”*. Las empresas que se orientan al cliente analizan en profundidad a los clientes actuales para: *“examinar sus deseos, recopilar ideas de*

nuevos servicios y productos, y poner a prueba las mejoras de los productos propuestos”.

- 5.- Enfoque de **orientación social al marketing**: Sostiene que una empresa debe tomar buenas decisiones de marketing teniendo en cuenta los deseos de los clientes, los requisitos de la empresa, los intereses a largo plazo de los clientes y los intereses a largo plazo de la sociedad. *“El enfoque de la orientación social al marketing sostiene que la estrategia de marketing debería proveer valor a los consumidores de forma que mantenga o mejore tanto el bienestar de sus clientes como el de la sociedad”.*

En el siguiente apartado se aborda un breve recorrido histórico por las distintas definiciones que ha recibido el término marketing a lo largo del tiempo (en paralelo a la evolución experimentada por el término y a la evolución experimentada por las orientaciones y los enfoques de marketing en el discurrir de los años).

2.1.5.-DEFINICIONES DE MARKETING A LO LARGO DE LOS SIGLOS XX Y XXI

A lo largo del tiempo se han propuesto muchas definiciones del término, y no todas coincidentes entre sí. Se trata, posiblemente, de una de las disciplinas que más definiciones posee (Rondón, 2010). El término marketing se suele, muchas veces, confundir con significados erróneos. Hay quien lo relaciona con ventas, otros con publicidad, otros con un enfoque agresivo del mercado, hay quien piensa que solamente es vender y anunciar. Puede resultar cuando menos curioso que, pese a la gran difusión y utilización que se le da a la expresión, no exista hoy en día un acuerdo en cuanto a su dimensión y significación (ni en la empresa, ni en el ámbito académico, ni en la misma sociedad). Todavía hoy existen desacuerdos entre los propios investigadores sobre cuáles son las dimensiones reales del marketing (Carasila y Milton, 2008).

Según Tamilia (2009: 351), un eslabón perdido en el conjunto de la literatura científica al respecto es la ausencia de artículos que discutan cuestiones referidas a la definición del término marketing y su variación a lo largo del tiempo. *“Diferentes interpretaciones del marketing da lugar a diferentes formas de clasificar, enseñar y estudiar los fenómenos de marketing. Una definición establece los límites de lo que es y lo que no es marketing. La comprensión de una disciplina descansa en gran medida en cómo se define. La historia de la idea del marketing a lo largo del tiempo es importante si queremos entender cómo los primeros escritores conceptualizaron el marketing”.*

Precisamente, por ser una disciplina joven y por el carácter multidimensional, multinivel y multifacético del concepto (aunque se ha debatido mucho sobre los aspectos prácticos, aplicados y académicos del marketing), todavía se vislumbra una falta de consenso sobre lo que debería reunir una definición que abarque una imagen global del término, razón por la cual es difícil encontrar una definición definitiva y aún persiste el debate sobre los aspectos que debe incluir tal definición. A ese respecto, en opinión de Burón y Solórzano (2012), son cinco los puntos que se deberían tener en cuenta en la actualidad: i) el enfoque en las nuevas tecnologías, ii) el enfoque en las redes sociales, iii) un enfoque global, iv) un enfoque analítico y, v) un enfoque ecológico.

A continuación, en la tabla II.2.7 se recogen de forma cronológica las definiciones que los autores más relevantes han ido proporcionando sobre el término marketing:

Tabla II.2.7: Definiciones del término marketing a lo largo de los siglos XX y XXI

Autor	Definición
Butler (1914)	Es una combinación de factores, un trabajo de coordinación, de planificación, y de administración de las complicadas relaciones que debe considerar un distribuidor antes de realizar su campaña.
Maynard y Beckman (1952)	Trata de todas aquellas actividades empresariales requeridas para transferir la propiedad de los bienes y servicios incluyendo la distribución física.
Alderson (1957)	Es parte de la teoría general del comportamiento humano, su finalidad es comprender cómo las empresas y los consumidores se comunican entre ellos y procuran solucionar sus necesidades en el mercado.
Vaile, Grether y Cox (1957)	Es la actividad que emplea y distribuye los pocos recursos existentes de acuerdo a la demanda del momento.
AMA (1960)	Es la realización de actividades empresariales que dirigen el flujo de bienes y servicios del productor al consumidor o usuario.
McCarthy (1964)	Es el resultado de la actividad de la empresa que dirige el flujo de bienes y servicios desde el productor hasta el consumidor o usuario, con la pretensión de satisfacer a los consumidores y permitir alcanzar los objetivos de la empresa.
Marketing Staff of the Ohio State University (1965)	Proceso por el cual una sociedad anticipa, aplaza o satisface la estructura de la demanda de bienes y servicios económicos, mediante la concepción, la promoción, el intercambio y la distribución física de bienes y servicios.

Bertier (1966)	Conjunto de operaciones y controles correspondientes, que tienden a dirigir los lazos entre oferta y demanda, teniendo en cuenta las fuerzas exteriores a la empresa y utilizando las fuerzas a disposición de ésta, susceptibles de modificar el producto y/o el comportamiento de los agentes presentes en el mercado con objeto de alcanzar ciertos objetivos definidos por la empresa.
Stanton (1969)	Es un sistema total de actividades empresariales encaminado a planificar, fijar precios, promover y distribuir bienes y servicios que satisfacen necesidades de los consumidores actuales o potenciales.
Kotler (1974)	Es el conjunto de actividades humanas dirigidas a facilitar y realizar intercambios.
Bagozzi (1975)	Es la disciplina del comportamiento del intercambio, y negocia con los problemas relativos a su comportamiento.
Kotler (1976)	Es la actividad humana dirigida a satisfacer necesidades y deseos a través del proceso de intercambio.
Hunt (1976, 1983)	El marketing es una ciencia del comportamiento que pretende explicar las relaciones de intercambio.
Lambin y Peeters (1981)	Constituye el conjunto de actividades que implican la organización de la comunicación y el intercambio entre la producción y el consumo.
AMA (1985)	Es el proceso de planificación y ejecución de la concepción, fijación del precio, comunicación, y distribución de ideas, bienes y servicios, para crear intercambios que satisfagan los objetivos de los individuos y de las organizaciones.
Stanton y Futrell (1987)	El marketing está constituido por todas las actividades que tienden a generar y facilitar cualquier intercambio cuya finalidad sea satisfacer las necesidades o deseos humanos.
Iglesias y Verdeja (1988)	Conjunto de técnicas, estudios y sistemas que basándose en la posibilidad de ciertas actitudes y comportamientos de personas y grupos sociales, trata de conocer las características y preferencias de los consumidores actuales y potenciales, con el propósito de adecuar a la situación así conocida la oferta de determinados productos para una mejor y más rentable satisfacción de las necesidades del mercado.
Gronröös (1989)	Es establecer, desarrollar y comercializar relaciones a largo plazo con el consumidor, para conseguir los objetivos de las partes implicadas. Esto se realiza mediante el mutuo intercambio y el cumplimiento de las promesas. Los recursos de la empresa (personal, tecnología y sistemas) deben ser usados de forma que la confianza del consumidor y de la empresa en sí misma se mantengan y fortalezcan.
Stanton y Futrell (1989)	Está constituido por todas las actividades que tienden a generar y facilitar cualquier intercambio cuya finalidad sea satisfacer las necesidades o deseos humanos.
Córdoba y Torres (1992)	Conjunto de actividades destinadas a lograr, con beneficio, la satisfacción de necesidades del consumidor con un producto.

Sainz de Vicuña (1995)	Una orientación empresarial que reconoce que el éxito de una empresa es sostenible si se organiza para satisfacer las necesidades actuales y futuras de los consumidores o usuarios de forma más eficaz que sus competidores.
Santesmases (1996)	Es un modo de concebir y ejecutar la relación de intercambio, con la finalidad de que sea satisfactoria a las partes que intervienen y a la sociedad, mediante el desarrollo, valoración, distribución y promoción, por una de las partes, de los bienes, servicios o ideas que la otra parte necesita.
Gil Lafuente (1997)	La representación formal de aquellos aspectos numerables o no numerables que giran en torno al estudio, planificación, gestión y control de los fenómenos que influyen directa o indirectamente en la oferta y la demanda del mercado, en cuanto son aptos para crear o modificar posiciones de equilibrio, en interés de los objetivos de la empresa.
Bases Metodológicas del Perfeccionamiento Empresarial (1998)	Es una filosofía de la empresa, según la cual la satisfacción de las necesidades y deseos del cliente es la justificación económica y social de su existencia, y, en consecuencia, todas las actividades de la empresa deben tender a determinar esas necesidades y luego a satisfacerlas para obtener una utilidad creciente, de forma estable en el largo plazo.
Kotler (2000)	Es un proceso social mediante el que grupos e individuos logran lo que necesitan y desean mediante la creación, oferta, y libre intercambio de productos y servicios que otros valoran.
Pineda (2000)	Es el flujo de bienes y servicios tangibles o intangibles del producto al consumidor, empleando los canales de distribución y técnicas relativas a la mezcla del marketing, dentro del micro y macro entorno y con el objetivo de lograr utilidad y/o el logro de nuestros objetivos al corto, mediano y largo plazo.
Montesinos (2002)	Toda la empresa debe concentrarse en generar utilidad al satisfacer las necesidades de los clientes, superando a la competencia y actuando de manera socialmente responsable.
Kotler y Armstrong (2003)	Proceso social y administrativo por el que individuos y grupos obtienen lo que necesitan y desean a través de la creación y el intercambio de productos y de valor con otros.
AMA (2004)	Es una función organizacional y un conjunto de procesos para crear, comunicar y entregar valor a los clientes y para administrar las relaciones del cliente de modo que beneficien a la organización y los accionistas.

Kotler y Keller (2006)	Desde un punto de vista de los negocios, marketing es el proceso de planear y ejecutar el concepto, el precio, la comunicación y la distribución de ideas, bienes y servicios con el fin de crear intercambios que satisfagan los objetivos particulares y de las organizaciones. La dirección de marketing es el arte y la ciencia de seleccionar mercados meta y de atraer y retener clientes mediante la generación, entrega y comunicación de un valor superior.
AMA (2007)	Es la actividad, conjunto de instituciones y procedimientos relevantes para crear, comunicar, suministrar e intercambiar ofertas que tengan valor para los consumidores, clientes, colaboradores y la sociedad en general.
Kotler y Armstrong (2011)	El marketing es un proceso por el que las empresas crean valor para los clientes y construyen fuertes relaciones con los mismos para obtener valor de ellos a cambio.
Rivera y de Garcillán (2012)	El marketing es la ciencia social que estudia todos los intercambios que envuelven una forma de transacciones de valores entre las partes. Esto supone que se busca conocer, explicar y predecir cómo se forman, estimulan, evalúan y mantienen los intercambios que implican una transacción de valor.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rondón (2010: 10-12) y Santesmases (2012: 64-67).

Sintéticamente, podría concluirse que con el paso del tiempo las definiciones del término marketing han ido ampliando su perspectiva y su alcance, del corto al largo plazo, de los recursos tangibles a los intangibles, del mero intercambio o transacción a las relaciones duraderas, de la fabricación a la generación de valor (incluso co-creación), y de la mera satisfacción del consumidor a la consideración, también, de otros grupos de interés y de toda la sociedad.

2.1.6.-BREVE REPASO HISTÓRICO DE LAS PRINCIPALES ESCUELAS DE PENSAMIENTO DE MARKETING

La mayoría de los conceptos, temas y problemas del pensamiento de marketing han convergido en cualquiera de las diferentes escuelas o aproximaciones para el aprendizaje o conocimiento del marketing. Estas escuelas no proveen de un análisis absolutamente satisfactorio del pensamiento del marketing en su totalidad, porque hay varias áreas del marketing que no son fácilmente clasificables en ellas. Las escuelas son complementarias y sus conocimientos, estudios y/o pensamientos pueden ser perfectamente entrelazados. Muchas de ellas se han ido, además, integrando en el tiempo. A continuación, en la tabla II.2.8, se clasifican y caracterizan las 10 escuelas más destacadas, atendiendo a Shaw y

Jones (2005: 244), si bien hay autores, como Sheth et al. (1988), que elaboran una clasificación de 12 escuelas.

Tabla II.2.8: Escuelas del pensamiento de marketing

ESCUELAS	PREGUNTA PLANTEADA	ENFOQUE DEL ANÁLISIS	CONCEPTOS CLAVE Y TEORÍAS
Escuela de las funciones del marketing	¿Qué actividades o funciones comprende el marketing?	Macro: Intermediarios del marketing	Se añade valor a través de las actividades del marketing. Clark (1922) determina las funciones del marketing como: intercambio (compra-venta), distribución física (almacenamiento y transporte) y facilitadores del marketing (financiación, riesgo y estandarización)
Escuela de las commodities del marketing	¿Cómo se clasifican y relacionan los diferentes tipos de bienes o materias primas a las diferentes funciones del marketing?	Macro: Flujos comerciales Tipos de bienes	En el núcleo de esta aproximación están los esquemas de clasificaciones para establecer las diferencias entre los distintos bienes y servicios. Se quiere determinar cómo se comercializan los diferentes bienes y servicios. Clasificación de bienes: -Industriales y de consumo -De conveniencia, compra y especialidad -Productos y servicios -Investigación y experiencia
Escuela de las instituciones del marketing	¿Quién realiza las funciones de comercialización de los productos básicos?	Macro: Mayoristas Minoristas Intermediarios Canales de distribución	El término de institución de marketing se refiere a todos los que realizan el trabajo de comercialización. Se determinan diversas definiciones sobre la intermediación y los canales de distribución (conflictos, cooperación, poder, dependencia, etc.)
Escuela de la dirección del marketing	¿Cómo deberían los administradores comercializar los bienes hasta los consumidores (clientes, pacientes)?	Micro: Empresa de negocios como vendedor/proveedor. Cualquier individuo u organización como proveedor	La escuela se centra principalmente en la práctica del marketing desde la perspectiva del vendedor (aunque en un inicio se consideran únicamente los fabricantes, posteriormente también se incluyen los minoristas y proveedores de servicios). Se determinan aspectos del marketing mix, orientación al consumidor, segmentación, posicionamiento y focalización

Escuela de los sistemas del marketing	¿Qué es el sistema de marketing? ¿Por qué existe? ¿Cómo funciona? ¿Quién, dónde y cuándo se realiza el trabajo de marketing?	Micro: Empresas y hogares Macro: Canales de distribución Sistemas de marketing agregados	Focalizan su trabajo en analizar las relaciones entre las partes y el todo. Así como en los sistemas del marketing, la unidad del pensamiento y el impacto en la sociedad
Escuela del comportamiento del consumidor	¿Por qué compran los consumidores? ¿Cómo piensa, siente y actúa la gente? ¿Cómo pueden los consumidores ser persuadidos?	Micro: Compra industrial Compra individual o de hogar	Es una de las escuelas más eclécticas por tratar con el comportamiento humano. En sus inicios trabaja con aspectos de compra y consumo (de manera separada). Se trabajan aspectos como: motivación subconsciente, motivos racionales y emocionales, deseos y necesidades, aprendizaje, personalidad, formación de la actitud y cambio, procesamiento de la información, simbolismo y signos, clases sociales, culturas y subculturas, etc.
Escuela del macro-marketing	¿Cómo pueden los sistemas de marketing impactar en la sociedad y la sociedad en los sistemas de marketing?	Macro: Industrias Canales de distribución Consumidores Desarrollo económico	Es la escuela que estudia el marketing en su gran dimensión, en general, en su globalidad: estudian aspectos como el nivel de vida, la calidad de vida, los sistemas de marketing o el rendimiento del marketing global
Escuela del intercambio	¿En qué consisten las formas de intercambio? ¿Cómo se diferencia el intercambio del mercado de otros intercambios? ¿Cuáles son las partes en el intercambio? ¿Por qué se comprometen en el intercambio?	Macro: Unión de los consumidores y vendedores en los canales Micro: Empresas y hogares Dos partes cualquiera	Esta escuela defiende que el corazón del marketing es el intercambio. Además, aseguran que el intercambio es mucho más que el cambio de una cosa por otra; envuelve un proceso institucional de gran valor social.
Escuela de la historia del marketing	¿Cuándo emergen las prácticas, ideas, teorías y escuelas del pensamiento del marketing?	Macro: Pensamiento y práctica Micro: Pensamiento y práctica	Esta escuela dirige su atención hacia la revisión histórica de cuándo las prácticas y técnicas del marketing, así como los conceptos y teorías son introducidos y desarrollados a lo largo del tiempo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Shaw y Jones (2005: 244).

Por su parte, Sheth et al. (1988) distinguen y clasifican 12 escuelas de pensamiento, según tengan perspectivas económicas o no, y según tengan perspectivas interactivas o no. De esta manera, muchas de esas escuelas coinciden con las de la clasificación de Shaw y Jones (2005) y otras se definen de distinta manera. Entre las que tienen perspectiva económica pero no interactiva, se encuentran las siguientes: la escuela de *commodities*, la escuela funcional y la regional. Entre las escuelas con perspectiva tanto interactiva como económica, mencionan las siguientes: las escuelas institucionales, las funcionalistas y las directivas. Entre las escuelas ni interactivas ni económicas, encontramos las escuelas del comportamiento del consumidor, las escuelas activistas y las escuelas de macromarketing. Finalmente, entre las escuelas interactivas pero que no son económicas, se encuentran las organizacionales, las de sistemas y las de cambios sociales. Como puede apreciarse, varias de ellas coinciden con la clasificación que efectúan Shaw y Jones (2005).

Todo ello evidencia, en síntesis, la creciente extensión del campo de estudio e investigación del marketing, así como una creciente diversidad de perspectivas que conduce a una creciente fragmentación y especialización (en combinación con muy diversas disciplinas y herramientas). Ello se produce de forma paralela y conexas a la ampliación que han ido experimentando las diversas definiciones del propio término marketing, así como a la extensión y multiplicación de su uso y práctica en un creciente número de ámbitos.

2.1.7.-CONCLUSIONES

A modo de conclusión del capítulo, mostramos en la tabla II.2.9 una síntesis de la evolución del concepto de marketing a lo largo del siglo XX, que cuenta con cinco periodos nítidamente caracterizados.

En la tabla II.2.9 se refleja claramente un primer enfoque eminentemente empresarial, centrado en las transacciones de mercancías (materias primas, productos industriales, servicios, etc.), para dar paso, posteriormente, a uno nuevo donde se da primacía a las instituciones que intervienen en el proceso de intercambio (empresas, intermediarios, instituciones no lucrativas, etc.). Al mismo tiempo, se produce otra transformación del concepto, con una visión más funcional del marketing y de todas las actividades aparejadas: compra, diseño del producto, fijación de precios, distribución, comunicación, promoción, ventas y vendedores. Como resultado de las investigaciones de estas actividades de marketing nace un nuevo enfoque de actividad directiva y el estudio de las tareas a realizar dentro de la misma: planificación, organización, ejecución, evaluación y control de las actividades relacionadas con el intercambio (Munuera, 1992).

Tabla II.2.9: Síntesis de la evolución del concepto de marketing 1900-2000

	Período 1900-1920	Período 1920-1950	Período 1950-1960	Período 1960-1980	Período 1980-2000
Implicación social	No consideradas	No consideradas	No consideradas	Consideradas	Consideradas
Énfasis	Producto y producción	Desarrollo de la organización Producción	Ventas	Nuevas técnicas de marketing para la satisfacción del cliente	Social
Objetivo	Articular un conjunto de actividades que crean utilidades de producto	Configuración del sistema de marketing (subsistema de economía) y las funciones de marketing para añadir valor al producto	Hay diferentes objetivos: -Equilibrio entre oferta y demanda -Formación teórica del marketing -Incremento del consumo	-Transacciones -Intercambios -Comportamiento del consumidor -Entorno	-Procesos orientados al mercado -Servicios de marketing -Marketing relacional -Gestión de la calidad -Gestión de suministro y valor -Gestión de redes -Gestión de recursos

Actividades de marketing	-Ventas -Distribución	-Ventas -Compras -Distribución -Logística	-Investigación de mercados -Consumidor -Publicidad	-Comunicación (Publicidad) -Distribución -Precio -Producto	-Comunicación (Publicidad) -Distribución -Precio -Producto
Relación con otras áreas	Escasa	Escasa	Alta	Alta	Alta
Disciplina más relacionada	-Producción -Economía	-Economía	-Economía -Psicología -Sociología -Organización de empresas	-Matemáticas -Estadística	Todas las anteriores
Enfoque	Estudio de mercancías	Estudio de las funciones	Comienza el estudio de las instituciones	Estudio social y estratégico	Enfoque de mercado

Fuente: Elaboración propia a partir de Vargo y Lusch (2004) y Carasila y Milton (2008: 397).

“La gestión de las relaciones con el cliente es, tal vez, el concepto más importante del marketing moderno [...] la gestión de relaciones con el cliente es el proceso global de construir y mantener relaciones rentables con los clientes mediante la entrega de un valor superior y una mayor satisfacción. Se ocupa de todas las etapas de captación, conservación y desarrollo de los clientes” (Kotler y Armstrong, 2011: 15, 23). Está cambiando notablemente la forma en que las empresas se relacionan con sus clientes. Mientras no hace mucho las estrategias de las empresas se basaban en un marketing de masas, hoy en día la tendencia es a crear relaciones más duraderas y directas y los clientes se eligen con más cuidado, se gestionan las relaciones de manera selectiva para que los clientes se mantengan de por vida. *“Una buena gestión de las relaciones consiste en deleitar al cliente”*.

Los nuevos paradigmas de la gestión de marketing cambian el enfoque central del campo desde las organizaciones a los clientes, desde los productos a los servicios o beneficios, desde las transacciones a las relaciones, desde la fabricación a la co-creación del valor con compañeros de negocio y clientes, y, desde recursos físicos y laborales hasta recursos de conocimiento y de posición de la empresa en la cadena de valor. Correctamente desarrollada y comunicada, esta nueva conceptualización tiene el potencial de cerrar la brecha entre gerentes y académicos, integrar rigor y relevancia, y revitalizar una visión gerencial del marketing (Webster, 2005).

Asimismo, el tratamiento del marketing hacia los problemas de la sociedad ha cambiado con el tiempo. La realidad actual de la sociedad y, por extensión, del marketing comparada con la de hace un siglo difiere completamente en magnitud, sofisticación, sustancia y

desempeño. El área de “Marketing y Sociedad” se fragmenta con el paso del tiempo. A principios del siglo XXI, en lugar de una sola presencia unificada, hay al menos seis subgrupos que trabajan intensamente en la investigación relacionada con la comercialización y temas de sociedad: el marketing social, la ética de marketing, el marketing agregado o macromarketing, política pública y comercialización, política internacional de los consumidores, e intereses económicos de los consumidores. Esta fragmentación del pensamiento del marketing es, en parte, consecuencia de la especialización de la investigación, que a su vez, proporciona profundidad y sofisticación y permite avances significativos en el campo. Sin embargo, esta fragmentación, impulsada por el sistema de publicación, al no ser seleccionados todos los temas, puede que no sea beneficioso para el campo en su conjunto, porque la atención no avanza al mismo tiempo. Hay conocimiento que probablemente se esté perdiendo en ciertos campos y hace que se avance de manera insuficiente y/o asimétrica (Wilkie y Moore, 2003).

Así pues, como conclusión, diremos que desde su aparición a principios del siglo XX como disciplina científica la concepción del marketing ha experimentado cambios substanciales. Paralelamente a su evolución también ha cambiado su enfoque y en los últimos años se manifiestan dos vías de ampliación que son aceptadas por la mayoría de los autores. Por un lado, se amplía el alcance del marketing, a fin de incluir organizaciones distintas de las empresas y, por otro, se formulan las dimensiones sociales tanto para incluir la comunicación de las causas sociales como para considerar la responsabilidad social derivada de la práctica del marketing. Además, bajo estos parámetros, el marketing se aplica hoy en día en todo tipo de organizaciones y empresas y no como una parte aislada dentro de los organigramas, sino como un departamento o un área integrada —o, incluso, como una dimensión, competencia o proceso transversal— que es fundamental en la toma de decisiones.

2.2- LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL MARKETING EN EL SIGLO XXI: EL MARKETING EXPERIENCIAL

2.2.1.-INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, las sociedades y los mercados son radicalmente diferentes a lo que eran 10 o 15 años atrás. Según Kotler y Keller (2012), son 12 las fuerzas fundamentales que inciden en el cambio: 1) la tecnología de información de redes, 2) la globalización, 3) la desregulación de los sectores industriales para crear mayor competencia y mayor crecimiento, 4) la privatización de empresas públicas en muchos países, 5) el aumento de la competencia, 6) la convergencia industrial (los límites sectoriales se borran conforme las empresas reconocen nuevas oportunidades en las intersecciones de dos o más sectores), 7) la transformación de los minoristas que se enfrentan a la competencia de otro tipo de ventas y que los más emprendedores responden incorporando entretenimiento en sus locales a través de “experiencias”, 8) desintermediación en la entrega de productos y servicios, 9) el poder de compra del consumidor que ha aumentado sustancialmente, 10) la información tan amplia y profunda que puede recopilar el consumidor, 11) la participación de los consumidores para influir en la opinión de los similares o incluso en el diseño o comercialización de las ofertas, 12) la resistencia del consumidor que demuestran poca lealtad a la marca y son menos tolerantes con el marketing indeseable. Todo esto, unido a la necesidad de una mayor ética y responsabilidad social y al crecimiento del marketing sin ánimo de lucro, entre otros aspectos, ha supuesto la necesidad de un nuevo paradigma del marketing y la ampliación de su conceptualización¹⁰⁷.

A continuación, en el contexto marcado por estos cambios, se analizarán las nuevas conductas, oportunidades y desafíos del marketing en este siglo XXI. Abordaremos el análisis en los siguientes apartados.

¹⁰⁷ Los profesionales de marketing y las empresas cada vez se sienten más presionados para asumir una responsabilidad sobre el impacto social y medioambiental de sus acciones. Algunas empresas ya están incorporando la responsabilidad y la acción social en sus declaraciones del valor y en su misión. Practican un “capitalismo de atenciones”, destacando por ser cívicas y responsables. Las empresas socialmente responsables buscan de forma activa maneras de proteger los intereses a largo plazo tanto de sus clientes como de su entorno (Kotler y Armstrong, 2011).

2.2.2.-EL NUEVO PARADIGMA DE MARKETING EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Desde principios del siglo XXI, los numerosos progresos tecnológicos que acaecen redefinen profundamente los mercados y las empresas. Los consumidores de todo el mundo empiezan a experimentar nuevas maneras de vivir y de consumir. Hay quien describe este proceso como la transición entre la vieja economía (la que se basa en el modelo de fabricación, en la estandarización, la reproducción, las economías de escala y la eficiencia) a la nueva economía (surge de la revolución de la información y tiene que ver con una economía en red; las empresas son más capaces de conectarse con sus clientes). La era digital trae consigo unas nuevas herramientas de información y comunicación. Aun así, la vieja economía no ha desaparecido ni la nueva prevalece: ambas siguen presentes desigualmente distribuidas (Carasila y Milton, 2008). El viejo marketing, el que se desarrolla en la vieja economía, es incapaz de abarcar todos estos frentes, más aún, si cabe, en la actual crisis económica mundial. El viejo marketing languidece y las actuales variables estratégicas ya no tienen como centro el mercado sino el consumidor: la quinta “P” (personas) debe cobrar una importancia inusitada. Las viejas estrategias orientadas hacia el producto se deben reorientar hacia el consumidor. Las técnicas del marketing mix de Borden y McCarthy, junto con los medios publicitarios convencionales, se quedan obsoletos y deben dar paso a nuevas técnicas y medios que surgen con la llegada de la economía digital.

Ya en la evolución histórica del marketing expuesto en el apartado anterior se ha subrayado que, desde sus inicios y hasta finales del siglo XX, el marketing se ha basado en una visión focalizada en los bienes tangibles, donde las transacciones discretas eran el eje central, un modelo de intercambio de la economía con una lógica dominante que se fundamenta en el intercambio de “bienes”: recursos tangibles, valor y transacciones. En cambio, en los últimos años, han surgido nuevas perspectivas que tienen una ***lógica centrada en los recursos intangibles***, una lógica centrada en los ***servicios***, en la ***co-creación de valor*** y en las ***relaciones***. Compartimos con Vargo y Lusch (2004: 2) la opinión de que un nuevo paradigma de marketing ha venido desarrollándose a lo largo de los últimos años donde la prestación de servicios, más que de bienes, es fundamental para el intercambio económico. La comercialización está desplazando su lógica desde el intercambio de bienes tangibles (aquellos que se fabrican) hacia una lógica de intercambio de intangibles, habilidades, conocimientos especializados y procesos donde se integran los bienes con los servicios.

“Los consumidores no compran bienes o servicios: compran ofertas que prestan servicios que crean valor. La división entre bienes y servicios está anticuada”; tanto las actividades como los bienes prestan servicios (Vargo y Morgan, 2005: 50). Por lo tanto, esta nueva lógica dominante representa una filosofía reorientada que es aplicable a cualquier oferta de comercialización, incluidas aquéllas que implican bienes tangibles en el proceso de provisión de servicios. La visión del marketing centrada en los servicios se focaliza en el cliente y se orienta al mercado y es más integradora (el rol de los bienes puede ser explicado a partir de la lógica de servicios, pero no al revés). Esto es más que el simple hecho de estar orientada al cliente; significa que se colabora con y se aprende de los clientes y se adapta a sus necesidades dinámicas, individuales y cambiantes. Expresa, además, que el valor se define por y se co-crea con el cliente más que embeberse en el producto. El foco se pone en los intangibles como los conocimientos, habilidades e información, a través de la interactividad y la conectividad y las relaciones en marcha. La orientación ha evolucionado, pues, desde el productor al consumidor. El foco académico se ha desplazado, asimismo, del bien intercambiado al proceso de intercambio. La ciencia se mueve desde el foco en lo mecánico a lo dinámico y al desarrollo que evoluciona. Los bienes materiales son aparatos de servicio, no medios, y el foco se pone en todo el proceso de consumo, incluyendo el valor en uso. Las personas pueden ser clientes o auto-servidores (el mercado puede ser innecesario y algunos intercambios pueden no involucrar al empresario como productor de ninguna de las maneras, o sólo marginalmente, como facilitador). El marketing corporativo adquiere un carácter relacional más humanista, derivado de una mentalidad social/*societal* mayor que la de la economía de fabricación del siglo XIX. Eso ofrece un post-consumismo más creíble, donde la gente, más proactiva, opta por tomar el papel de consumidor cuando quiere o lo considera apropiado, o necesario, y no cuando son empujados o tirados por el marketing funcional. El consumidor no está ni muerto ni obsoleto (Varey y McKie, 2010; Hultén, 2011).

En esta nueva economía, ya no es sólo cuestión de una nueva “P” o una visión estratégica diferente, sino de un nuevo marketing: el **“marketing humano”**. Es un marketing que se basa en el respeto y en la presunción de inteligencia, creado por marcas personales, donde los actores de la relación, antes que marcas o consumidores, son personas. Un marketing que cree en las personas, las supone inteligentes y no las martillea con publicidad ni mensajes vacíos; por lo que las relaciones de las empresas con las personas deben entenderse de una manera diferente. Se debe humanizar el mercado y sus relaciones. De aquí que cada vez sean más exitosos el marketing viral y el **WOM (word**

of mouth - marketing boca-oreja), porque los consumidores cada vez creen menos en las empresas y más en las personas; en aquellos amigos o conocidos que les recomiendan un producto o una marca. Las marcas *“deben comprender que podemos ser cómplices de su actividad; nos tienen que involucrar en su proceso, hacernos partícipes de su historia”* (Adán Micó y Recolons, 2012: 35). El marketing moderno requiere más que desarrollar un buen producto, con un precio atractivo y hacerlo accesible a los clientes objetivo. Se debe realizar un marketing humano, que, a su vez, requiere humanizar la comunicación que lleva a cabo. Requiere, además, que el usuario tenga el poder necesario para ejercer su derecho a réplica (a través del marketing viral, por ejemplo) (Ramos-Serrano, 2007).

Lusch y Vargo (2006) analizan cómo están variando el propio léxico y los conceptos de la comercialización y muestran su transición (tabla II.2.10). La primera columna de la tabla II.2.10 corresponde a la lógica de dominio de los bienes, donde el léxico se basa en la producción y que se origina en 1900 y predomina, por lo menos, hasta aproximadamente 1980. Alrededor de 1980, comienza manifestarse un desacoplamiento del pensamiento y empieza a variar el léxico de la comercialización de servicio; marketing de relaciones, puntos de vista basados en los recursos del intercambio y la competencia, etc., pero todavía sigue siendo fuertemente impulsado por la lógica de los bienes tangibles. A medida que la comercialización se libera cada vez más de los límites de la lógica de los bienes, estamos siendo testigos de un léxico y unos conceptos acordes con el dominio de los servicios.

Tabla II.2.10: Léxico de la comercialización en la lógica de bienes y en la lógica de servicios

Conceptos de lógica dominante de bienes	Conceptos de transición	Conceptos de lógica dominante de servicio
Bienes	Servicios	Servicio
Productos	Ofertas	Experiencias
Característica/atributo	Beneficio	Solución
Valor añadido	Co-producción	Co-creación de valor
Maximización de beneficio	Ingeniería financiera	Feedback/aprendizaje financiero
Precio	Entrega de valor	Proposición de valor
Sistemas de equilibrio	Sistemas dinámicos	Sistemas adaptativos complejos
Cadena de suministro	Cadena de valor	Red/constelación de creación de valor
Comunicación	Comunicaciones de marketing integradas	Diálogo
Orientación al producto	Orientación al mercado	Orientación al servicio

Fuente: Lusch y Vargo (2006: 286).

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos factores, parece necesario configurar un nuevo paradigma de marketing, un proceso de marketing más **holístico** y menos departamental para explorar, crear y distribuir valor a fin de renovar continuamente los mercados. Se deben tratar a los clientes de forma diferenciada pero adecuada. Un nuevo paradigma donde la atención se centre en el “valor”, partiendo de la propuesta que hacen Kotler, Jain y Maesincee (2002) de que existen tres factores decisivos del valor: el valor para el cliente, las competencias esenciales y las redes de colaboración. El proceso de marketing holístico incluye a todos los participantes, que deben colaborar en el proceso de creación de valor. Según los autores, estos tres factores son los que configuran estos nuevos mercados. Y su nuevo paradigma ha evolucionado por dos etapas y constituye el ingreso en una tercera: reemplazan el *concepto de venta* y el posterior *concepto de marketing* por el concepto de “**marketing holístico**” (véase tabla II.2.11).

Tabla II.2.11: Las tres etapas de un nuevo paradigma de marketing

Nombre		Punto de partida	Objetivo	Medios	Fines
1	Concepto de venta	Fábrica	Productos	Venta y promoción	Ganancias a través del volumen de ventas
2	Concepto de marketing	Necesidades variadas del cliente	Ofertas apropiadas y combinaciones de marketing	Segmentación del mercado, selección del objetivo y posicionamiento	Ganancias a través de la satisfacción del cliente
3	Concepto de marketing holístico	Requerimientos del cliente	Valor para el cliente, competencias esenciales de la compañía y red de colaboración	Gestión de la base de datos e integración de la cadena de valor que relaciona a los colaboradores	Crecimiento rentable a través de la obtención de la cuota de clientes, la lealtad del cliente y su valor vitalicio

Fuente: Kotler et al. (2002: 47).

El marketing holístico tiene en cuenta no sólo los intereses de los consumidores, los empleados o la competencia, sino, además, los de la sociedad. Este concepto integra la identificación de nuevas oportunidades de valor, así como la creación y entrega de valor al cliente, con el propósito de crear relaciones duraderas con el mismo, que satisfagan tanto sus necesidades como las de la organización, teniendo en cuenta, además, los intereses de los grupos de interés o *stakeholders*. El marketing holístico representa una ampliación del concepto de marketing posibilitada e impulsada, entre otros factores, por la revolución digital.

El concepto del marketing holístico se basa, en palabras de Carasila y Milton (2008: 406), *“en el desarrollo, diseño e implementación de programas de marketing, procesos y actividades que reconocen su amplitud e interdependencia. Este enfoque parte de la premisa de que “todo importa” y que es necesario una perspectiva amplia e integrada.”*

Como puede verse en la siguiente figura II.2.2, el marketing holístico, según Kotler y Keller (2012), se construye sobre cuatro pilares fundamentales:

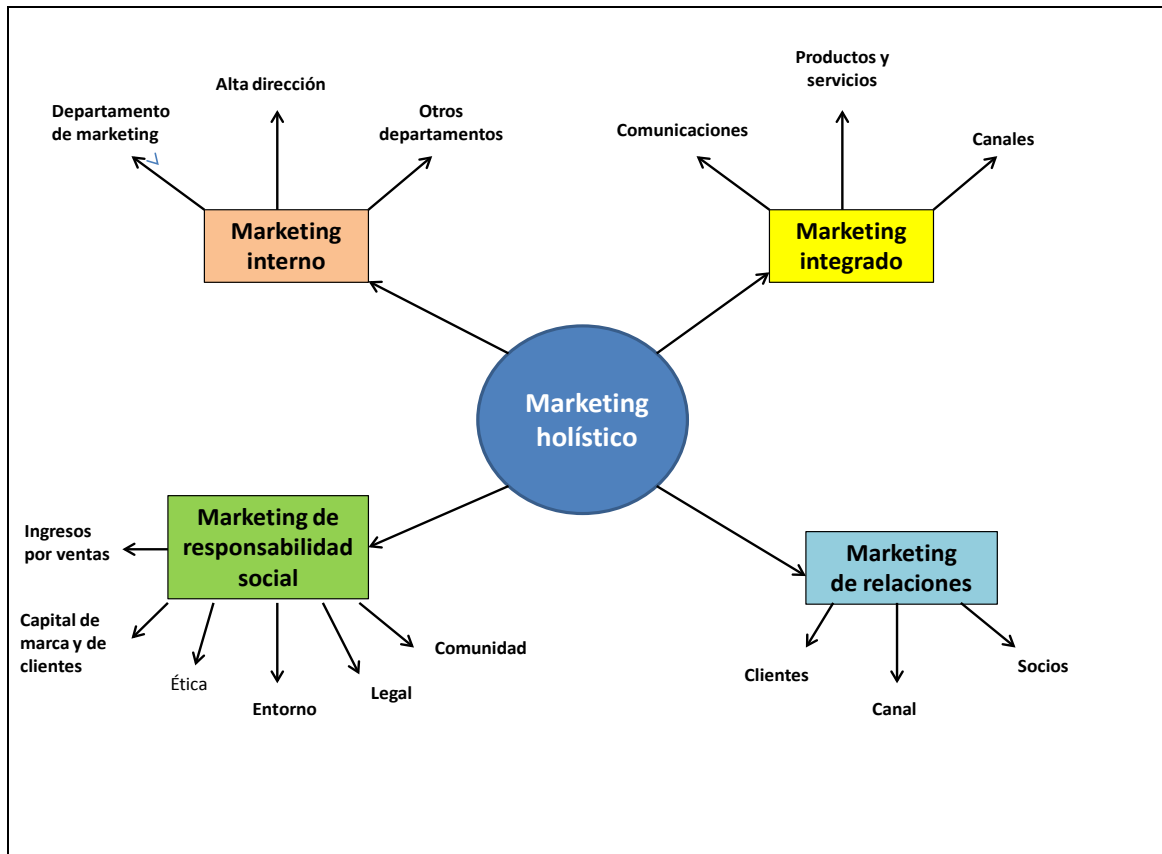


Figura II.2.2: El concepto de marketing holístico

Fuente: Kotler y Keller (2012: 19)

- I. El **marketing integrado**, que considera que los responsables de marketing deben integrar todos los programas de producto, precio, comunicación y distribución para crear, comunicar y generar valor para los clientes y maximizar sus efectos de manera conjunta.
- II. El **marketing interno**, que considera la necesidad de que toda la organización quede impregnada por el marketing, de manera que todos los miembros de la misma adopten los principios de marketing adecuados. El marketing debe ser adoptado por otros departamentos; no corresponde sólo a un departamento, sino que impregna y orienta al conjunto de la empresa.
- III. El **marketing relacional**, con la finalidad de establecer relaciones mutuamente satisfactorias y duraderas con los distintos grupos de interés (consumidores, proveedores, distribuidores y otros colaboradores). Además, el objetivo fundamental es el de crear fuertes vínculos económicos, técnicos y sociales entre las distintas partes (consumidores, empleados, proveedores, canales de distribución, intermediarios, accionistas, inversores, analistas, entre otros).

IV. El **marketing de responsabilidad social**, que se orienta a comprender los principales temas de interés público, ético, medioambiental, legal y social de las actividades y programas del marketing. La empresa, además de procurar la satisfacción del cliente a corto plazo, debe, también, tener en cuenta los efectos a largo plazo que van a derivar de sus acciones.

Dentro del interés que se debe dedicar a la sociedad, empiezan a tenerse en cuenta factores vinculados con la responsabilidad social empresarial. Así, en el Libro Verde presentado por la comisión de la Unión Europea, se define la responsabilidad social empresarial como *“la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores”* (Santoja, 2012, p: 167, 171, 172). Según el mismo autor, *“los fundamentos sobre los que se asientan el nuevo paradigma de empresa responsable y sostenible son los siguientes: apertura y sensibilidad hacia el entorno, sentido de comunidad, capacidad innovadora, consideración del largo plazo y creación de valor [...] Las empresas, han de abrirse al entorno y sentir su pulso. La forma de concretar esta apertura es manteniendo un diálogo auténtico con los diferentes grupos de interés. Las empresas ya no pueden tener en cuenta solo a los accionistas; o a los accionistas y a los clientes por la importancia de estos últimos en la satisfacción de los primeros [...] el sentido de comunidad, de que todas las personas que trabajan en una empresa forman parte de un todo con el que se identifican, es absolutamente imprescindible”*.

El objetivo de la empresa responsable y sostenible es la de perdurar en el tiempo y, para ello, no sólo debe crear valor para sí misma; también debe crear valor para su entorno. Esta concepción de generación de valor de una forma permanente en el tiempo es multidimensional, afecta a diversas dimensiones y choca frontalmente con la visión de la empresa tradicional. *“Las empresas pueden crear valor reduciendo el nivel de consumo de materiales y de emisiones [...] pero, también pueden crear valor siendo más transparentes y manteniendo unas enriquecedoras relaciones con las partes interesadas, mediante la mejora de la reputación y de la capacidad de innovar que ello les puede reportar”* (Santoja, 2012: 175).

En suma, podemos argumentar que el marketing ha recorrido un largo camino desde el viejo concepto de fabricar y vender, donde las empresas de la vieja economía se dirigen de acuerdo a criterios basados en los activos...

ACTIVOS → SUMINISTROS → OFERTA → CANALES → CLIENTES

...a una nueva economía donde las compañías inteligentes invierten el flujo de su plan de marketing y consideran al cliente como su punto de partida:

CLIENTES → CANALES → OFERTA → SUMINISTROS → ACTIVOS

Y ahí radica la clave del marketing holístico: *“las compañías deben rediseñar sus empresas considerando al cliente como punto de partida, para poder adquirir un conocimiento profundo de los clientes y luego tener la capacidad de ofrecer productos, servicios, programas y mensajes personalizados”* (Kotler et al., 2002: 215).

En ese sentido, conviene recordar que en los últimos años las definiciones del propio término marketing han ido adaptándose al nuevo paradigma, dejando de lado a las 4 “P”s y obviando términos como “intercambio” y “satisfacción” para dar paso y preeminencia a las ideas de “valor”, “co-creación de valor” y “relaciones estables” con los clientes y con los “grupos de interés”. Precisamente respecto a los grupos de interés, Casado y Sellers (2010: 23-24) afirman que las empresas deben *“identificar y satisfacer a todos los grupos clave que posibilitan su existencia (accionistas, clientes, empleados, suministradores, distribuidores, etc.), con la finalidad de desarrollar intercambios que realcen el bienestar a largo plazo de todos estos grupos clave y de la sociedad en su conjunto”*. Entre esos grupos de interés, encontramos los siguientes (Kotler y Armstrong, 2011):

- Grupos de interés mediáticos como transmisores de noticias.
- Grupos de interés gubernamentales.
- Grupos de interés de atención ciudadana: las decisiones de la organización pueden ser cuestionadas por las organizaciones de consumidores, grupos ecologistas, minorías sociales o grupos de presión.
- Grupos de interés locales: los residentes en el vecindario y los colectivos que forman la comunidad.
- Grupos de interés general: la organización tiene que preocuparse por la actitud del público general hacia sus productos y actividades (imagen pública de la empresa).
- Grupos de interés internos: los trabajadores, los directivos, los voluntarios, etc.

La empresa debería dirigir sus planes y acciones de marketing hacia estos grupos de interés para mejorar su imagen comercial, realizar publicidad, mejorar las relaciones, etc.¹⁰⁸.

Otra característica fundamental de los nuevos tiempos, rasgo esencial de la sociedad digital, es que el poder de los consumidores ha aumentado muy notablemente; cada vez disponen de más bienes y servicios a su alcance y de un mayor volumen de información. Las empresas deben, así, reconsiderar muchas de las cosas que hacían para sacar oportunidades que presenta la economía digital. En palabras de Kotler et al. (2002: 14), el consumidor se ha convertido en el cazador y es “*quien comunica a la compañía sus necesidades específicas, propone el precio que pagará, establece cómo desea recibir los bienes y servicios y decide si dará su permiso para recibir información y publicidad de la compañía*”. Las compañías deben, por lo tanto, dejar de concentrarse en sus carteras de productos para concentrarse en sus carteras de clientes. Además, necesitan desarrollar nuevos criterios y competencias más importantes y reconsiderar y examinar sus estrategias empresariales y coordinarlas con sus estrategias de marketing.

Como ya se he señalado con anterioridad, ya no es suficiente con que un vendedor maneje las cuatro “P”s y que defina la segmentación y el posicionamiento. Kotler et al (2002: 23-24) sostienen que las compañías deben realizar y gestionar los siguientes cambios si quieren operar con éxito en la economía digital:

- De la asimetría de la información a la democratización de la información.
- De los bienes para las élites a los bienes para todos.
- De fabricar-y-vender a la percepción-y-respuesta.
- De la economía local a la economía global.

¹⁰⁸ A ese respecto, cabe volver a mencionar el concepto de *societal marketing*, acuñado hace ya unas décadas y que en la última definición de la AMA de 2007 ya se valora como la necesidad de impulsar un marketing consciente de su efecto en la sociedad. El *societal marketing* es, en estos momentos, una actividad de marketing que puede desarrollarse con objetivos muy diferentes, desde incrementar las ventas, hasta facilitar la entrada a nuevos mercados, mejorar la imagen corporativa o tranquilizar a los consumidores. En definitiva, tiene como objetivo aunar los objetivos empresariales y económicos con el bienestar social. Los responsables de marketing deben tener en cuenta estos valores sociales. Bien es cierto que no se puede obviar la percepción general de que el *societal marketing* no está plenamente integrado en las empresas, tanto por la dificultad que conlleva aplicarlo como por la no inmediata repercusión en los beneficios y por la dudosa compatibilidad entre los resultados económicos y sociales. Aún así, hay numerosas investigaciones que sugieren que existe una relación positiva entre las acciones de *societal marketing* y la actitud de los consumidores hacia la organización, la credibilidad de marca, mejora de la imagen corporativa y estimulación de la intención de compra del cliente. Al final, se generan vínculos emocionales con los consumidores (Costa y Vila, 2015).

- De la economía de los rendimientos decrecientes a la economía de los rendimientos crecientes.
- De los activos propios al acceso ganado.
- Del control empresarial al control del mercado.
- **De los mercados masivos a los mercados de uno.**
- Del just-in-time al tiempo real.

De entre todos esos cambios, cabe quizás destacar la necesidad de mudar y mutar **de los mercados masivos a los mercados de uno**. En lugar de encontrar clientes para los productos, las empresas descubren productos para los clientes. La tecnología digital permite a las compañías seguir la pista de cada cliente, convirtiendo el marketing tradicional o de masas de uno-para-muchos en el **marketing de uno-para-uno**¹⁰⁹. Estas compañías reúnen información y se comunican **directamente** con los individuos para crear **relaciones empresariales íntimas y fluidas**. Las mejores empresas pequeñas son capaces de disfrutar de **relaciones personales** con sus clientes (Kotler et al., 2002). Así, se ponen en práctica nuevas formas de comunicación. Aunque sin obviar los medios de comunicación masivos, su uso y dominio está disminuyendo a favor de medios más especializados y enfoques a segmentos de clientes más pequeños con mensajes más personalizados a través de canales de comunicación personales. *“Los especialistas del marketing one-to-one intentan conseguir esta atención máxima a través de la personalización de la comunicación y la interacción con el usuario”* (Ramos-Serrano, 2007: 6). En efecto, mucho de lo que se había estado realizando hasta ahora no funcionaba, a lo que Solana puntualiza (2010: 110): *“detrás de los medios de comunicación de masas ya no había masa”*.

Se necesitan, por consiguiente, nuevos modelos que cambien el marketing de masas. *“Las empresas transmiten menos de forma masiva y comunican de forma más individual con más frecuencia”*. La alternativa al marketing de masas es un **marketing de precisión** o un **marketing de uno-para-uno** o realizado de forma directa, adecuado para crear

¹⁰⁹ En el contexto de marketing de masas, las empresas se orientan a mercados generales con mensajes y ofertas estandarizadas que se distribuyen a través de intermediarios. La generalizada utilización del marketing de masas oculta el hecho de que, durante siglos, se atendía a los consumidores como si fueran individuos: zapatos a medida, muebles a medida, etc. Las nuevas tecnologías permiten la recuperación del marketing personal y promueven la “personalización en masa”, donde las empresas interactúan de uno a uno con las masas de clientes para diseñar productos y servicios personalizados a las necesidades individuales. Ahora las relaciones con los clientes son más importantes que nunca. La producción en masa fue el principio fundamental del marketing del siglo XX, la personalización masiva se está convirtiendo en el principio de marketing del siglo XXI. Parece que se cierra el círculo: desde los viejos tiempos que se trataba a los clientes como individuos, pasando por el marketing de masas donde nadie sabía su nombre, y de vuelta al inicio (Kotler y Armstrong, 2011).

relaciones de uno a uno con el cliente: i) marketing que no es público y cuyo mensaje está dirigido a un individuo concreto; ii) es inmediato y personalizado; iii) los mensajes se pueden preparar muy deprisa y pueden personalizarse para que resulten atractivos para determinados consumidores; iv) y es un marketing interactivo, permite dialogar con el cliente¹¹⁰. Hay expertos que auguran que el viejo modelo de comunicación a través de los medios masivos clásicos será abandonado para tender a un modelo fragmentado, de pequeños grupos de clientes que consumen lo que exactamente quieren consumir (Kotler y Armstrong, 2011: 496, 506, 515).

Se recogen, en la figura II.2.3, algunas formas, técnicas o manifestaciones de marketing directo. Entre ellas hemos insertado la visita a empresa en activo.

¹¹⁰ “El marketing directo consiste en la comunicación directa con los consumidores individuales cuidadosamente seleccionados, tanto para obtener una respuesta inmediata como para cultivar relaciones duraderas con el cliente”. Las empresas que recurren a este tipo de marketing se comunican directamente con los clientes, a menudo de uno a uno. Además, particularizan su oferta y su comunicación de marketing a las necesidades de segmentos definidos de forma estricta o, incluso, a compradores individuales. Es una herramienta poderosa para crear relaciones con los clientes (Kotler y Armstrong, 2011: 598).

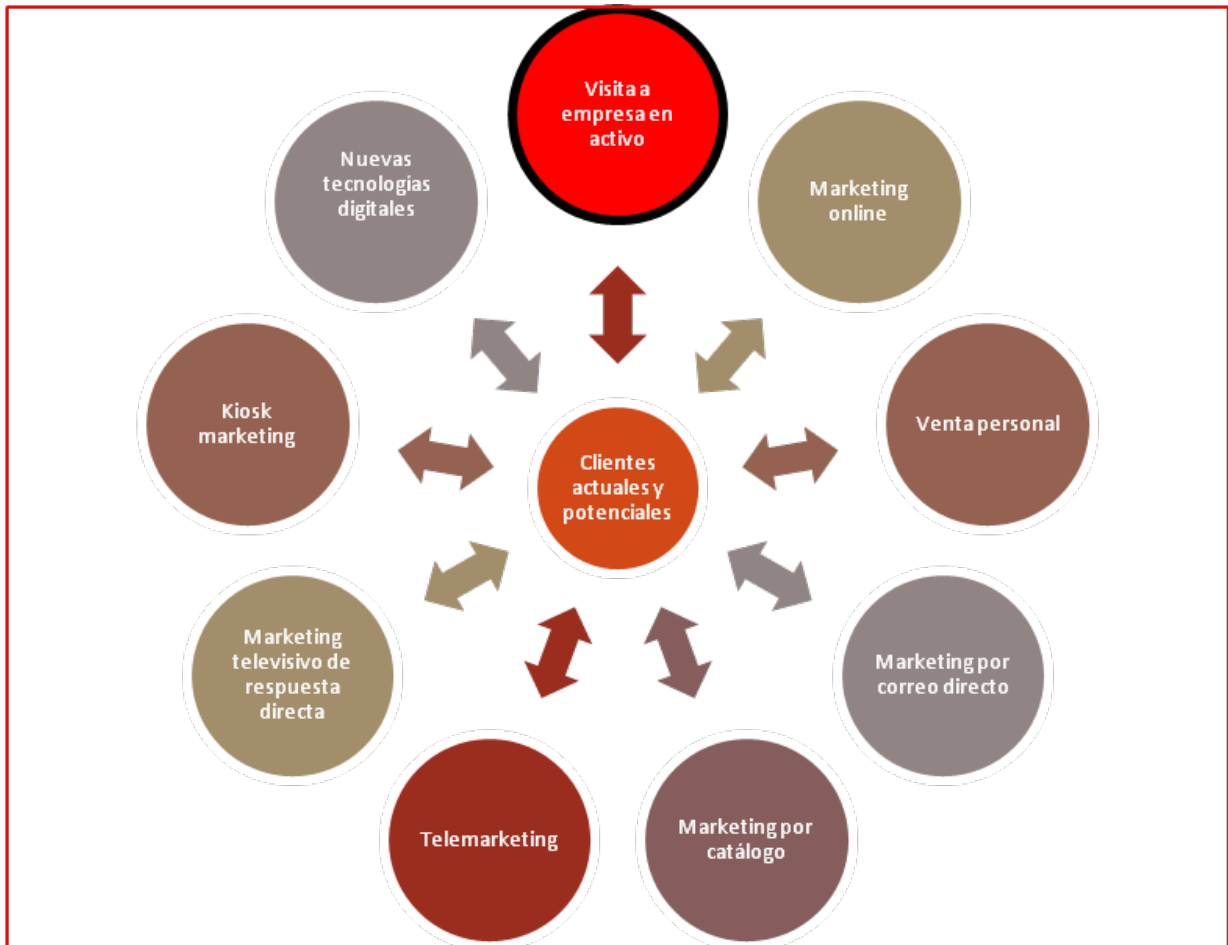


Figura II.2.3: Formas del marketing directo

Fuente: Elaboración propia a partir de Kotler y Armstrong (2011: 604).

En el nuevo modelo de comunicación, como exigencia de los consumidores, se lleva a cabo una manera distinta de hacer publicidad y se le concede a la creación de la imagen de marca la importancia que anteriormente se le había negado. Comienza la irrupción imparable de las marcas donde la relación de las mismas con los consumidores está muy por encima de la que han mantenido siempre con los productos y se empieza a valorar que la imagen de marca es, sin duda, más importante que los productos. Se da la primera revolución que cambia las reglas del juego publicitario cuando los productos se empiezan a transformar en marcas: *“los productos han dejado de ser atractivos per se y se deben refugiar en los valores de las marcas que los amparan”* (Medina, 2016a: 50).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación han revolucionado la forma en que las personas se relacionan y comunican. Estas tecnologías han permitido, entre otras cosas: la comercialización de los productos sin intermediarios, acciones de comunicación a partir de las páginas web, la realización de prospecciones de mercado a través del correo

electrónico o la construcción de la imagen de marca. Todo esto se consolida como un complemento perfecto para el desarrollo de las actividades de marketing, en lo que se ha venido a llamar la era del marketing digital, el marketing 2.0 o la revolución del marketing por Internet y donde la televisión, aunque no sólo ella, pierde eficacia día a día como medio de publicidad, como fin de los medios de masas y comienzo de los medios más creativos y alternativos y con multitud de soportes¹¹¹ (Casado y Sellers, 2010; Medina, 2010, Bermejo y Monroy, 2010). Hasta hace poco hemos vivido y convivido con un tipo de marketing disruptivo (*outbound marketing*), que seguía una política de comunicación en una única dirección desde la empresa al consumidor. Hoy en día se apuesta por el *inbound marketing* (o de atracción), que pone el foco en una comunicación en dos direcciones, que además de hablar escucha y que genera conversaciones con todos los *stakeholders*. Se ha pasado de una comunicación unidireccional a una bidireccional o multidireccional. En la explosión que está sucediendo en las vías de comunicación publicitaria, hoy en día existen tres categorías: Medios convencionales (*above the line*: televisión, prensa, radio, internet); no convencionales (*bellow the line*: patrocinios, eventos, *mailing*, etc.) y fuera de los media (*out the line*).

Todo ello compone la nuevas “reglas de juego” del marketing del siglo XXI. Pero más allá de la revolución digital y los cambios desencadenados por la sociedad de la información, otros fenómenos también han cobrado recientemente una importancia capital: podríamos hablar de la “revolución emocional”.

2.2.3.-CAMBIOS EN EL SISTEMA SOCIECONÓMICO Y SUS IMPLICACIONES. LA SOCIEDAD EMOCIONAL

En la actualidad, uno de los problemas a los que se tiene que enfrentar el universo del marketing es la saturación en gran parte de las industrias del mundo. Los clientes son escasos y los productos numerosos. El problema, hoy, es la demanda. Esta saturación

¹¹¹ La información ha sido siempre la base de Internet. En el Internet 1.0, se da una información unidireccional que parte de las empresas que hablan sobre sí mismas y sus productos en sus páginas web. “Información gratuita y universal al alcance de todos. A la información partidaria de las empresas le siguió la información espontánea de los usuarios del sistema. Los contenidos llegaban de todas partes e iban conformando lo que más tarde se denominaría Internet 2.0, el paraíso de la información compartida [...] Internet 3.0 o la web semántica. Se trata sobre todo de una búsqueda cualificada a través del magma informativo que almacenan los buscadores. Una herramienta capaz de bucear en lo más recóndito del universo webiano para contestar con precisión nuestras preguntas más complejas” (Medina, 2010: 82-84). En Internet 3.0 el consumidor “es cada vez más dueño y señor de todos los procesos, por lo que cada vez será menor la manipulación por parte de las empresas. El consumidor es el rey y, por tanto, quien decide el cómo y el cuándo de su relación con las marcas” (Medina, 2016: 40).

conduce a la hiper-competencia, donde existen un gran número de bienes para un número escaso de clientes. Y, además, muchos de los bienes carecen de diferenciación. Por eso, el mundo del marketing vive un periodo de profundas transformaciones e innovaciones.

Al mismo tiempo, como hemos visto en el apartado anterior, la explosión de las tecnologías de las comunicaciones y de las redes sociales en Internet ha llevado a un cambio de paradigma fundamental en cómo se comunican y hacen negocios las organizaciones con sus clientes. Los seres humanos también se conectan entre sí de formas totalmente nuevas y diferentes. Como ya hemos referido, a principios de la década de los 90 se hablaba del surgimiento del entonces denominado marketing relacional. Con la aparición de internet, el nuevo marketing relacional comprende todos los tipos de marketing, tanto en línea como en persona. Incluye televisión, radio, foros y correos directos, desde *Facebook* y *Twitter* hasta el correo electrónico tradicional y móvil. Incluso, aspectos como el big data que permite una mejor adaptación a las necesidades específicas del cliente. En este nuevo contexto, atendiendo a Smith (2012: 23-24), *“estamos llamados a cumplir con estándares más elevados de autenticidad, integridad y transparencia, y estamos obligados a ser cuidadosos con el mundo y la gente que lo habita. El poder ha cambiado de manos y ha pasado de las empresas a los consumidores [...] el nuevo marketing relacional significa preocuparse genuinamente por el resto de habitantes del planeta y construir relaciones sólidas y fructíferas, relaciones que estableceremos con nuestros clientes, presentes y futuros, aliados estratégicos, contactos con los medios, personalidades claves con gran influencia e incluso con nuestros competidores. En último término, un marketing relacional efectivo conduce a unos negocios más sostenibles, exitosos y conscientes”*.

Las organizaciones deben, por tanto, ser transparentes en un mundo donde son cada vez más frágiles: con unos ciudadanos con mayor interconectividad, se multiplican las posibilidades de que cualquier mala praxis salga a la luz. Las organizaciones empiezan a ser conscientes de que abordar las relaciones con los clientes desde la transparencia conlleva más ventajas que inconvenientes. La transparencia como inversión, es rentable a largo plazo. Según Rubiños (2016: 41), *“a día de hoy, los inversores y el mercado en general cada vez demandan mayores niveles de información, transparencia y confianza a las empresas, y no solo relacionada con la información financiera [...] El reto reside en ir más allá de la norma, en integrar la transparencia como una forma de relación, de comportamiento, tanto con los empleados como con otros públicos externos”*. La

transparencia corporativa parece que va a ser una de las nuevas ventajas competitivas de las empresas.

Todo lo anterior cabe considerarlo como reflejo de la “sociedad digital”, revolucionada por las omnipresentes TIC e Internet. Pero, en realidad, va más allá. Todo lo anterior es también un reflejo, un signo de la actual “sociedad emocional”. Jensen (1999) ha popularizado el concepto de “*dream society*”, “sociedad de ensueño” o “**sociedad emocional**” para capturar y caracterizar la esencia del tipo de sociedad que conformamos en la actualidad, una sociedad en la que el componente emocional –los valores, las emociones y los sentimientos– adquiere mucha más relevancia que el componente racional y en la que predominan las experiencias como valor económico superior. “*La respuesta del consumidor no es exclusivamente cognitiva o racional: gran parte de la misma puede ser emocional e invocar diferentes tipos de sentimientos. Una marca o producto podría hacer que el consumidor se sienta orgulloso, emocionado o seguro*” (Kotler y Keller, 2012: 163).

Tal y como se muestra en la figura II.2.4, esta nueva sociedad emocional vendría a ser la quinta a lo largo de la historia de la humanidad, una vez superadas ❶ la sociedad nómada de cazadores y recolectores (vigente hace 100.000 años), ❷ la sociedad agraria (reinante hace 10.000 años, con la materia prima como principal valor económico), ❸ la sociedad industrial (hegemónica desde hace 200 años, con el bien fabricado como valor económico supremo) y ❹ la sociedad de la información (imperante desde hace 25 años y cuyo valor económico máximo corresponde a los servicios y al empleo de la información).

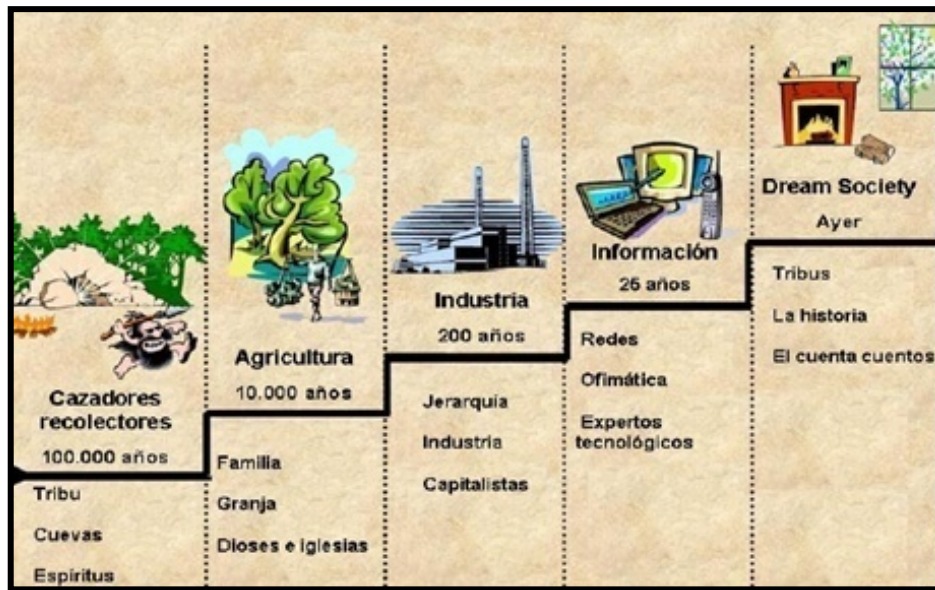


Figura II.2.4: Evolución de las sociedades humanas

Fuente: Jensen (1999) y Llantada (2009).

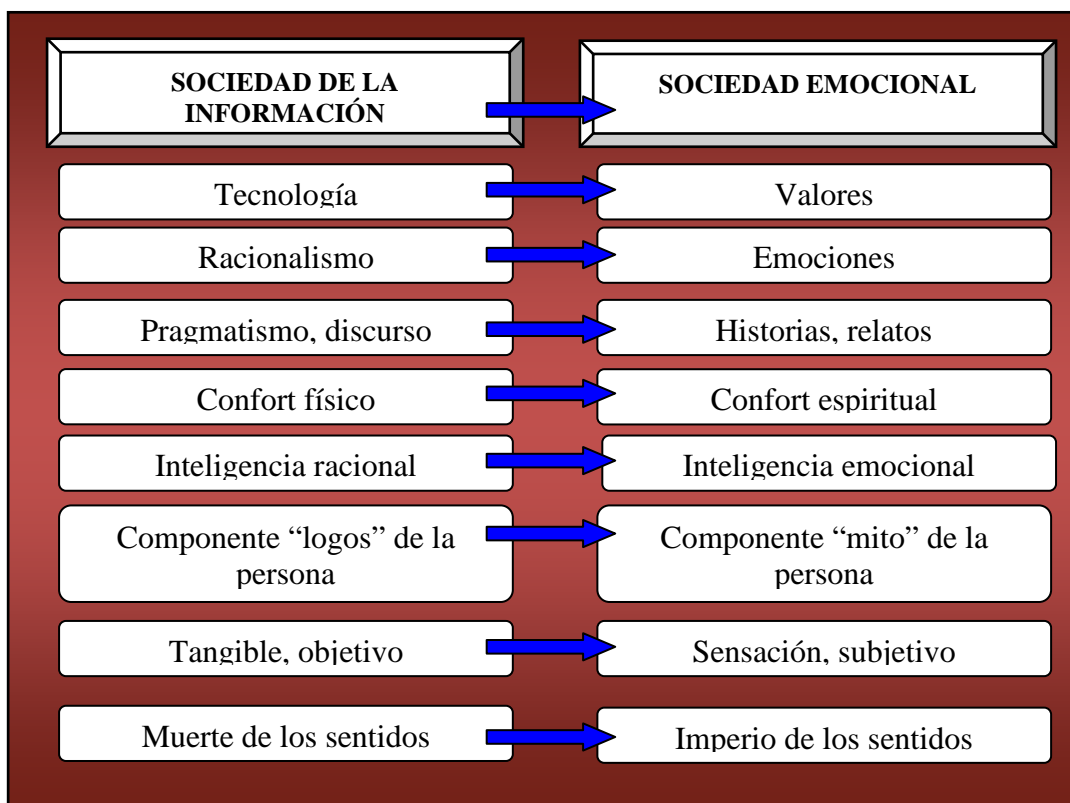
En la tabla II.2.12 se ofrece una comparativa de las características básicas de la sociedad de la información precedente y de la sociedad emocional actual. Se observa que los motores de la sociedad cambian. Antes era la tecnología, y ahora el nuevo motor son los valores. De la primacía de la mente y el racionalismo se pasa a la del corazón y las emociones; del pragmatismo y el discurso abstracto, a las historias (no en el sentido del “pasado”, sino en el sentido más americano de *stories*, de cuentos o relatos). El confort físico se ha convertido ahora en confort espiritual. La inteligencia racional deja paso a la inteligencia emocional¹¹². Se pasa del logos racional, cognitivo y objetivo al mito emocional, subjetivo e impregnado de sensaciones. De lo tangible a lo intangible. De la “muerte de los sentidos” al “imperio de los sentidos”¹¹³ (Jensen, 1999; Bordas, 2003, 2010).

¹¹² El término “inteligencia emocional”, tal como lo define su máximo valedor Daniel Goleman (1996, 1998), se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas —aunque complementarias— a la inteligencia exclusivamente cognitiva o racional (que se sitúa en los límites estrictos de lo puramente académico, vinculada exclusivamente a las capacidades verbal, lógico-matemática y espacial, y cuya medida es el coeficiente intelectual). Según Goleman (1996, 1998), la evidencia empírica apunta a que no son precisamente las personas dotadas únicamente de inteligencia —entendida en el sentido tradicional— las que “triumfan” en las distintas parcelas de la vida, ni siquiera en el ámbito laboral. Parece que el coeficiente intelectual conforma el 20% de los ingredientes del éxito, y que el resto depende de todo lo demás.

¹¹³ Jensen (1999) observa cómo a lo largo de historia se fue dando muerte y sepultura a los sentidos de los humanos, siendo sustituidos por máquinas o por organizaciones encargadas de ello. En la nueva sociedad vuelven a prevalecer los sentidos.

En opinión de Jensen (1999), el “mercado de sueños reemplazará gradualmente al mercado basado en la realidad de la información. El mercado de sensaciones eclipsará al mercado de productos tangibles”. Según Bordas (2003), lo que el consumidor de la sociedad emocional quiere comprar son experiencias e historias. Busca la personalización, el producto hecho a medida, y “*si no sabemos convertirnos en sastres para hacerle trajes a medida, estamos perdidos. Pasamos de los vendedores de equipos a los vendedores de experiencias; de los creadores de paquetes, a los creadores de historias; de los expertos en marketing, a los narradores de historias [...] el producto consiste en inventarse una historia, en crearla*”.

Tabla II.2.12: De la sociedad de la información a la sociedad emocional



Fuente: Elaboración propia a partir de Jensen (1999) y Bordas (2003, 2010).

Los atributos “**emocional**” y “**experiencial**” son dos de los rasgos que mejor adjetivan los valores y los *drivers* del macrosistema socioeconómico contemporáneo. Los expertos en marketing creen que el posicionamiento de las marcas tienen que incluir componentes tanto racionales (puntos de diferencia atractivos para la mente) como emocionales (puntos de diferencia atractivos para el corazón). Y como se ha sugerido al inicio de este apartado, uno de los factores que más importancia está cobrando para obtener una respuesta emocional del consumidor es la autenticidad de la marca/empresa: que la

marca/empresa sea percibida como genuina, auténtica y transparente puede evocar confianza, afecto y una fuerte lealtad (Kotler y Keller, 2012; Gilmore y Pine II, 2007; Narsey, 2014).

Esta sociedad emocional que prima los valores post-materialistas, basada en los sentidos y las experiencias, ya fue anticipada por Alvin Toffler hace casi cinco décadas en su obra *Future Shock* (Toffler, 1992)¹¹⁴, cuando pronosticó que *“de un sistema encaminado a dar satisfacción material, pasamos rápidamente a una economía dirigida a conseguir recompensas psíquicas [...] este cambio provocará el próximo paso hacia delante de la economía, el desarrollo de un nuevo y extraño sector fundado en lo que sólo podríamos llamar «industrias de la experiencia». Pues la clave de la economía de postservicio reside en la psicologización de toda la producción, empezando por la manufactura”* (Toffler, 1992: 159). También vaticinó que a medida que la creciente abundancia y transitoriedad (carácter efímero) de los bienes materiales fueran destruyendo implacablemente el afán de posesión, los consumidores empezarían a prestar atención a productos no materiales ni utilitarios, sino psicológicos y emocionales, y a *“coleccionar experiencias con el mismo tesón y el mismo apasionamiento con que antes coleccionaba cosas”*. No dudó en decir que pasaríamos *“de una economía del «estómago» a una economía de la «psique»”* para llegar a ser *“la primera cultura de la Historia que empleará la más avanzada tecnología para fabricar el producto más transitorio y, sin embargo, más duradero: la experiencia humana”*¹¹⁵.

Más recientemente, sociólogos como Gilles Lipovetsky, Jeremy Rifkin o Zygmunt Bauman han refrendado los postulados de Toffler en relación al tipo de sociedad del siglo XXI. Lipovetsky (2006) sugiere que los consumidores ya no sólo quieren productos, sino que los quieren *“cargados de resonancias estéticas, de comunicación...”*, y que el consumo no se orienta a la ostentación y a mostrar el estatus social, sino que se dirige a la búsqueda de sensaciones y experiencias, mediante una compra mucho más emocional y hedonista que busca *“proyectar valores y reflejar actitudes vitales que el individuo se atribuye”*.

¹¹⁴ La obra original data de 1970.

¹¹⁵ A ese respecto, Scitovsky (1976), en su obra *The Joyless Economy*, analiza críticamente la insatisfacción que en la década de 1970 genera el consumo a la sociedad americana, un consumo que busca el confort y la seguridad material, y que él tacha de “consumo sin habilidad o destreza”, como ver la televisión, basado en estímulos externos. Lo contrario es el “consumo con destreza” o “consumo de conocimiento especializado”, basado en estímulos internos y que implica desafío, riesgo y una sensación de logro para los consumidores. El argumento de Scitovsky sostiene que el “consumo con destreza” aumentará conforme crezca la insatisfacción de los consumidores ante el “consumo sin destreza” y cortoplacista.

Por su parte, Rifkin (2000) apunta que en la actualidad está teniendo lugar el fin de la “era de la propiedad” y el principio de la “era del acceso”, en la cual se considera la vida económica cada vez más en términos de acceso a los servicios y a las experiencias y cada vez menos en términos de propiedad de las cosas. Señala que en un mercado centrado en el cliente/comprador, ganarse su atención significa alejarse todo lo posible de la idea de vender un bien o servicio; el proveedor le cede o arrienda su conocimiento práctico y su pericia para con ello facilitar el desarrollo del negocio u ocio del cliente: de hecho, *“el cliente se convierte en cliente y socio”*.

Sostiene que la nueva era se presenta más inmaterial, ingrátida e intelectual; una era basada en una economía global tecnológica, una economía-red que va dejando atrás *“los mercados y el intercambio de la propiedad ante la continua desmaterialización de los bienes, la reducción de la importancia del capital físico, el ascenso de los activos intangibles, la metamorfosis de los bienes en servicios, el desplazamiento de la producción como primer objetivo del comercio por las cuestiones de marketing y la mercantilización de las relaciones y experiencias humanas”*. Lo que cuenta es el “ahora”, ser capaz de sentir y experimentar el momento. Impera el “principio del placer”, la búsqueda del juego, que contrasta con la laboriosidad distintiva de la antigua era: *“en un régimen basado en el trabajo, la producción es el paradigma de acción, y la propiedad representa sus frutos. En un mundo organizado en torno al juego impera la representación, y el acceso comercial a experiencias culturales se convierte en la meta de nuestras actividades. En la era del acceso hacer cosas, intercambiarlas y acumular propiedades se vuelve secundario con respecto a escribir guiones, contar historias o representar fantasías”* (Rifkin, 2000: 257).

Asimismo, Zygmunt Bauman alude a la sociedad actual en términos de “modernidad líquida”, en la cual se produce la sustitución de “tener” por “ser”, y de “ser” por “actuar”, como valores supremos (Bauman, 2007). Y ese “actuar” se traduce en “consumir”, cuya regla de juego no es la avidez de obtener y poseer, ni la de acumular riqueza en el sentido material y tangible, sino la emoción de una sensación nueva e inédita. Los consumidores son, ante todo, acumuladores de sensaciones; son coleccionistas de cosas sólo en un sentido secundario, como subproducto de lo anterior¹¹⁶ (Bauman, 1999).

¹¹⁶ En ese sentido, según Berenguer y Cervera (2005: 18), en la sociedad moderna, el fin del consumidor era vivir mejor, cosa que se lograba adquiriendo productos y bienes que conseguían mejorar sustancialmente su vida material. Las sociedades querían conseguir esa modernidad y para ello abastecían los mercados para que los consumidores adquirieran bienes y mejoraran su posición social. El objetivo era tener y acumular, porque a medida que aumentaba el número de bienes adquiridos aumentaba la felicidad, prosperidad y el progreso. Sin embargo, el modelo “moderno” de sociedad da un cambio radical y en el actual y nuevo contexto

Como señala Martín (2016: 2-4), en la actualidad los *millennials*, marcadamente digitales y con el móvil como herramienta para casi todo, han asumido que la sociedad es líquida (cada vez hay menos activos tangibles) y, por tanto, los entornos virtuales son igual o más válidos que los físicos. Para empezar, el diálogo con las marcas es bidireccional y ninguna marca puede obviar entrar en una conversación abierta con el consumidor así como “*ser transparente en sus políticas, tener conciencia medioambiental y ser muy eficiente en su entrega de valor [...] La autenticidad conectada con la actitud es clave para este tipo de consumidor*”. Además, este tipo de cliente, como ya hemos apuntado, adora experimentar. Si pasamos a la Generación Z (los nacidos a partir de la década de los 90), debido al contexto que han vivido, son mucho más altruistas que los *millennials*, y disponen de una alta sensibilización social cuya incidencia en sus hábitos de consumo es inevitable. Los Z esperan formar parte del proceso de creación de cualquier producto que les interese. Están concienciados por crear un mundo mejor y respetan la cadena de valor en la elaboración de cualquier producto o servicio. El impacto medioambiental de cualquier actividad está en el radar de sus preocupaciones.

Sabiendo que *millennials* y Z representarían cerca del 65% de la fuerza laboral mundial, los retos por parte de las marcas/empresas para liderar el futuro dominado por estos nuevos consumidores son los siguientes (Martín, 2016: 2-4): i) antes de pensar en generar dinero con la oferta, hay que pensar en generar un significado para el consumidor, ii) se debe ayudar al consumidor a cambiar el mundo a través de los productos, servicios y experiencias de las empresas, iii) hay que crear productos inteligentes, completos y que empoderen, iv) se tiene que ser disruptivo en las propuestas al mercado y sorprender al consumidor, v) hay que polarizar con la oferta y tomar partido, vi) es necesario ser directo, claro y visual con los mensajes, y, vi) no hay que parar de lanzar, cambiar y rehacer.

En definitiva, con el paso a la sociedad emocional (líquida, además de digital), lo que prima son las experiencias (reales o virtuales, pero protagonizadas directa y activamente por la propia persona): vivencias especiales, sentimientos con emociones profundas, sensaciones inolvidables. Frente a la explicación de las cosas mediante la razón práctica, fría y objetiva, se prefieren historias que despierten los sentimientos. Para tener éxito, las

“postmoderno”, los productos adquieren valor y significado con su uso y no meramente por su compra y posesión. Además, el comportamiento del consumidor cambia radicalmente. Se evoluciona de una era industrial a otra postindustrial caracterizada por la denominada era de la información y de las nuevas tecnologías: “*las sociedad se vuelve paradójica, coexistiendo lo real y lo virtual, los objetos y las imágenes [...] Los beneficios de los productos ya no son solo sus atributos funcionales sino también los psicosociológicos, emergiendo lo simbólico y ‘el espectáculo’ como bases de la realidad*”.

marcas/empresas deben tocar la fibra sensible utilizando una forma de pensar “*mágica, creativa y emocionalmente impactante*”. Se debe pasar de marcas comerciales a marcas sentimentales (Newman, 2003: 3). Las ideas deben ser sencillas para que lleguen a la gente. La sorpresa es lo que impulsa el interés de la gente. Se deben vender historias, no material publicitario. Las marcas deben ser evangelistas de las ideas. El objetivo es que la gente hable de la marca/empresa, porque el boca-oreja es todavía la publicidad más efectiva. El 80% de las decisiones de compra están influenciadas por recomendaciones personales.

En el siguiente apartado seguiremos abundando en estos argumentos de la mano de un concepto enormemente sugerente y relevante: la “economía de la experiencia”.

2.2.4.-CAMBIOS EN EL SISTEMA SOCIECONÓMICO Y SUS IMPLICACIONES. LA ECONOMÍA DE LA EXPERIENCIA.

La sociedad emocional evoluciona en el marco de la “economía de la experiencia”, un concepto popularizado por Pine II y Gilmore (2000) a raíz de la publicación de *The Experience Economy* en 1999. En esa obra se destaca que las experiencias constituyen en la actualidad una nueva fuente de valor, un cuarto –y el más importante– producto económico, que se añade a los servicios, al igual que en su día éstos se sumaron a los bienes, y éstos a su vez a los productos básicos (o materias primas). Surge así la “economía de la experiencia”, que tiene lugar “*cada vez que una empresa emplea deliberadamente los bienes como utilería y los servicios como escenario para captar al público*” (Pine II y Gilmore, 2000: 35).

Como se aprecia en el tabla II.2.13, la función económica de la empresa es “teatralizar” o “poner en escena” la experiencia: “*ya no brinda sólo bienes y servicios, sino la experiencia resultante de éstos, rica en sensaciones provocadas en el cliente [...] las experiencias son intrínsecamente personales. Se producen cuando un individuo ha sido involucrado en el plano físico, emocional, intelectual y aún espiritual*”. Los autores señalan que las materias primas son agotables, los bienes son tangibles y los servicios son intangibles, mientras que el valor de la experiencia radica en su carácter memorable, pues “*la experiencia perdura en la memoria de todos los que han sido involucrados por el suceso*”. El comprador ya no es el mercado, ni el usuario ni el cliente, sino el “huésped”; por su parte, la empresa es la “teatralizadora de la experiencia” y el trabajo es teatro: “*cada vez que haya empleados trabajando frente a clientes tiene lugar un acto teatral*”. Además, lo que más valora el

cliente o “huésped” —aquello a lo que es más sensible y, por lo tanto, marca la diferencia— ya no es tanto la disponibilidad (de la materia prima), ni el coste (del bien), ni la calidad (del servicio), sino la “autenticidad” de la experiencia; una autenticidad que descansa, en gran medida, en el grado en el que la empresa permite (o estimula) la participación o involucración personal del huésped en la co-creación de su propia experiencia¹¹⁷.

Tabla II.2.13: Evolución hacia la economía de la experiencia

Producto económico	Productos básicos o materias primas (“commodities”)	Bienes	Servicios	Experiencias
Economía	Agraria	Industrial	De servicios	De experiencias
Función económica	Extracción	Fabricación	Provisión, prestación	Teatralización
Carácter del producto	Agotables	Tangibles	Intangibles	Memorables
Atributo principal	Naturales	Estandarizados	Personalizados	Personales
Método de abastecimiento	Almacenados en gran cantidad	Inventariados después de la producción	Entregados a pedido	Reveladas sobre la marcha durante el acto
Vendedor	Comerciante mayorista	Fabricante	Proveedor	Teatralizador
Comprador	Mercado	Usuario	Cliente	Huésped
Factores de la demanda	Características	Rasgos	Beneficios	Sensaciones
Sensibilidad del consumidor	Disponibilidad	Coste	Calidad	Autenticidad

Fuente: Pine II y Gilmore (2000: 25) y Gilmore y Pine II (2007: 6).

Según Pine II y Gilmore (2000: 66-80), una experiencia puede involucrar a los huéspedes en varias dimensiones. Las dos más importantes corresponden al grado de “participación” del huésped, por un lado, y al tipo de “conexión o relación ambiental” que une al huésped con el suceso o representación, por otro. En cuanto a la participación, cuando ésta es *pasiva*, el huésped no afecta directamente la representación ni influye en ella, mientras que en la participación *activa* sí lo hace. Por otra parte, en cuanto al tipo de conexión del huésped con el suceso o representación, en un extremo tenemos la *absorción mental* de

¹¹⁷ Los autores desarrollan ampliamente la idea de la “autenticidad” en su obra *Authenticity: What consumers really want* (Gilmore y Pine II, 2007).

un huésped, cuando la experiencia ocupa su atención. En el otro extremo tenemos la *inmersión física*, cuando el huésped se vuelve parte —bien de modo material o virtual— de la experiencia en sí.

Como se observa en la figura II.2.5, la manera en la que se acoplan entre sí estas dos dimensiones define los cuatro “dominios” de la experiencia: entretenimiento¹¹⁸, *edutainment*¹¹⁹, escapismo¹²⁰ y esteticismo¹²¹. Básicamente, los huéspedes que viven una experiencia de entretenimiento quieren *sentir*, los que participan en una experiencia educativa quieren *aprender*, los que lo hacen en una experiencia escapista quieren *hacer*, y los que participan de una experiencia estética quieren *estar* ahí.

¹¹⁸ Tiene lugar cuando las personas *absorben pasivamente* la experiencia a través de sus sentidos, como ocurre al asistir a una representación teatral, escuchar un concierto o leer por puro placer. Es una de las formas más antiguas de experiencia, y también una de las más desarrolladas y comunes.

¹¹⁹ Esta experiencia lleva al huésped a *absorber* los sucesos pero con una participación *activa*. Los sucesos educativos involucran de forma activa la mente del huésped (si se trata de una educación intelectual) y/o su cuerpo (si se trata de un adiestramiento físico). El término *edutainment* (o *infotainment*) designa una experiencia que participa a la vez de los dominios de la educación y del entretenimiento.

¹²⁰ El huésped queda totalmente *inmerso* en la experiencia, siendo un partícipe involucrado *activamente*. Como ejemplo pueden mencionarse los parques de atracciones, los casinos, la realidad virtual, las actividades deportivas, etc.

¹²¹ En esta experiencia, el huésped queda *inmerso o se sumerge* en un suceso o entorno, pero *pasivamente*, dejándolo en esencia intacto: no ejerce ningún efecto sobre el entorno, aunque éste sí ejerce un efecto sobre el huésped. La contemplación de monumentos como el *Taj Mahal* o la *Esfinge de Giza* se encuadrarían en este dominio.

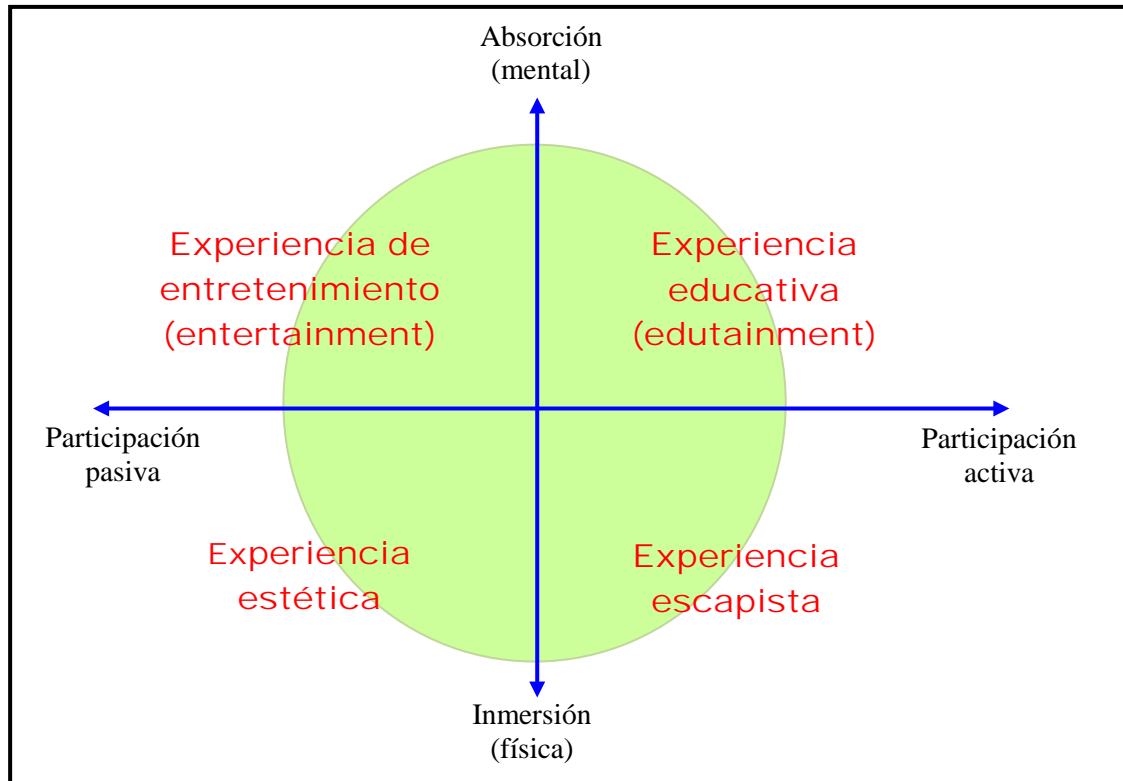


Figura II.2.5: Los dominios de la experiencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Pine II y Gilmore (2000: 67) y Bordas (2003).

En cualquier caso, los cuatro dominios son compatibles unos con otros y a menudo se fusionan para dar lugar a encuentros personales singulares. De hecho, *“las más enriquecedoras de estas experiencias son las que abarcan aspectos de los cuatro dominios”*. Además, cada uno de los segmentos estará más interesado en un tipo aunque la base de productos o servicios ofertados sea la misma (Pine II y Gilmore, 2000: 82).

Un paso decisivo para teatralizar una experiencia —despertar una sensación, activar un estímulo, diseñar una marca o eslogan apelando a las emociones— es, según Pine II y Gilmore (2000: 93, 95, 103), *“tematizarla”*: las empresas deben definir bien un *tema* en torno al cual los huéspedes puedan organizar sus sensaciones, de modo que la experiencia les deje recuerdos duraderos. *“La idea de Walt Disney para Disneylandia surgió de su insatisfacción con los parques de diversiones corrientes [...] lo llevaron a concebir Disneylandia, que según sus propias palabras era “un dibujo animado para que el público se sumergiera en él”*. Los ejemplos más logrados de tematización de la experiencia implican el esbozo de un relato o cuento que sería incompleto sin la participación de los huéspedes. El tema debe ser cautivador y *“totalmente coherente con*

la índole del negocio que promueve; de lo contrario, parece insincero y, en lugar de instar a hacer la experiencia, nos aparta de ésta”.

Con todo, Pine II y Gilmore (2000: 299-332) señalan que ya se puede vislumbrar la siguiente era, sucesora de la “economía de la experiencia”; la creciente competencia entre los que ofrecen experiencias memorables les llevará a ampliar sus ofertas hasta alcanzar una nueva etapa de creación de valor económico, las “transformaciones”, porque los huéspedes desean que la experiencia les afecte y los modifique: no sólo deseamos experiencias, sino que *“deseamos transformarnos, convertirnos en alguien diferente. Si bien las experiencias son menos transitorias que los servicios, el individuo que participa en ellas pretende por lo general algo más duradero que un recuerdo, algo más que lo que puede ofrecerle cualquier bien, servicio o experiencia por sí solos”*. Así, cuando se personaliza una experiencia para que se adecúe a un individuo, es muy difícil no modificar a ese individuo¹²².

Como se aprecia en la tabla II.2.14, en la “economía de las transformaciones”, la función de la empresa es ejercer de “guía” y “provocar” en el cliente (“aspirante”), sea éste persona u organización, una transformación que afecte a su ser y que se sostenga a lo largo del tiempo: *“con las transformaciones, ¡el cliente es el producto! El comprador individual de la transformación dice en esencia: «Cámbiame»”* (Pine II y Gilmore, 2000: 315, 348, 341). Ese cambio o transformación puede basarse en cualquiera de los cuatro dominios de la experiencia apuntados con anterioridad¹²³ y su única meta es facilitar el *“escenario para que el cliente aprenda a actuar”* y conseguir que realice su aspiración, pues *“no existe en la Tierra valor más concreto, palpable o meritorio que satisfacer una aspiración”*.

¹²² En efecto, las personas que se apuntan a un gimnasio no pagan por sentir dolores musculares, sino por un programa continuado de ejercicios que mejorará su condición física. Del mismo modo, otras aceptan continuar su terapia con el psiquiatra a medida que sus progresos mentales o emocionales se hacen evidentes. Otras más se inscriben en escuelas de negocio porque quieren modificar su bienestar económico y profesional. En general, los cursos de todo tipo y las peregrinaciones religiosas constituyen un medio para provocar algo más deseado y valioso que la experiencia en sí (Pine II y Gilmore, 2000: 301-302).

¹²³ Las experiencias de entretenimiento tal vez modifiquen nuestro enfoque acerca del mundo, mientras que las educativas nos harán reflexionar sobre el lugar que ocupamos en él. Las experiencias escapistas quizá impulsen nuestras características y habilidades personales hacia nuevos niveles, mientras que las estéticas nos transmitirán sensaciones de asombro, belleza y goce, pero *“las experiencias radicalmente transformadoras que más nos cautivan son las que se centran alrededor del núcleo, compuesto por múltiples elementos provenientes de los cuatro dominios, no importa cuál sea el objetivo final de la transformación, ya que es ahí donde la experiencia nos atrapa y dirige nuestra atención con mayor intensidad hacia su carácter transformador”* (Pine II y Gilmore, 2000: 236-327).

Tabla II.2.14: Siguiete estación, la economía de las transformaciones

Producto económico	Productos básicos o materias primas “commodities”	Bienes	Servicios	Experiencias	Transformaciones
Economía	Agraria	Industrial	De servicios	De experiencias	De transformaciones
Función económica	Extracción	Fabricación	Provisión, prestación	Teatralización	Guía
Carácter del producto	Agotables	Tangibles	Intangibles	Memorables	Efectuables
Atributo principal	Naturales	Estandarizados	Personalizados	Personales	Individuales
Método de abastecimiento	Almacenados en gran cantidad	Inventariados después de la producción	Entregados a pedido	Reveladas sobre la marcha durante el acto	Sostenidas a lo largo del tiempo
Vendedor	Comerciante mayorista	Fabricante	Proveedor	Teatralizador	Provocador
Comprador	Mercado	Usuario	Cliente	Huésped	Aspirante
Factores de la demanda	Características	Rasgos	Beneficios	Sensaciones	Particularidades

Fuente: Pine II y Gilmore (2000: 312).

En la era de las transformaciones, por lo tanto, se hace más hincapié en el desarrollo de la persona que vive la experiencia (es decir, el “aspirante”) que en la experiencia en sí.

En esa misma línea, Kotler y Armstrong (2011: 8) apuntan que *“los consumidores quieren algo más que atributos y ventajas, e incluso que soluciones; quieren deleitarse en la compra, en la utilización y en las experiencias del servicio que anhelan anticipadamente, una y otra vez”*.

En esta nueva economía de las experiencias (e, incluso, de las transformaciones), el ámbito del marketing afronta también nuevos e ineludibles retos. El marketing experiencial y el marketing 3.0 son su respuesta y su apuesta.

2.2.5.-MARKETING EXPERIENCIAL Y MARKETING 3.0

En estos momentos el marketing parece necesitar un cambio que lo devuelva a la era de los “cuentacuentos” y de las emociones; necesita trasladar su enfoque de la sociedad de la información a la sociedad de los sueños, de las experiencias y de las transformaciones.

Los grandes gurús sostienen que el marketing ya está dando un nuevo e importante giro, puesto que el cliente ya no elige un producto o servicio sólo por la ecuación coste-beneficio, ni por sus atributos funcionales, sino por la **vivencia o experiencia** que ofrece antes, durante y después de la compra y el consumo. Así, Kotler et al. (2002: 86, 90, 172) y Gilmore y Pine II (2002a y 2002b) indican que, *“por consiguiente, ahora los clientes se encuentran eligiendo entre experiencias más que entre características del producto. Hoy las compañías ganan clientes al permitirles controlar su propia experiencia. En lugar de concentrarse en el efecto de la oferta en el mercado, las compañías consideran cómo actúa el cliente mientras usa la oferta del mercado [...] Las compañías deberían tratar de desarrollar sitios que creen un “flujo de experiencias” para sus usuarios. Cuanto mayor es el flujo de experiencia, más alta es la posibilidad de elevar el servicio y la satisfacción del cliente a nuevos niveles”*. Así, muchas empresas están reorientándose hacia compras-entretenimiento, pasando de buscar el rendimiento del producto a la experiencia del cliente. Además, así como en la era industrial las compañías realizaban ofertas altamente estandarizadas y producidas en masa, hoy en día la tecnología digital permite una gran personalización. Los clientes pueden especificar las características que desean en un producto, servicio o experiencia. Pueden (y crecientemente quieren), incluso, contribuir activamente a co-crearlas. *“Hoy las compañías de éxito no se consideran tanto vendedoras de productos o servicios como exploradoras, creadoras y distribuidoras de valor al cliente”*.

Kotler y Armstrong (2008: 7) señalan que, incluso hoy, muchos vendedores padecen de una “miopía de marketing” cuando cometen el error de *prestar más atención a los productos concretos que a las ventajas y experiencias ofrecidas por estos productos [...] Los profesionales de marketing inteligentes miran más allá de los atributos de los productos y servicios que venden. Al orquestar varios servicios y productos, crean experiencias de marca para los consumidores*”. Y es así como surge el **marketing experiencial**. Según Bernd Schmitt (2000, 2004, 2011), pionero y gurú, el marketing experiencial se basa en la gestión de las sensaciones y emociones a través de la creación y orientación de estímulos —antes, durante y después de la compra y el consumo— sobre

los sentidos, la mente y el corazón de las personas, cada vez más inmunizadas ante los mensajes cognitivos que valoran exclusivamente lo funcional. *“Los beneficios no están en los productos. Los beneficios están en la experiencia del consumidor”* (Schmitt, 2011: 57). El objetivo fundamental del marketing experiencial es la creación de experiencias holísticas en los clientes por medio de marcas/empresas que lleven asociadas percepciones sensoriales, afectivas y creativas y que les hablen de un estilo de vida. El valor no reside, únicamente, en los objetos de compra (bienes y servicios) y sus beneficios funcionales y de utilidad. El valor también reside en los elementos experienciales y hedónicos de alrededor de los productos y servicios y en la experiencia de consumo misma. El valor experiencial no radica en los productos o servicios *per se*, sino en el marketing de esos ítems (Schmitt y Zarantonello, 2013)¹²⁴.

Por ello, no es de extrañar que cada vez más industrias y empresas tratan de “sensorializar”, “experiencializar” y “teatralizar” sus artículos, a fin de agregarles valor: *“Nike logró convertir zapatos deportivos de 20 dólares en ‘instrumentos para correr carreras a campo traviesa’ de 100 dólares [...] Coca-Cola y Pepsi-Cola tratan permanentemente de superarse una a la otra en su publicidad, convenciendo a los consumidores de que la gente que bebe sus gaseosas tiene mejores “experiencias de beber” [...] Pero la empresa más airosa en incorporar sus bienes a una experiencia totalizadora fue probablemente Harley-Davidson. ¿Conoce el lector muchas otras compañías cuyos logos aparezcan tatuados en los cuerpos de los consumidores?”* (Pine II y Gilmore, 2000: 66-80).

Los clientes desean vivir experiencias positivas de consumo. Vivir una experiencia positiva del cliente puede promover la creación de un lazo emocional entre la marca de una empresa (o entre la propia empresa) y sus clientes, que a su vez mejore la lealtad del

¹²⁴ El primer artículo académico que trata de contextualizar y poner en valor las experiencias dentro del concepto del marketing es el de los autores Holbrook y Hirschman's (1982). Durante los años 90 e inicio de siglo XXI, la literatura en torno al tema sigue las directrices y la visión de los autores y empieza a tomar fuerza. Es en 1999 cuando Schmitt, en su libro *Experiential Marketing*, contrasta el enfoque tradicional del marketing orientado al producto y a las características funcionales, por una parte, y los beneficios del enfoque del marketing experiencial, orientado al cliente y a sus experiencias, por otra.

Por otra parte, cabe apuntar que Same y Larimo (2012) matizan el término “marketing experiencial” y postulan el término “marketing de experiencias” como un concepto más estratégico, más amplio y holístico de experiencias relevantes y significativas. Para estos autores, el “marketing experiencial” es una herramienta táctica que ayuda a realizar el marketing más experiencialmente. Es más, según los autores, el marketing experiencial (más táctico) es parte del marketing de experiencias (más estratégico). Cabe destacar que Schmitt utiliza ambos términos en diferentes publicaciones. Nosotros, en este trabajo, nos decantamos por utilizar el término de “marketing experiencial” porque, a nuestro parecer, es igualmente comprensible; es como los pioneros denominaron al inicio a ese marketing de experiencias; el matiz que proponen Same y Larimo (2012) no nos aporta gran diferencia; y, además, creemos que ese término recoge perfectamente el significado que queremos otorgar al concepto en nuestro trabajo.

cliente. Sin embargo, esto no implica que los clientes descuiden la importancia de las funcionalidades: a veces como norma requerida, a veces como factores que permiten una experiencia óptima. Por ello, es importante lograr un equilibrio adecuado entre el valor utilitarista y el valor hedónico (Gentile, Spiller y Noci, 2007). Además, Zarantonello y Schmitt (2010) hilan aún más fino y afirman que no hay un único tipo de consumidor experiencial y que, de hecho, el mercado parece estar segmentado en función del concepto psicológico de la experiencia. Los autores argumentan que hay cinco tipos de consumidores: hedonísticos, orientados a la acción, holísticos, dirigidos internamente y utilitarios. Teniendo en cuenta los diferentes tipos y dependiendo a quién de ellos desee dirigirse la empresa, deberá suministrar un tipo de experiencia u otro.

Costa (2008: 16), por su parte, definen el marketing experiencial como *“el proceso que incide específicamente en aportar un valor a los clientes, vinculado a experiencias profundas con los productos o servicios que se les ofrecen, proporcionándoles una información suficiente para ayudarles a tomar la decisión de compra actual y fidelizada en el futuro. Plantea la diferencia entre contar a los clientes los beneficios de la solución, o dejarles experimentarlo para que elaboren su propio momento wow!”*. En definitiva, el marketing de experiencias es toda actividad (offline u online) de marketing orientada al cliente que crea conexión con ellos. Las experiencias pueden ser evocadas, entre otros, mediante productos, embalaje, comunicación, interacciones en tienda, relaciones de ventas o eventos. A ese respecto, atendiendo a las palabras de Gentile et al. (2007: 397), *“la experiencia del cliente se origina a partir de un conjunto de interacciones entre el cliente y un producto, una empresa o parte de su organización, que provocan una reacción. Esta experiencia es estrictamente personal e implica la participación en diferentes niveles (racional, emocional, sensorial, física y espiritual). Su evaluación depende de la comparación entre las expectativas del cliente y los estímulos provenientes de la interacción con la empresa y su oferta durante los diferentes momentos de contacto o puntos de contacto”*.

Max Lenderman (2008) afirma que el marketing experiencial es una disciplina que tiene como centro al consumidor, al cliente. Es una metodología basada en la interacción humana. Así, mientras que el marketing tradicional confía en la propagación obsesiva de la marca y se guía por el deseo de llegar a muchos ojos, siendo los medios de masas el conducto favorito de distribución, el marketing experiencial rechaza esa fórmula de recuento de ojos. Para el marketing experiencial, llegar al consumidor no significa otra cosa que crear una interacción personal con la marca/empresa y generar una experiencia

que se recuerde como algo extraordinario. Por ello, el marketing experiencial es todo lo contrario a la pasividad. Establece una conexión con el cliente que no se alcanza con el marketing tradicional. *“No es una cuestión de llegar sino de calar. No está dirigido a una masa, es personal. No se sirve de trucos, sino de relevancia”* (Lenderman, 2008: 72). Busca la interactividad, la involucración, la co-creación; persigue que el cliente sea protagonista activo, *prosumer* o “prosumidor”. El *prosumer* es un acrónimo acuñado por Alvin Toffler (1980) en su obra *The Third Wave* y está formado por la fusión original de las palabras en inglés *PROducer* (productor) y *conSUMER* (consumidor). Igualmente, se le asocia a la fusión de las palabras en inglés *PROfessional* (profesional) y *conSUMER* (consumidor).

A ese respecto, Kotler et al. (2002: 125) señalan que *“la gama de consumidores va desde aquéllos que desean elegir entre una multitud de productos listos para comprar hasta aquellos que buscan co-diseñar o co-producir los bienes y servicios para adecuarlos a sus necesidades específicas, desde aquellos que toman las decisiones de compra sobre la base del precio de los artículos hasta aquellos que toma las decisiones de compra sobre la base del valor que proporcionan las soluciones individuales. En un extremo están los compradores y, en el otro, los co-productores. El espectro va del comprador de materia prima al comprador de productos, el comprador de soluciones, el co-diseñador de soluciones y finalmente el co-productor de soluciones”*. Hasta época bien reciente, la mal llamada interactividad era una seudointeractividad. La verdadera interactividad se consigue formando redes y comunidades interrelacionadas donde el receptor además de audiencia, de público, de usuario, deviene *Prosumer*, es decir, co-productor, co-distribuidor, co-creador y consumidor, todo al mismo tiempo (Bermejo y Monroy, 2010). Y que viene a completar el concepto de líder de opinión; en palabras de Ramos-Serrano, 2007: 4), *“el prosumidor es una persona proactiva, ávida de información y opiniones, que comparte activamente sus puntos de vista y sus experiencias con los demás. Son personas con capacidad de liderazgo y persuasión que viven la marca de una forma activa y que desean propagar su mensaje porque lo sienten como propio”*.

Como ya venimos apuntando reiteradamente, el marketing ha sido, desde sus inicios y hasta hace bien poco, concebido y practicado principalmente de forma vertical y unidireccional; hoy en día, en cambio, la relación se torna cada vez más horizontal y multidireccional. Todo indica que, si las organizaciones quieren tener éxito, deben entender que los consumidores aprecian cada vez más la colaboración en el proceso de creación, la comunitarización y el desarrollo de la personalidad de la marca. Como

sostienen Kotler et al. (2013: 49), esos tres elementos “*serán las piedras angulares de las prácticas de marketing del futuro*” (véase tabla II.2.15).

Tabla II.2.15: El futuro o presente del marketing

Disciplinas del marketing	Conceptos del marketing de hoy	Conceptos del marketing del futuro
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión de producto. ▪ Gestión de cliente. ▪ Gestión de marca. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las cuatro “P”s. ▪ Segmentación, público objetivo y posicionamiento. ▪ Construcción de marca. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Co-creación. ▪ Comunitarización. ▪ Desarrollo de la personalidad.

Fuente: Kotler et al. (2013: 49).

En opinión de Schmitt (2000, 2011) y Schmitt y Zarantonello (2013), el marketing experiencial puede centrarse:

- 1) en las sensaciones, apelando a los sentidos con el objetivo de crear experiencias sensoriales (placer estético, emoción, belleza y satisfacción) a través de la vista, el oído, el gusto y el olfato (**marketing sensorial**); y/o
- 2) en los sentimientos, creando experiencias afectivas, que surgen principalmente durante el consumo y, sobre todo, en las interacciones cara a cara (**marketing de sentimientos**); y/o
- 3) en los pensamientos, apelando al intelecto con objeto de crear experiencias cognitivas, que resuelvan dudas o problemas y que atraigan a los clientes creativamente, por medio de la sorpresa, la intriga y la provocación (**marketing de pensamientos**); y/o
- 4) en las actuaciones, afectando al cliente con experiencias corporales, estilos de vida e interacciones (**marketing de acción**); y/o
- 5) en las relaciones, extendiéndose más allá de los sentimientos personales y privados del cliente, ampliando así las experiencias individuales y relacionando al cliente con su yo ideal y otras personas o culturas (**marketing de relaciones**).

En todo caso, lo ideal, según Schmitt (2000), es crear experiencias holísticas que posean, al mismo tiempo, cualidades de sensaciones, sentimientos, pensamientos, actuaciones y relaciones.

Otros autores, como Gómez y García (2012: 31), refuerzan la opinión de Schmitt y defienden que en las experiencias de compra los consumidores deben vivir momentos diferentes y únicos, que dan lugar al comentado marketing experiencial, y, según las autoras, en particular, al **marketing sensorial**.

En esa misma línea, Hultén (2011: 259, 269) define la experiencia de marca multisensorial como aquella que *“apoya la creación de valor individual y se refiere a cómo los individuos reaccionan cuando una empresa interactúa y apoya sus procesos de compra y consumo a través de la participación de los cinco sentidos humanos en generar valor al cliente, experiencias e imagen de marca”*. Históricamente, los sentidos utilizados se han limitado mayoritariamente a la publicidad y al sentido de la vista, pero en una experiencia de marca multisensorial, los sentidos del olfato, el sonido, el gusto y el tacto también son significativos. *“Debería desarrollarse un manual sensorial que cubra los cinco sentidos humanos, en el que se puedan identificar las estrategias sensoriales expresadas a través de sensores, sensaciones y expresiones sensoriales como medio, al proporcionar la huella personal de una marca a los clientes. Esto puede guiar a los gerentes en la construcción y el establecimiento exitoso de las relaciones multisensoriales de la marca de la experiencia, en contraste con las relaciones de marca más convencional y limitada”*.

También Gentile et al. (2007) en su investigación testan, a través de diferentes experiencias de marca, que el marketing sensorial es la dimensión más importante. El marketing sensorial se define como *“la utilización expresa de estímulos y elementos que los consumidores perciben a través de los sentidos: vista, tacto, gusto, oído y olfato, para generar determinadas atmósferas”*.

Asimismo, Sánchez Corrales (2006: 56) subraya que emocionar desde el marketing es una oportunidad para establecer vínculos afectivos y emocionales que son difíciles de imitar por la competencia y que, para lograrlo, las marcas/empresas se deben basar en factores sensoriales y de diseño, deben impulsar los factores humanos-sociales y, además, provocar un entorno evocador y sugerente. Y esto requiere una consideración integral de todos y cada uno de los proveedores de experiencia y, además, hacerlo de manera coherente y sin descuidar ninguno para no provocar sentimientos negativos en los clientes. Admitido el

enunciado *“sólo se es fiel a lo que se ama”*, no se pueden basar todas las expectativas en una única dimensión con el cliente, racional o de utilidad, porque puede ser que sus expectativas no sean colmadas; debe tenerse en cuenta, además, la dimensión emocional.

Como ejemplos concretos, Pascual (2015: 32) recoge que en el *Madrid Sales Congress* de 2015 se pudieron escuchar frases como las de Alberto Martínez Crespo, director gerente de *Audio Retail*, diciendo que el vendedor es *“un artesano de sensaciones”* y *“todo empieza y acaba con el cliente, por lo que su experiencia debe ser la mejor”*. Ignacio Cuadrado, director general de *Arla Foods*, afirmó que *“sin emoción no hay venta”* y que hay que atraer al cliente con manos, cabeza y corazón. María Jesús Llorente, directora de marketing y ventas de *Prodware*, se refirió a la importancia de las emociones, pero, además, alertó de que los clientes B2B ya han realizado cerca del 60% del proceso de compra antes de llegar al comercial. Por ello, es importante gestionar contenidos, ser relevante y adaptarse al nuevo entorno.

La empresa debe, pues, estar orientada a la *“experiencia del cliente”*. El cliente debe estar en el centro. El *“cliente-centrismo”*, heredero de la *“orientación al mercado”* y la *“orientación al cliente”*, supone que existan una serie de valores y actitudes que son compartidos en toda la organización y que tratan de estimular la creación de valor superior para los clientes y, en torno a experiencias positivas y políticas de fidelización, lograr en el largo plazo una rentabilidad duradera. Según Alcaide y Almarza (2016: 58, 62), son 10 las claves para gestionar la experiencia del cliente en esta cultura *“cliente-céntrica”*, indispensable cada una de ellas para que el cliente se sienta a gusto:

- 1) Se promueve una cultura empresarial *“cliente obsesiva”* que incluso se teatraliza y exagera.
- 2) Esas mismas empresas tienen, asimismo, una obsesión por la información.
- 3) Asignan recursos humanos y económicos a la experiencia del cliente (la experiencia es, fundamentalmente, cuestión de sistemas, procesos y operaciones).
- 4) La experiencia va mucho más allá que la calidad de servicio: *“pasa del simple servicio a la experiencia memorable [...] La empresa orientada hacia el cliente se vuelca, pues, en lograr un servicio legendario y en superar siempre todas las expectativas [...] no pone el énfasis en la excelencia operativa, sino en la sorpresa emocional; aporta comodidades y facilidades, desde luego, pero dando placer y disfrute a las personas implicadas”*.

- 5) La empresa se encauza hacia la personalización máxima, para adaptar la experiencia a cada quien según sus gustos y preferencias.
- 6) La comunicación debe ser relacional y centrada en añadir valor, con detalles (asesoramiento honesto, focalizada en valores, con calidez, cercanía, autenticidad, exclusividad, reforzada en el *storytelling*; las marcas son historias que significan algo en nuestras vidas) orientados a crear emocionalidad y vínculos positivos.
- 7) De la orientación a la producción se pasa a la orientación al producto, luego a la orientación a las ventas hasta llegar a la orientación al marketing. Desde hace una década ha vuelto a virar hacia la experiencia del cliente, un concepto holístico donde se combinan la racionalidad (producto, precio y prestaciones) con la emocionalidad (afectividad, cercanía y emociones).
- 8) Los consumidores del mañana han modificado sus patrones conductuales, son nativos digitales y las empresas deben lograr la “inmersión del cliente”, ya mencionado por Pine II y Gilmore (2000) a través de utilizar intencionadamente el servicio que ofrece como si fuese el escenario de un teatro, y los productos, como accesorios para captar y enganchar a los clientes creando un evento memorable.
- 9) Se debe dar coherencia entre diseño y estética, los consumidores quieren “vivenciar” una experiencia memorable que sea capaz de transformarlos, de cambiar su forma de pensar y actuar: *“el objetivo estratégico de la experiencia del cliente necesita “guiños” constantes al hemisferio derecho, emocional, del cerebro, sin dejar de dar satisfacción al izquierdo, la vertiente más racional”*.
- 10) En el importante momento de la verdad, la búsqueda de la conexión emocional debe ser sincera, honesta y coherente y basada en el juego limpio.

Licona (2011: 67-70) abunda en esa misma argumentación, matizando y haciendo hincapié en que *“los productos satisfacen necesidades mientras que las experiencias satisfacen deseos”*. Y hoy en día parece que pocas necesidades quedan por cubrir, pero sí deseos por satisfacer. *“En el marketing experiencial partimos del hecho de entender al consumidor como persona: mientras aquél compra productos o servicios, la persona vive y se emociona, sufre alteraciones de su ánimo, siente interés y participa de lo que está ocurriendo”*. La experiencia se debe entender como el hecho de percibir y sentir las cosas y procesarlo a través de nuestro pensamiento, lo que genera una relación con lo sentido. *“Por esta razón, podemos afirmar que como consumidores compramos lo que nos interesa y como personas compramos lo que preferimos. Es la experiencia lo que nos da criterio suficiente para preferir una marca respecto de otra”*. La empresa debe, por

tanto, crear una relación de confianza con los consumidores. Le interesa ser querida y deseada y ejercer fascinación en ellos. Para ello ya no se habla de comunicación sino de diálogo y se crean experiencias para agudizar *“los impactos perceptivos y despertar en los consumidores sentimientos determinados, enfocados preferentemente hacia relaciones de extrema confianza para motivar estados anímicos positivos y vivenciales”*.

Costa (2008: 9-11) señala y advierte que el término experiencial unido al marketing *“ya lleva en sus genes que ese valor será más fiable, memorable y vivido si conlleva una experiencia. Que la solución, si está compitiendo con muchas otras igualmente útiles para el cliente, deberá luchar por ser diferenciada y memorable”*. Se sabe que los clientes ya no solo eligen por la ecuación coste-beneficio, sino que tienen en cuenta, también, las vivencias. Es verdad que se deben asumir ciertos riesgos cuando se quiere gestionar algo tan poco objetivo como son las experiencias. *“La voluntad de originar sensaciones apelando a las emociones siempre estará más allá de control de la métrica”*. El marketing debe enfocarse hacia *“la pura creación de sensaciones”*, aunque a veces no siempre supone hacerles a los clientes la vida más fácil. *“La experiencia requiere contacto directo: mayor transmisión, control e identificación con ella si es la compañía la que la da directamente”*. Hay empresas como Walmart que aplica el *retailtainment*: entretener en mi gestión al cliente. Así, *“al tratarle en mi casa, en mis instalaciones o en mi web, puedo aplicar algunas directrices del marketing experiencial: tematizar la experiencia, armonizar las percepciones, incluso en la gestión de colas, y desarrollar una experiencia integral con los cinco sentidos [...] El contacto directo con los clientes, más allá del análisis de costes o de conflicto con otros canales, proporciona la posibilidad de actuar para hacer la experiencia inolvidable”*. Las empresas deben crear experiencias inolvidables de las que apetezca hablar, creando testimoniales en primera persona.

En esa misma senda, Newsom, Collier y Olsen (2009) acuñan el término de *“biztainment”* (*business + entertainment*) para definir la práctica de agregar contenido de entretenimiento a un paquete de bienes y servicios con el fin de obtener una ventaja competitiva. El entretenimiento se puede definir como el acto de proporcionar hospitalidad, escapismo, diversión, emoción y/o relajación a las personas a medida que hacen su trabajo diario o actividades personales. Según los autores, la ventaja competitiva no se puede basar únicamente en los bienes físicos perfectos, si existen, sino que la clave se encuentra en buscar la mejor integración del servicio (a través del entretenimiento) y del contenido de la información que se les ofrece a los consumidores y a los trabajadores a través del paquete de beneficios. Ellos defienden que como los clientes se están

distanciando cada vez más de sus raíces agrícolas y manufactureras (muchos empleados actuales del sector de servicios no están expuestos a las experiencias de las generaciones anteriores con las granjas y las fábricas), esto crea sentimientos de nostalgia, o simplemente curiosidad, que impulsan a los clientes a querer experimentar lo que era trabajar cultivando la tierra o fabricando productos en una fábrica. Como prueba de esta afirmación, se documenta que hay ahora más de 460 tours de fábrica activos que operan en los EE.UU.

Los autores recogen ejemplos de cómo algunas empresas/marcas se valen del “*biztainment*” como fuente de ingresos adicionales, o bien como herramienta de marketing y fidelización, o con objeto de extender el ciclo de vida del producto, o para apuntalar, incluso, la supervivencia del propio negocio (tabla II.2.16). Hemos subrayado y destacado en color rojo las prácticas de “*manutainment*”, por su relación directa con el objeto de nuestra investigación.

Tabla II.2.16: Ejemplos de prácticas de “*biztainment*”

◆ Agricultura (<i>Agritainment</i>) – tours de granja, excursiones a caballo, acampadas, rutas de cata de vino, festivales, “haz-tu-propio-vino”, seminarios de cocina, etc.
◆ <u>Manufactura (<i>Manutainment</i>)</u> – <u>visitas a empresas antiguas y nuevas, exposiciones, tours virtuales, escuelas de conducción, marketing de marca, etc.</u>
◆ Ventas al por menor (<i>Retailtainment</i>) – centros comerciales, simuladores, demostración de productos, música, juegos, blogs, acuarios, teatros, etc.
◆ Restaurantes (<i>Eatertainment</i>) – juegos, juguetes, música en directo, etc.
◆ Hoteles (<i>Hoteltainment</i>) – clubs de salud, casinos, televisión por cable, masajes, internet sin cable, piscinas, minigolf, etc.
◆ Telecomunicaciones (<i>Telcotainment</i>) – teléfonos celulares, mensajes de vídeo y texto, descarga de música, correo fotográfico, etc.

Fuente: Newsom, Collier y Olsen (2009: 169).

A modo de resumen, hemos querido plasmar en una figura la evolución que han experimentado los principales conceptos del marketing a lo largo de las últimas seis décadas, prestando especial atención a sus grandes manifestaciones de los últimos años (siglo XXI), donde destacan, de manera creciente, aspectos como las emociones, las

experiencias, la soberanía del consumidor, la co-creación, la autenticidad o el “biztainment”, entre otros (figura II.2.6).

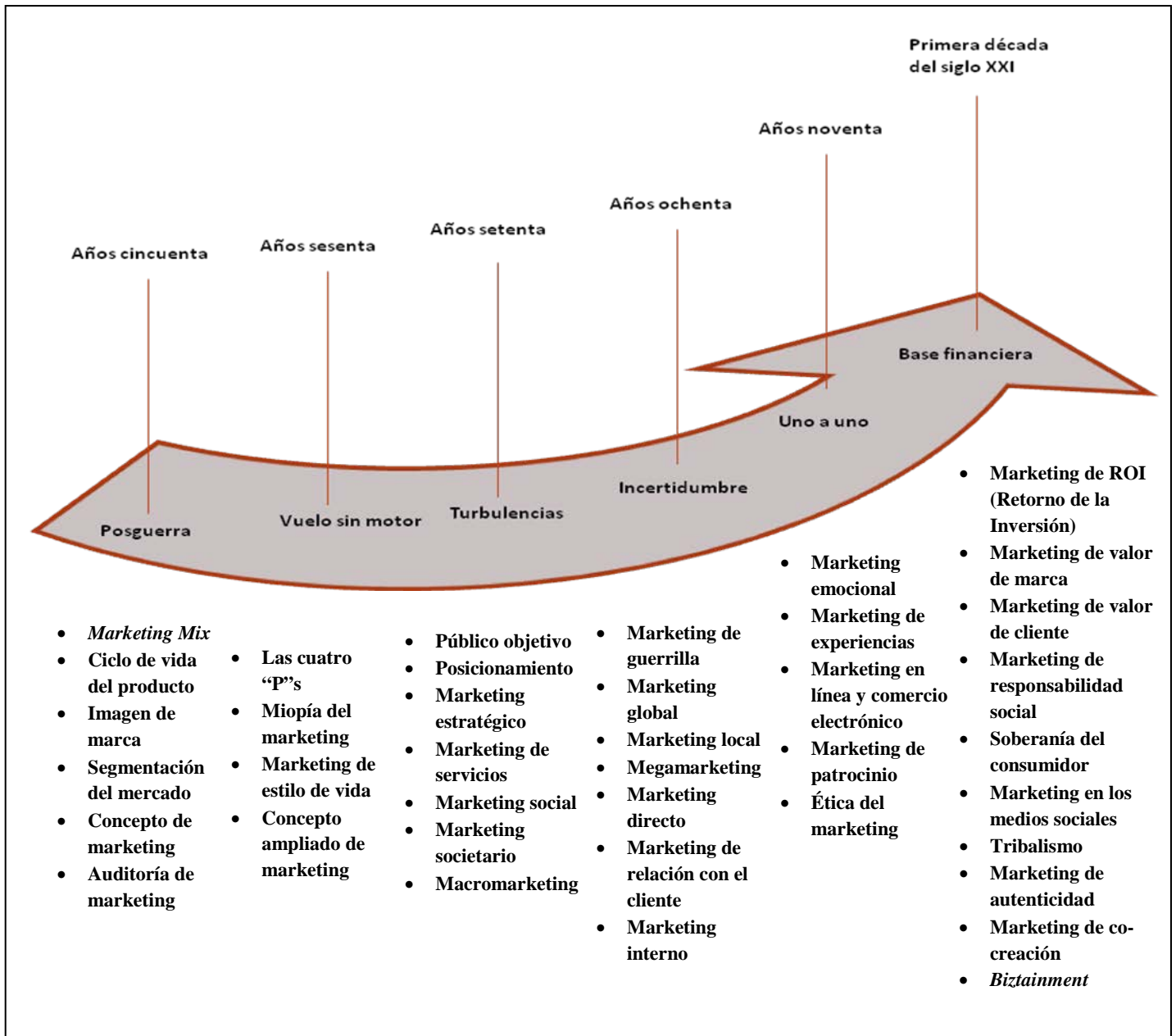


Figura II.2.6: Evolución de los conceptos de marketing

Fuente: Elaboración propia a partir de Kotler et al. (2013: 44).

Con todo, cabe ahondar aún más en los atributos concretos del marketing actual y tratar de vislumbrar, incluso, el marketing del futuro. Así como el siguiente estadio tras la economía de la experiencia corresponde a la de las transformaciones (según Pine II y Gilmore, 2000), igualmente parece que el marketing experiencial necesita adaptarse y evolucionar hacia un marketing más transformador; hacia un **Marketing 3.0**, en

palabras de Kotler, Kartajaya y Setiawan (2013), cuyo razonamiento sostiene que el marketing ha pasado por 3 etapas (tabla II.2.17).

Tabla II.2.17: Comparación del marketing 1.0, 2.0 y 3.0

	Marketing 1.0	Marketing 2.0	Marketing 3.0
	Marketing centrado en el producto	Marketing orientado al consumidor	Marketing centrado en los valores
Objetivo	Vender productos	Satisfacer y retener a los consumidores	Hacer de este mundo un mundo mejor
Evolución	Objetivo de la actividad conseguir la venta	Objetivo de la actividad centrada en la relación con el cliente para conservarlos, fidelizarlos y que sigan comprando	Ha pasado a invitar a los consumidores a participar en el desarrollo de los productos y la comunicación con la empresa (marketing de colaboración)
Fuerzas propulsoras	Revolución industrial	Tecnologías de la información	Nueva ola tecnológica
Percepción del mercado por la empresa	Mercado de masas, con necesidades físicas	Consumidor más informado, exigente con mente y corazón	Ser humano integral, con mente, corazón y espíritu
Concepto fundamental de marketing	Desarrollo del producto	Diferenciación	Valores
Directrices corporativas de marketing	Especificaciones del producto	Posicionamiento corporativo y del producto	Misión, visión y valores corporativos
Funcional	Funcional y emocional	Funcional y emocional	Funcional, emocional y espiritual
Interacción con los consumidores	Transacciones uno-a-uno	Relaciones uno-a-uno	Colaboración entre muchos

Fuente: Kotler et al. (2013: 21).

Estamos presenciando el nacimiento del marketing 3.0. Los consumidores son concebidos como seres humanos integrales —“con cuerpo físico, una mente capaz de razonar y

analizar de manera independiente, un corazón que siente las emociones y el alma, o centro filosófico”— y completos, con inteligencia, corazón y espíritu, y que buscan soluciones para convertir este mundo globalizado en un mundo mejor. Buscan empresas que persigan justicia social, económica y medioambiental, que persigan un impacto sociocultural positivo, que apoyen las causas sociales y que se diferencien de sus competidores por sus valores. Empresas que les permitan participar en el desarrollo y la comunicación de los productos y que focalicen su marketing en uno cultural con enfoque en las preocupaciones y deseos de ciudadanos globales, preocupadas por las comunidades que le rodean. Empresas que persigan un marketing de colaboración, porque para cambiar el mundo no pueden hacerlo solas. Y al elegir productos, buscan una satisfacción espiritual, y no meramente funcional o emocional.

Como aclaran Kotler et al. (2013: 51), “en el Marketing 3.0 no se trata de que las empresas hagan relaciones públicas, sino de que integren los valores como un nuevo elemento de su cultura corporativa. Al igual que las personas creativas, las empresas deberían ver su autorrealización más allá de objetivos materiales. Deben entender quiénes son y por qué están presentes en su sector. Deberían saber en qué se quieren llegar a convertir. Todo esto debería estar presente en su misión, visión y valores corporativos. El beneficio provendría de la percepción de los consumidores de la contribución de esas empresas al bienestar de la comunidad. En eso consiste el marketing espiritual desde el punto de vista de una empresa”. Así, el marketing emocional y experiencial que se ha mencionado anteriormente tiene que evolucionar a otra fase en la que se dirija al alma de los consumidores. La clave reside en no pensar en el corazón de los consumidores únicamente, sino en no pasar por el alto su alma. Según Kotler et al. (2013: 75, 141, 81), en esta fase 3.0, el marketing debe redefinirse como un triángulo equilibrado de marca, posicionamiento y diferenciación, completando el triángulo con las 3i: identidad de marca, integridad de marca e imagen de marca. En el marketing 3.0 solo funcionan la honestidad, la originalidad y la autenticidad. Deben ser auténticas y no caer en la trampa de participar en obras benéficas por causas sociales o medioambientales únicamente para vender. Las empresas que apliquen el marketing 3.0 deben entender y convivir con el hecho de que es prácticamente imposible controlar una marca puesto que las marcas pertenecen a los consumidores. “Lo que las empresas pueden hacer es alinear sus acciones con esa misión de la marca”. Además, el marketing 3.0 va más allá en la promoción de valores de cara a los consumidores y busca hacerlo también en sus empleados. Es igual de importante trasladar la misión a los consumidores como transmitir los valores a los empleados. Es más, va más allá en la formación y

mentorización de los empleados: quiere vincular los valores de la empresa a sus comportamientos. Consiste en provocar una transformación en los empleados para que éstos, a su vez, transformen a los demás. *“Para llegar al alma de los consumidores y los empleados debemos transformar sus vidas”*. Tal y como sugieren Pine II y Gilmore (2000), una vez madura la economía de la experiencia, es el momento de que surja la economía de la transformación. *“Cuando una marca ofrece esa transformación, los consumidores aceptan inconscientemente la marca como parte de su vida diaria. En eso consiste precisamente el marketing espiritual o del alma”*.

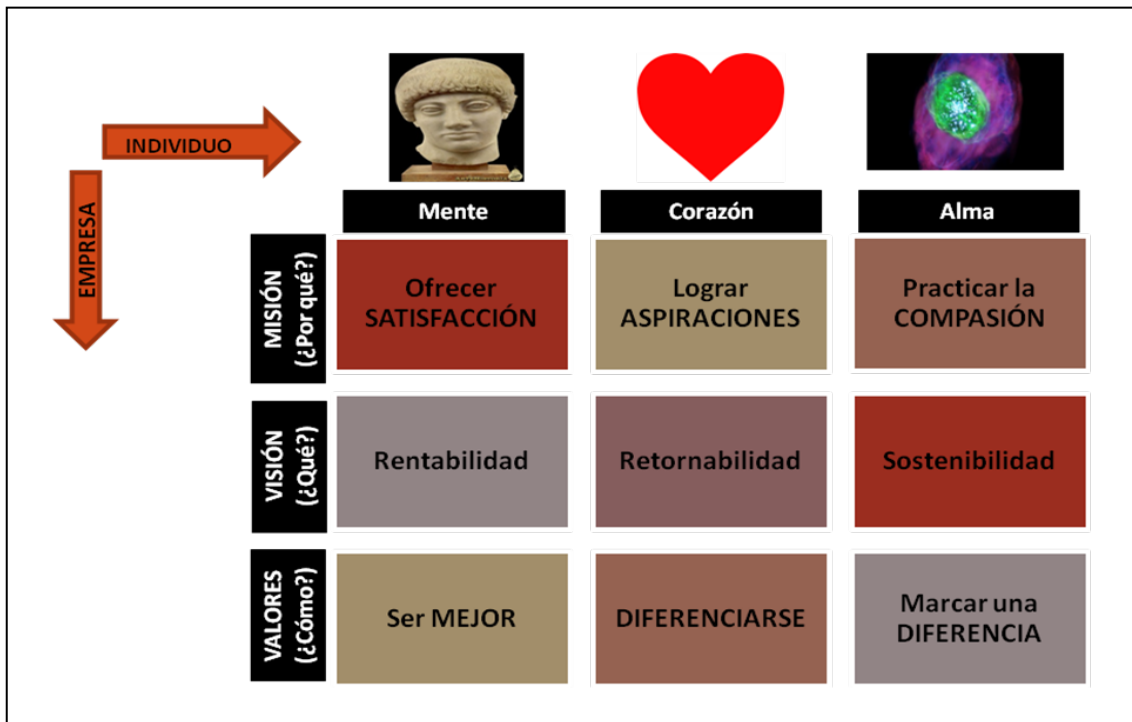
Este tipo de acciones, estas redes de consumidores, además, mejoran la competitividad en costes y los reducen, según Kotler et al. (2013): i) las comunidades de consumidores dan a conocer su opinión de la marca a través del boca a boca y hace que disminuyan de manera notable los costes de publicidad; ii) la co-creación con los consumidores reduce los costes de desarrollo del producto; y, iii) al gozar los consumidores de mayor poder, la gestión de clientes también conlleva un menor coste, porque algunos de los procesos de negocio los realizan los propios consumidores.

El marketing 3.0 representa una empresa que piensa en las personas. Es marketing humano. Las personas que lideran las empresas tienen que tomar conciencia de que deben proponer valores y promesas por encima de marcas (Adán Micó y Recolons, 2012).

El marketing del futuro debe buscar el alma de la marca, su esencia, y propiciar que las marcas se ganen la confianza del consumidor y para ello su identidad, posicionamiento e integridad. Somos ciudadanos conscientes. En palabras de Urraca (2015: 68), *“creemos que el “cause marketing” (marketing de causas) estará en la esencia del marketing en el siglo XXI [...] es utilizar las capacidades de las marcas y de la empresa para generar cambios de actitud y comportamiento en el consumidor respecto a una causa. La causa puede ser múltiple, desde el fomento del consumo de agua para una buena hidratación, hasta la prevención del cáncer de mama [...] no se trata exclusivamente de extender cheques a modo filantrópico, sino de definir una estrategia alineada con el negocio, implementarla y medir su impacto. No solo en términos de reputación e imagen, sino también en impacto social y en retorno para la marca. Porque estos nuevos programas deben generar valor social y valor económico”*.

La tabla II.2.18 muestra el modelo de matriz basada en valores, que corresponde al marketing 3.0.

Tabla II.2.18: Modelo de matriz basada en valores



Fuente: Kotler et al. (2013: 59).

En la actualidad, los mercados del post-crecimiento, maduros, saturados de productos indiferenciados e indiferenciables, suponen un reto para los profesionales y expertos del marketing. Los consumidores consideran muchos de los productos ofrecidos como básicos. Las empresas más creativas se diferencian ofreciendo un excelente servicio y creando experiencias fascinantes y memorables. Y, si bien esto puede activar el mercado temporalmente, los productos acaban no diferenciándose de los competidores en algún momento. *“Las empresas deben intensificar sus esfuerzos y provocar una transformación. Esta es más duradera, ya que tiene una mayor influencia en la vida de las personas”*. El cambio transformador no consiste en hacerlo de forma unilateral, sino en *“colaborar con otras empresas para generar formas creativas de solucionar los problemas”*. Muchas organizaciones ya están llevando a cabo acciones de filantropía o incluso promueven actividades de marketing con causa, donde enfocan las acciones de marketing a apoyar una causa específica. Como ejemplos se podrían mencionar empresas como *Avon Corporation*, que recaudan dinero para ayudar a la investigación del cáncer de mama, *Motorola* realiza contribuciones a escuelas de ingeniería, de donde luego la empresa contrata ingenieros, para mejorar la enseñanza e investigación en dichas escuelas (sus clientes son principalmente mujeres). Pero se debe avanzar un pasito más desde la filantropía y el marketing con causa a la transformación de sus clientes y empleados; a la transformación sociocultural, a darles poder a los consumidores para permitirles ascender

en la pirámide de Maslow y llegar a su autorrealización: empresas que persiguen la transformación de sus clientes y trabajadores promoviendo un estilo de vida saludable. *“Con el paso del tiempo, el público comienza a esperar que las empresas actúen como motores del cambio sociocultural y no como generadoras de beneficios. Cada vez más consumidores juzgan a las empresas por su nivel de compromiso con las cuestiones públicas y sociales, entre otras cosas. Algunas empresas están a la altura de las circunstancias y convierten el cambio social en una parte integrante de su personalidad. Transforman la sociedad. Llegadas a este punto, estas empresas han entrado en la era del marketing 3.0”* Los valores, además, son difíciles de imitar y, junto con la sostenibilidad, serán la fuente de ventajas competitivas a largo plazo de las organizaciones (Kotler et al., 2013: 149, 150, 162; Varey y McKie, 2010).

A modo de resumen, a continuación se muestran los diez mandamientos del marketing 3.0 (Kotler et al., 2013):

1. Ama a tus clientes y respeta a tus competidores.
2. Sensibilízate ante el cambio y muéstrate dispuesto a la transformación.
- 3 Cuida tu nombre y sé claro respecto a quién eres.
- 4 Los clientes son diferentes; dirígete primero a aquéllos a los que más puedes beneficiar.
- 5 Ofrece siempre un buen envase a un precio justo.
- 6 Muéstrate siempre localizable y lleva la buena nueva.
- 7 Consigue clientes, consérvalos y haz que crezcan.
- 8 Sea cual sea tu negocio, es una empresa de servicios.
- 9 Perfecciona continuamente tu proceso de negocio en términos de calidad, coste y entrega.
- 10 Recaba información relevante, pero utiliza tu sensatez para tomar la decisión final.

Acabamos así este apartado dedicado al marketing experiencial y al marketing 3.0, para dar paso al último apartado, consagrado a la presentación y análisis del concepto “experiencia de marca”.

2.2.6.-EXPERIENCIA DE MARCA

Como se ha mencionado anteriormente, los consumidores se han ido transformando en los últimos tiempos y junto con ellos los objetos de consumo. Los productos y servicios sobre los que se basan las actividades de marketing se relegan a un segundo plano en la mente del consumidor, dejando paso a la irrupción imparable de las marcas. Bajo una marca poderosa se puede comercializar con éxito cualquier tipo de producto. El poder de las marcas se puede manifestar de maneras muy diferentes y para muchos consumidores es uno de sus referentes más sólidos. Aun así, llegar a tener una marca que conecte con las emociones más íntimas de los consumidores no es tarea fácil, porque están construidas a través de muchos ingredientes que deben ir modificándose y adaptándose a los cambios. La conversión que se da de los productos en marcas trae, según Medina (2010, 2016), la segunda gran revolución en el sector de la comunicación publicitaria: la revolución de los contenidos que pasan en pocos años de comunicar los atributos de los productos a utilizar la seducción como arma para atraer al consumidor.

Como sugieren Pérez (2015) y Recio y Abril (2016), las marcas que han sobrevivido en la época de crisis, o, incluso, han salido fortalecidas, han sido aquellas que han buscado ser **relevantes** para el consumidor, ser **diferentes** y ser **notorias** y **creíbles**.

Relevantes, en el sentido de tener un propósito que vaya más allá del empresarial-económico. Muchas de ellas buscan mejorar la calidad de vida de las personas, buscan valores humanos universales, son atrevidas, piensan en el futuro, son líderes que se anticipan a las necesidades del consumidor, tienen autoconfianza y magnetismo para atrapar el consumidor. En definitiva: quieren ser relevantes porque ayudan a los consumidores a vivir su vida de un modo mejor y tienen en ellos un impacto positivo. La relevancia también está muy unida con la confianza, por lo que las acciones de la marca tienen que ser transparentes y honestas. El propósito o ideal que persiga la marca debe poder comunicarse de una forma clara y persuasiva. Los consumidores quieren más “cosas” y más experiencias, quieren buena vida, pero quieren sentirse bien viviendo esa buena vida.

Las marcas deben ser significativamente diferentes de una manera genuina y exclusiva. **Diferentes**, en el sentido de que ayuden al consumidor a decantarse por alternativas muy similares. O, incluso, para justificar un precio superior por el producto, o para que el consumidor se sienta más satisfecho por lo que ha comprado. Hablamos de una

diferenciación percibida (crear esa sensación de diferencia) y no de una diferenciación de producto. Y para ello, las organizaciones deberían centrarse en definir cómo sus marcas pueden ser percibidas diferentes al resto, y que, además, esta percepción perdure en el tiempo, que sea relevante y que se note fácilmente. La pregunta que toda empresa debería hacerse es: ¿cómo hace este producto que se sienta el consumidor? ¿se siente solo “bien” o queremos que realmente se sienta “mucho mejor”? La comunicación y el marketing son vitales para darle significado a esa diferenciación a través de la experiencia. Deben hacer de todo el proceso una experiencia relevante y diferente. El consumidor elige aquella marca por cómo le hace sentir, por la experiencia que le brinda o por su diseño y estilo.

Notoriedad, en el sentido de que toda esa construcción de marca para que sea relevante y diferente debe llegar al cliente de manera clara y sencilla. Lo que se debe buscar es que la marca venga a la mente del consumidor en el momento decisivo de la compra. La empresa debe hacer que el consumidor reconozca la marca de manera inmediata, que le genere una emoción positiva y que anticipe una buena experiencia con ella. Y para ello, como las relaciones que se establecen con las marcas son el resultado de todos los contactos que tienen con el consumidor, tanto desde la experiencia física como la comunicación, las noticias, el boca-oreja o los folletos que se reciben en el buzón, se deben trabajar de manera adecuada. Y deben ser creíbles. Las marcas deben llevar a cabo un posicionamiento que sea verosímil.

Con todo, aunque los elementos citados son y han sido clave, hoy en día no resultan suficientes: las marcas deben ampliar las claves tradicionales del posicionamiento mediante las tres “C”s adicionales (Recio y Abril, 2016): **Compromiso, Coherencia y Creatividad**.

- **Compromiso**, para cumplir y defender la promesa incluida en el posicionamiento. Los consumidores buscan marcas con valores y con un comportamiento irreprochable.
- **Coherencia**, para que la promesa al cliente se refleje en todos los puntos de contacto de la marca con cada uno de sus clientes. La voz debe ser siempre la misma.
- **Creatividad** e innovación, no solo al producto o creatividad en la comunicación, sino también en los canales de comunicación y en el modelo de negocio. Las marcas deben adaptarse a cuestiones que cada vez son más importantes para los consumidores; como mantener una vida saludable, la autenticidad, la personalización y la sostenibilidad. Deben destacar, ser funcionales y transmitir

emociones. Los consumidores confían en las marcas que cumplen por completo las promesas que hacen, pero, además, ahora buscan que esas marcas hagan un bien para el mundo o que por lo menos no lo dañen.

En la figura II.2.7 se destacan los seis rasgos esenciales del nuevo modelo de posicionamiento de marca.

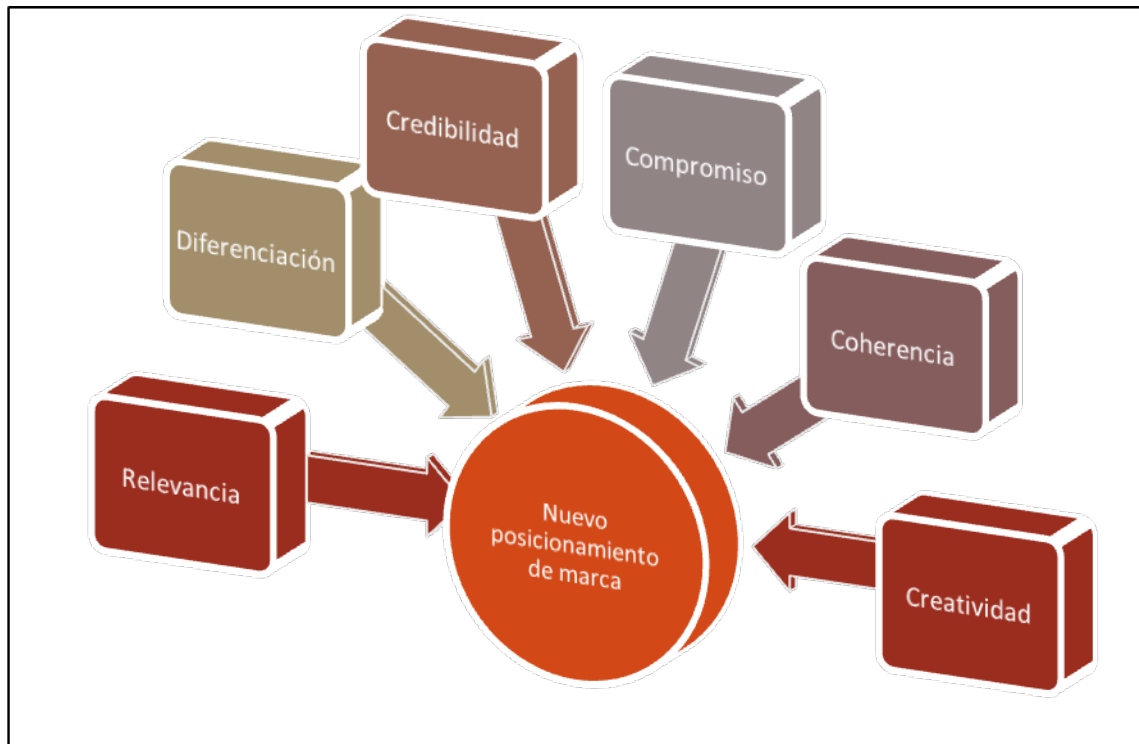


Figura II.2.7: Nuevo modelo extendido de posicionamiento de marca

Fuente: Recio y Abril (2016: 21).

Por otra parte, queremos resaltar el hecho de que la utilización de la marca como estrategia de diferenciación de la oferta está adoptando, en muchos casos, una dimensión experiencial no tomada en cuenta en la literatura hasta hace pocos años. Sin embargo, en los últimos 6-7 años, lo cierto es que el concepto de **experiencia de marca** (*brand experience*) está siendo estudiado en la literatura de marketing de manera muy acusada, tal y como constatan Khan y Rahman (2015) en su análisis. El motivo principal es que los responsables de marketing consideran que la experiencia de marca constituye una estrategia vital en la construcción a largo plazo de la relación marca-consumidor (Dolbec y Chebat, 2013). Los primeros y más importantes autores que abordan el concepto son Brakus et al. (2009), en su famoso artículo *“Brand Experience: What is it? How is it*

measured? Does it affect loyalty?”, publicado en el *Journal of Marketing*. Exploran e integran diversos conceptos procedentes de los campos de la ciencia cognitiva, el marketing, la filosofía y las prácticas de gestión, para entender el significado de este término, y declaran que el consumo, los productos, los servicios y las experiencias de compra, juntos, constituyen la experiencia global de la marca.

Las marcas deben seducir al consumidor en un contexto de ruido digital ensordecedor y tratar de sobresalir sin ser invasivas. El secreto es hacerlo a través de buenas estrategias, comunicación brillante, honestidad, transparencia y mucha creatividad en todos los procesos. En la actualidad, el mayor patrimonio de una empresa son sus marcas. Tal y como observa Medina (2016: 60, 61), *“las empresas no son más que un ente abstracto que se concreta en los productos que fabrican o en los servicios que prestan. Y éstos a su vez se concretan en las marcas que los representan; de manera que lo más intangible del patrimonio de las empresas es en realidad lo único verdaderamente tangible [...] La marca se define a través de una personalidad que la hace única”*. La segunda clave importante en la definición de las marcas es la calidad percibida, *“que es muy distinta a la calidad per se, ya que se trata de un criterio emocional que sólo tiene valor en la medida en que el receptor percibe la marca, independientemente de su realidad tangible”*. La identidad de la marca *“se perfila a través de los atributos que su público objetivo percibe de ella y es un elemento básico para definir su personalidad. Los atributos deben ser nítidos, bien definidos, y pueden ser de índole racional, basados en las características físicas de la marca, o de índole **emocional**, que suelen ser los más importantes porque son los que se graban con más fuerza en lo más profundo de los sentimientos de los consumidores”*.

Es evidente que las marcas cada día buscan formas alternativas para construir y mantener vínculos más profundos con los clientes. Muchas de ellas adoptan modelos de gestión con perspectivas funcionales tradicionales, *“pasando por alto la verdadera esencia de la marca como una fuente de variadas y diversas experiencias”*. La visión tradicional se centra en matizar y realzar características de rendimiento, ventajas funcionales y de precio de las marcas, pero para diferenciar su oferta, es necesario dar un valor adicional. Para ello, muchas empresas están fijando su atención en la creación de experiencias de marca aportando una perspectiva experiencial, que sostiene que también es necesario (sin dejar a un lado la visión tradicional, pero para enriquecerlo) centrarse en las experiencias que aporten valores sensoriales, emocionales, cognitivos, sociales y de conducta a los clientes para crear una relación más real y significativa, y despertar los cinco sentidos en el

consumidor (tradicionalmente, muchos de estos estímulos han sido catalogados como irrelevantes, periféricos y extrínsecos, porque contribuyen poco a la funcionalidad del producto). Se debe tener en cuenta que las experiencias tienen lugar no sólo en el momento del consumo del producto, sino también antes, en la búsqueda del mismo, y después, a través de episodios de nostalgia (dada la vinculación del uso de la marca a situaciones memorables). *“Los consumidores dependen de estas experiencias multisensoriales para poder conectar con la marca y las marcas deben volver a sus raíces y crear más experiencias de este tipo lo que les proporcionará grandes recompensas [...] Los consumidores quieren vivir experiencias auténticas, ya que cada vez más, rechazarán las distracciones digitales que dominan nuestras vidas y nos hacen sentir vacíos y frustrados e intentarán llenar ese vacío con experiencias auténticas. Confiarán en las marcas que les ofrezcan eventos, encuentros y acontecimientos multisensoriales que les conecten con otras personas de forma personal y no remotamente”* (Butterfield, 2009: 33).

Brakus et al. (2009: 53), en su influyente artículo, definen la experiencia de marca como *“un conjunto de respuestas internas subjetivas y de comportamientos suscitados o provocados por los estímulos relacionados con la marca que forman parte de su diseño, identidad, presentación, comunicación y entorno de venta”*. A partir de la revisión de trabajos de diferentes disciplinas, los autores categorizan estas respuestas en cinco dimensiones: 1) sensoriales, 2) afectivas, 3) de pensamiento o intelectuales, 4) sociales y 5) de actuaciones o corporales, que están estrechamente relacionadas con los módulos o las dimensiones experienciales propuestos por Schmitt (1999, 2000, 2012) para crear experiencias de marca. Además, Brakus et al. (2009) construyen una escala para “medir” la experiencia de marca; la testan y constatan su fiabilidad y validez; y, por último, muestran que la experiencia de marca influye de manera directa, positiva y significativa sobre la satisfacción y la lealtad de los consumidores.

Muchos autores se han basado en Brakus et al. (2009) para abundar en el estudio de la experiencia de marca y sus repercusiones. Por ejemplo, Delgado Ballester y Fernández Sabote (2011) realizan un estudio cuyos resultados indican que, efectivamente, una mayor experiencialidad de la marca tiene efectos positivos, significativos y directos en variables tan relevantes para la relación empresa-cliente como la identificación marca-consumidor, el capital de marca y la comunicación boca-oreja (clientes evangelistas que recomiendan nuestra marca). Otros trabajos también han demostrado efectos positivos y significativos

entre la experiencia de marca y el bienestar, la confianza y la lealtad de los consumidores (Sahin, Zehir y Kitapçı, 2011; Schmitt et al., 2015)¹²⁵.

En palabras de Delgado Ballester y Fernández Sabiote (2011: 132, 2015), *“en la búsqueda de nuevas vías de diferenciación, las marcas líderes están apostando actualmente por el uso de atributos considerados hasta ahora por la literatura como superficiales y poco valiosos, porque de ellos los consumidores no pueden inferir nada sobre la funcionalidad del producto. Con ellos se pretende, además de llamar la atención, que los consumidores los utilicen para inferir un valor emocional, estético, etc. que complemente la funcionalidad del producto. Ese significado o valor genera unas respuestas subjetivas internas —sensaciones, sentimientos, pensamientos— y de comportamiento evocadas por la presencia de esos atributos. En la literatura específica de marcas, esas respuestas se conocen como experiencias de marcas, y vienen suscitadas por los elementos de identificación y diseño de marca y con su contexto o forma de comercialización —colores, formas, mascotas y personajes, eslogans o logos, entre otras—*”. Las autoras concluyen que las marcas más experienciales (aquéllas que a través de experiencias resaltan aspectos de carácter sensorial, cognitivo, emocional, social y/o comportamental) proporcionan un mayor valor a la empresa, que se refleja en un mayor capital de marca, una mayor identificación con la marca y en una mayor comunicación boca-oreja.

Otros autores como Hollenbeck, Peters y Zinkhan (2008), destacan los *museos de marca* como alternativas y nuevas formas de diferenciación de las marcas, y como vías para poder expandirse en siete dimensiones: humanización, socialización, localización, globalización, contextualización, teatralización y caracterización.

En palabras de Medina (2010: 110, 114, 130), el reto consiste en *“escapar de los límites físicos y racionales de los productos e inventarse un mundo de emoción, para que los consumidores empaticen con los valores y los atributos abstractos. Ésa es la manera de encontrarse con los sentimientos del consumidor y establecer con él relaciones más profundas y duraderas. Las razones del corazón que la razón no entiende, pero que todo profesional de la comunicación debe tener muy en cuenta*”. Así, los nuevos productos y, sobre todo, las nuevas marcas necesitan acercarse a los consumidores desde otros parámetros más emocionales: *“la marca se convierte así en un centro productor de experiencias emocionales para sus clientes. Como dicen José Martí y Pablo Muñoz*

¹²⁵ Precisamente, para abordar una de las partes empíricas de nuestro trabajo de campo, nos hemos basado en Brakus et al. (2009), aunque adaptando su escala de “experiencia de marca” al contexto de visita a empresa en activo.

(2008) en la introducción de su libro *Engagement Marketing*: *‘El marketing debe ser enfocado como una conversación, una comunicación interactiva, que haga posible nuevos escenarios de experiencias. Y la mejor manera de fomentar ese diálogo entre la marca y su público es mediante la creación de contenidos de entretenimiento, en la que ésta pase a formar parte indispensable de los mismo, enriqueciéndolos y no interrumpiéndolos como hasta ahora’*”.

En definitiva: en la actualidad, cualquier marca sabe que si quiere sobrevivir, no es suficiente con poseer un buen producto o servicio, sino que ha de comunicar, hacer publicidad y darse a conocer. Y, además, escuchar. Y ser generosas con aportaciones desinteresadas. Y acercarse a la realidad. Las marcas son organismos vivos que deben ser alimentadas continuamente. El problema, en estos tiempos, es el exceso de información; el consumidor ya no es una presa fácil y cada vez le interesa menos la publicidad. A ese respecto, Solana (2010: 19, 29, 33) afirma incluso que *“son los tiempos de la postpublicidad”*. Estamos inmersos en un fascinante proceso de cambio, en una nueva cultura de la comunicación. *“Las estrategias de la persecución y la caza seguirán existiendo, por supuesto [...] Pero esa forma de publicitar resultará estratégicamente limitada y cada vez más ineficaz”*. El consumidor cada vez es una presa menos fácil, es más activo y es quien decide qué contenidos consume y cuándo. *“La culturización, la diversificación y la heterogeneización son factores inherentes a las nuevas corrientes postpublicitarias”*. Hasta ahora se ha buscado la uniformidad a la hora de hacer publicidad cuando el universo de gente a la que se dirige es tan diverso y plural. En la era de la postpublicidad, la comunicación publicitaria debe ser plural y heterogénea para lograr crear relaciones (más que sermonear a una audiencia crédula y cautiva), y llegar a acuerdos (no imponer nuestra visión). *“Los nuevos tiempos postpublicitarios nos invitan a pensar que también nuestra publicidad –como tantas otras cosas hoy en el mundo- debería ser sostenible”*. Y además, se debe humanizar las marcas, hacerlas naturales, más cercanas al público y, para ello, deben hablar el mismo lenguaje.

En la búsqueda de nuevas alternativas publicitarias surge, según Solana (2010: 51), el concepto de *“engagement”* como *“la fortaleza del vínculo que se establece entre la marca y el consumidor. También entre un producto publicitario y el público que lo consume o posee”*. Una palabra adecuada en castellano podría ser *“enganche”*, pero sin forzar nada, seduciendo, comprometiendo. Otra podría ser *“encantamiento”* o *“encadenamiento por encantación”*, con sus connotaciones emocionales. Al final es *“la capacidad que tiene un producto publicitario de encantar, vincular emocionalmente o enganchar embelesando”*.

En la misma línea, Medina (2016: 52) se refiere al “engagement marketing” como *“un nuevo modelo que significa un compromiso con el consumidor, un adiós a los viejos tiempos en que la publicidad interrumpía el ocio del consumidor para imponer su mensaje. Ahora es el consumidor quien elige cómo, cuándo y dónde, en un ejercicio de libertad como no se había conocido nunca en nuestra historia”*.

Hasta ahora la comunicación utilizaba exclusivamente dos sentidos: la vista y el oído. La llegada de Internet significa incorporar un tercer sentido: el tacto. Las piezas publicitarias interactivas se tocan y se manipulan. Como dijo Confucio hace más de 2.500 años, lo que se escucha se olvida, lo que se ve se entiende y lo que se hace se aprende. *“Si a través de una experiencia personal táctil no solo percibimos sino que hacemos, y estamos de acuerdo en lo que dijo Confucio de que “hacer cosas” facilita el aprendizaje, entonces podemos considerar que el aprendizaje se convierte en parte del trabajo de un publicitario [...] Dejando que la gente haga cosas o actúe conseguiremos un producto publicitario con mayor capacidad de atracción y que captive, retenga, provoque placer o satisfacción y, sobre todo, que persista en la memoria”* (Solana, 2010: 55). De esta manera es como las agencias publicitarias y las propias empresas conseguirán, en vez de crear mensajes, crear experiencias. En la experiencia el espectador interviene de manera activa. El sujeto establece una íntima relación con el objeto, como si formara parte de ella, se implica, y ése es el objetivo que se persigue con la identificación, la involucración, la intervención, la participación, la colaboración o la co-creación.

Los medios de comunicación convencionales ya no funcionan. Esta economía de la atención hace que, debido a la “infoxicación” que sufrimos, sea cada vez más difícil para las marcas comunicarse con los clientes, y ahí es donde cobra especial relevancia el entretenimiento como motor de conversación social. En cualquier estrategia de comunicación seria se tiene que tomar en cuenta ya no solo el uso de Internet o teléfonos móviles, sino el de otras técnicas más novedosas como el *advertainment* o el *advergaming*. Fundir la publicidad con el entretenimiento y el mensaje con los contenidos del medio es el objetivo de estas nuevas técnicas y acciones de marketing. *“El sueño de todo anunciante. Conseguir que su publicidad forme parte indisoluble del contenido, sin interrumpir el disfrute del espectador, sino todo lo contrario, contribuyendo a incrementar el realismo de las propuestas de entretenimiento”*. Se debe pasar de un modelo *push* de “interrupción” indiscriminada del consumo de contenidos por parte del usuario a uno *pull* de “permiso” en que los ciudadanos eligen y seleccionan la relación que

quieren establecer con las marcas. “*La estrategia es generar una experiencia positiva del consumidor con la marca*” (Bermejo y Monroy, 2010; Medina, 2016a, 2016b).

Por otra parte, desde que el comercio existe, una práctica habitual y conocida ha sido la de dar los productos a probar a los futuros consumidores. Ahora que la comunicación se halla inmersa en la búsqueda de nuevas fórmulas para que las marcas consigan diferenciarse de la competencia, está irrumpiendo con fuerza términos como el *tryvertising* o los *trysumers* (probadores), que va “*mucho más allá que en el terreno de la experimentación de los productos*”. Un ejemplo es la acción que la marca *Sony* realiza en el zoo de Nueva York para promocionar su nueva cámara. Los visitantes tienen la oportunidad de probar la cámara durante su visita al zoo, devolviéndola al final de la visita y obteniendo como obsequio, además, el DVD de su grabación. Otro ejemplo son las tiendas de experimentación, espacios como las librerías *FNAC* donde los clientes disponen de lugares donde pueden leer, probar los artículos mientras se toman un café. Hay marcas que están llevando en sus tiendas la experimentación al límite y han creado tiendas exclusivas para la prueba de sus productos (el caso de *Apple*). Danone está creando espacios experienciales, *showrooms* con el objetivo de estrechar su relación con el consumidor. Es un sitio real donde existe una yogurtería, un restaurante de comida sana y un espacio-museo interactivo donde las visitas obtienen información sobre las cualidades nutricionales de los productos. Otro ejemplo son las tiendas insignia temáticas sobre la marca donde se combinan el entretenimiento con la experiencia de marca. Los que acuden a este tipo de tiendas no van solamente a comprar, acuden a “experienciar” la marca, sus productos, la empresa, etc. La *Samsung Experience* es un lugar en el que se invita a los visitantes a relajarse y a aprender acerca de la última tecnología. Se puede interactuar con los productos, experimentar con ellos y conocerlos a fondo. Todo menos comprar (Medina, 2010, 2016; Solana, 2010).

En la tabla II.2.20 se muestran, atendiendo a Kotler y Keller (2012: 479), algunos ejemplos de la enorme pluralidad y diversidad de plataformas y fórmulas de **comunicación de marketing** de las que pueden valerse las organizaciones para dirigirse a todos los grupos de interés presentes y potenciales así como al público en general¹²⁶.

¹²⁶ De acuerdo con Kotler y Keller (2012: 476), las comunicaciones de marketing son “*los medios por los cuales las empresas intentan informar, persuadir y recordar a los consumidores, de manera directa o indirecta, sobre los productos y marcas que venden. De cierta manera, las comunicaciones de marketing representan la voz de la empresa y sus marcas; son los medios por los cuales la empresa puede establecer un diálogo y construir relaciones con sus consumidores [...] Las comunicaciones de marketing permiten a las empresas vincular sus marcas con otras personas, lugares, eventos, marcas, experiencias, sentimientos y*

Como se desprende de la tabla II.2.19, las estrategias y tácticas de marketing que utilizan las empresas han cambiado drásticamente. En palabras de Kotler y Keller (2012: 251), “*las marcas no se crean solo con publicidad. Los consumidores pueden llegar a conocer una marca mediante un sinnúmero de encuentros o puntos de contacto: observación y uso personal, comunicación boca a boca, interacciones con los empleados de la empresa, experiencias telefónicas u online, y transacciones de pago*”. En efecto, un contacto con la marca es cualquier experiencia cargada de información, ya sea positiva o negativa, que un consumidor actual o potencial tiene con la marca, su categoría de producto o su mercado. Y, por ello, parece necesario que la empresa realice en la gestión de estas experiencias el mismo esfuerzo que en la producción de sus anuncios; “*los especialistas de marketing crean contactos de marca y generan ‘brand equity’ mediante nuevas formas, como clubes o comunidades de consumidores, ferias y exposiciones comerciales, eventos de marketing, patrocinios, **visitas a fábricas**, relaciones públicas, boletines de prensa y marketing comprometido con causas sociales*”.

Tabla II.2.19: Plataformas y fórmulas de comunicación de marketing

Publicidad	Promoción de ventas	Eventos y experiencias	Relaciones públicas y publicity	Marketing directo e interactivo	Marketing de boca a boca	Ventas personales
<ul style="list-style-type: none"> -Anuncios impresos y transmitidos -Empaque/ exterior -Inserciones en el empaque -Cine -Folletos y cuadernillos -Pósters y volantes -Directorios -Reimpresiones de anuncios -Cartelera -Anuncios de display -Display en punto de venta -DVD 	<ul style="list-style-type: none"> -Concursos, juegos, rifas y loterías -Incentivos y obsequios -Muestras -Ferias y exposiciones comerciales -Exhibiciones -Demostraciones -Cupones -Devoluciones de efectivo -Financiamiento con intereses bajos -Subvenciones por intercambios -Programas de continuidad -Vinculaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Deportes -Entretenimiento -Festivales -Artes -Causas -Visitas a las fábricas -Museos de la empresa -Actividades callejeras 	<ul style="list-style-type: none"> -Kits de prensa -Discursos -Seminarios -Informes anuales -Donaciones a caridad -Publicaciones -Relaciones con la comunidad -Cabildeo -Medios de identidad -Revista de la empresa 	<ul style="list-style-type: none"> -Catálogos -Correo -Telemarketing -Compras electrónicas -Compras por televisión -Fax -Correo electrónico -Correo de voz -Blogs de empresa -Sitio Web 	<ul style="list-style-type: none"> -Persona a persona -Grupos de chat -Blogs 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentaciones de ventas -Juntas de ventas -Programas de incentivos -Muestras -Ferias y exposiciones comerciales

Fuente: Kotler y Keller (2012: 479).

cosas. Pueden contribuir al ‘brand equity’ –al establecer la marca en la memoria y crear una imagen de marca– así como impulsar las ventas e incluso afectar el valor para los accionistas”.

En cuanto a los eventos, por ejemplo, uno de los objetivos que se persigue a la hora de patrocinarlos —además de intentar aumentar el prestigio de la empresa o el nombre del producto o bien mejorar la imagen corporativa— es el de crear experiencias y evocar sentimientos. Lo mismo puede argumentarse en relación a la organización de **visitas a las fábricas** o la inversión en museos corporativos. Los sentimientos de emoción y gratificación que puede generar un evento o la visita a una planta o museo pueden vincularse directa y/o indirectamente con la marca. Según Kotler y Keller (2012: 527), en una encuesta realizada, *“cuatro de cada cinco encuestados encontraron que participar en un evento en vivo era más atractivo que todas las demás formas de comunicación. La gran mayoría también sentía que el marketing de experiencia les daba mayor información que otras formas de comunicación y aumentaría la posibilidad de que contaran a los demás sobre participar en el evento y ser receptivos de otras formas de marketing para la marca. Las empresas incluso pueden crear una fuerte imagen al invitar a los prospectos y clientes a visitar sus corporativos y fábricas. Ben & Jerry`s, Boeing, Crayola y Hershey`s patrocinan excelentes tours por sus empresas que atraen a millones de visitantes cada año. Otras empresas tales como Hallmark, Kohler y Beiersdorf (fabricantes de NIVEA) han construido museos en sus corporaciones o cerca de ellos que muestran su historia y el “drama” de la producción y marketing de sus productos”*.

Por otra parte, cabe destacar, igualmente, que, con la llegada de internet, se ha vuelto esencial la publicidad o marketing boca a boca, que un creciente número de consumidores utilizan para hablar y opinar de infinidad de marcas. Este tipo de marketing interactivo y multidireccional fomenta la participación del cliente, impulsado por los social media, en forma de comunidades online y foros, blogs y redes sociales. Las empresas son sumamente conscientes del poder y validez de este método. Son ecosistemas de conversación más abiertos y menos controlados que no siempre son del agrado de los responsables de comunicación y marketing que han intentando siempre controlar todo. Suele darse de manera natural y sin mucha publicidad, aunque también puede ser gestionado y facilitado. Del mismo modo, se ha investigado y observado que aunque el 80% de las referencias de boca a boca ocurre offline, muchos especialistas en marketing concentran sus efectos en la parte online, por la facilidad que tiene poder darles seguimiento (Kotler y Keller, 2012). En palabras de Medina (2010: 100), *“el boca a boca clásico que difundía la bondad o no del producto entre las amistades de la persona que lo probaba crece de manera geométrica al difundirse los resultados a través de los nuevos medios tecnológicos que el consumidor tiene a su alcance. Ya no son sólo los amigos del probador los que reciben la*

información, sino una inmensa masa de sujetos anónimos que se van transmitiendo la información a través del reenvío de emails o de los comentarios difundidos en las redes sociales”.

Según Bermejo y Monroy (2010: 9), ya en la actualidad y más aún en el futuro, las principales tendencias de la comunicación y de la publicidad en los medios no convencionales son las siguientes:

- 1.- El receptor pasa de ser audiencia (anónima) a usuario.
- 2.- Pasa de ser *target* a que se busque la personalización de la comunicación (*one-to-one*).
- 3.- De consumidor deviene co-creador.
- 4.- Deja de ser mero destinatario para ser partícipe en la interactividad.
- 5.- Pasa de consumidor individual a la creación de comunidades.
- 6.- Pasa de ser lector analógico a lector multimedia.

Por otra parte, el *packaging* es también un elemento muy importante en la comunicación del *branding* que hasta ahora no se le ha dado excesiva importancia. Al igual que los medios, también el embalaje puede generar una conexión emocional con el consumidor y crear una experiencia de marca, o crear marca, en definitiva. Teniendo en cuenta que los consumidores son cada vez más exigentes, que buscan una experiencia a lo largo de su proceso de compra y consumo, y que la tendencia más significativa continua siendo la sostenibilidad y la preocupación por el medioambiente, se deben trabajar las siguientes tendencias a la hora de diseñar el embalaje de los productos para, así, generar experiencias (Manzano, 2015):

- Sostenibilidad (*packaging* verde): se trata de reducir el impacto ambiental (optimizando el material que se utiliza, reduciendo el peso, la cantidad, consiguiendo que se recicle fácilmente; los hay que se disuelven en agua). Darle valor a lo sano y natural.
- *Packaging* inteligente: funcionalidades adicionales (que cambie de color con la temperatura, añadir olor a las etiquetas, formatos que se abren solos al alcanzar la temperatura, etc).
- Honestidad: el consumidor busca en el envoltorio información honesta y veraz, concreta y precisa.
- Personalización de los embalajes para que estén acordes con la imagen de marca, aportando diferenciación y reforzando el *engagement*. La impresión 3D facilita las tiradas cortas.

- **Ingenio:** intentando sorprender al consumidor mejorando su experiencia a través de diseños que conecten emocionalmente (sistemas de cierre, formatos *on the go...*).¹²⁷

Y, para finalizar, queremos subrayar el hecho de que todas estas fórmulas y herramientas de comunicación deben estar vinculadas con una historia, con un relato (con el *storytelling* las marcas cuentan algo más acerca de su proceso, su historia, y conectan con los intereses e inquietudes del consumidor, con su lado más emocional, construyendo un valor diferencial), con empatía, que divierta al consumidor y que tenga un mensaje trascendente (que aporte algo a la sociedad). A través del *storytelling*, de una historia, la organización debe trasladar qué hace, cómo lo hace y, sobre todo, por qué lo hace. En palabras de Clemente (2016: 50), debe tratarse de “*un relato que tome lo mejor de nuestra historia uniéndolo a nuestra intención de futuro; que vincule a audiencias internas, inspirándolas y guiándolas, y que ocupe un espacio en la cabeza y el corazón de las audiencias externas. Una historia que, más que explicar, cuente involucrando, inspirando, conectando*”.

¹²⁷ Se habla de diseño emocional o *Kansei*, palabra japonesa que hace referencia a la sensibilidad aplicada al diseño de productos. En palabras de Ramos-Serrano (2007: 8), “*La ingeniería Kansei es en realidad un método para incorporar variables emocionales al diseño de productos. Una forma de sistematizar lo que hasta ahora se ha considerado incontrolable: las emociones. ¿La apariencia de un producto puede provocar emociones?*”.

2.2.7.-CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo hemos ido analizando el proceso evolutivo que en el transcurso de la historia ha experimentado el marketing, tanto en el plano teórico o académico como en el práctico u operativo. Aunque las prácticas de comercialización datan desde la antigüedad, el campo del marketing como disciplina científica es relativamente nueva. Al inicio del siglo XX, el marketing está, básicamente, orientado al producto, debido, en gran parte, al mayor tamaño de la demanda frente a la oferta. Según se van equilibrando oferta y demanda, el marketing se va focalizando en la distribución física de los productos y en los aspectos legales del intercambio. Poco a poco, sin embargo, la orientación del marketing va tomando una aproximación más transaccional, debido, principalmente, al dominio de la producción y el consumo en masa. En la década de los 50, se le empieza a otorgar una nueva visión al marketing como disciplina de gestión y el dominio social toma cuerpo en el pensamiento de la disciplina. A partir de la segunda mitad del siglo, es una época de gran expansión del concepto, en la que se le provee de un enfoque estratégico y gerencial, surgen el marketing de servicios, el marketing industrial, el marketing social y el *societal marketing*. Al final del siglo XX es remarcable la fragmentación que se produce en la disciplina, así como la reorientación que se le da al marketing desde las transacciones al marketing de relaciones.

En los últimos 10-15 años, ya en el siglo XXI, posiblemente se han producido más cambios en la relación empresa-cliente que en todo el siglo pasado, debido, en gran medida, al desarrollo de las nuevas tecnologías y a la aparición de internet, así como a la emergencia de la sociedad emocional y experiencial. Esos cambios no se han limitado a los aspectos tangibles, sino, también, e incluso especialmente, a los intangibles. Hoy en día la relación no se basa en la venta de producto o servicio, exclusivamente, sino que va mucho más allá, estableciéndose una estrecha relación entre los consumidores y las marcas. Además, las organizaciones y la economía en su conjunto han sufrido una dramática transición desde el poder del mercado al poder del consumidor. El marketing tradicional se había dedicado a fabricar productos que se ajustaban a las demandas de los consumidores, luego establecía políticas de precios en función de los productos competidores, situaba los productos en las estanterías de las tiendas y los intentaba hacer más visibles allí con las técnicas del *merchandising*, y los promocionada con el gran escaparate de la publicidad para que todo el mundo los viera y sintiera el deseo de comprarlos. En eso consistían las famosas cuatro “P”s de su filosofía esencial. No obstante, *“de repente, se muere el siglo XX y nace un nuevo siglo que lo cambia todo. El consumidor despierta de su letargo y exige*

un protagonismo absoluto en todos los procesos. Quiere intervenir en el diseño de los productos, en el precio, en la distribución y en la publicidad. Es el rey del consumo y quiere que todas las empresas lo sepan. Ante esta situación, el viejo marketing se encuentra desbordado” (Medina, 2010: 145-154). Y, ese nuevo marketing centrado en el consumidor debe convivir con esas técnicas de *merchandising* del marketing tradicional.

En efecto, las transformaciones del concepto mismo y de la praxis del marketing deben entenderse siempre bajo el prisma de los cambios que se han producido en la personalidad, en los comportamientos sociales y en las acciones del antes pasivo consumidor. Ahora las marcas deben mantener con él una relación basada en la confianza, la transparencia, la honestidad, la autenticidad y la emocionalidad. El marketing experiencial y el marketing 3.0 no hacen sino recalcar tales atributos.

En la actualidad, la empresa debe intentar ser una fuente de experiencias positivas para sus clientes; una fuente de experiencias generadas no sólo alrededor de sus productos o su uso, sino en todos y cada uno de los aspectos que los vinculan, desde la proyección social de la empresa como ente institucional hasta la involucración de sus marcas en la vida emocional de los consumidores. Así, cada contacto con la empresa y sus marcas con el consumidor debe dejar en éste una huella imborrable. Solo a través de esos contactos positivos se irá fraguando, poco a poco, una poderosa y eficaz **experiencia de marca** que hará cada vez más duradera y valiosa la relación. Y en esa tarea todo el personal de la empresa debe estar involucrado, desde el presidente hasta el último operario de la fábrica. La relación con los clientes no debe ser responsabilidad exclusiva del personal que tiene trato directo con él, sino que afecta a todos los niveles de la empresa, por muy remotas que parezcan las conexiones en algunos de los casos.

Las organizaciones deben, pues, establecer una nueva jerarquía empresarial, deben renovar el posicionamiento de la empresa y sus marcas basándose en las nuevas coordenadas “cliente-céntricas” impulsadas por la economía digital, la sociedad emocional, la economía de la experiencia y el *consumer experience*. Solo así se puede afrontar el futuro y conseguir el éxito de los objetivos. A ese respecto, estamos de acuerdo con Medina (2010: 113) en *“agrupar en vez de segmentar. Ésa es la clave del nuevo marketing. No podemos limitar nuestro público objetivo a un grupo de personas que comparten edad y poder adquisitivo, porque así no funcionan los mecanismos de la decisión de compra. Hay que profundizar en sus sentimientos y en sus creencias para llegar a conocer cuáles son sus grupos de referencia. Con quién se sienten identificados,*

con quién quieren compartir su estilo de vida. Con quién se juntan o les gustaría juntarse. Solo así podremos llegar hasta ellos con una propuesta comercial ajustada a sus verdaderas necesidades". Estereotipar, generalizar o simplificar no ayuda a comunicar y dirigirse con más eficacia porque aunque parezca que el público objetivo tiene rasgos comunes, en realidad la gente es esencialmente singular y diversa, además de crecientemente soberana. Aunque desde las organizaciones y marcas es más sencillo entender las masas como la repetición de un único individuo, en realidad la gente es compleja y heterogénea, y cada vez más activa y selectiva.

Y si soñáramos, siguiendo la estela de Solana (2010), en las organizaciones del futuro, nos gustaría que tuvieran algo de museo, de mercado de barrio, de biblioteca pública, de cafetería de moda. Puertas grandes, abiertas, grandes cristaleras, visibilidad desde el exterior, no un lugar cerrado en sí mismo, sino accesible. La recepción debería estar abierta a la gente de la calle, al público, y debería ser una sala enorme, diáfana, con ordenadores, revistas, televisores, videojuegos, libros, frigos... para que la gente entrara, gente de la calle, que entrara por la mañana y por la tarde. Y se sintiera cómoda, como en su casa. Que vinieran a pasar la tarde, a resguardarse de la lluvia o a curiosarse. Que nuestra empresa apareciera como una oferta de ocio en las guías de la ciudad y se describiera como un café sin café y un lugar en el que sin pagar nada, el visitante recibiera. El resto de las organizaciones posiblemente no entenderían por qué dejaríamos entrar a la gente allí, a que rompiera revistas, y ensuciara los sofás. Además, sin que obtuviéramos beneficio ni vendiéramos nada. ¿Por qué hacerlo?

- Para tener a la gente cerca y poder disponer de las escenas de consumo de contenidos constantemente allí, entre nosotros, en directo.
- Por la energía. Nuestra empresa atrae por su singularidad, y tiene la capacidad de retener a la visita, atraparla, darle algún tipo de gratificación experiencial y, gracias a su encantamiento, persistir en su memoria incluso años después de haber estado allí. Por feromona social. Lo que genera los grupos de gente y que nos da consistencia social.
- Por simbolismo. El marketing se ha dedicado durante tiempo a robar tiempo a la gente. La empresa rinde tributo al *target* y le devuelve a la sociedad el tiempo robado. Les damos tiempo. Y dar es un gesto de generosidad.
- Por cortesía social. Como un facilitador de relaciones que da servicio tanto a las marcas como a la gente.

II.-GARAPENA-MARKO TEORIKOA

3.KAPITULUA: MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEA IKASKETA ESPERIENTZIALAREN ETA MARKETIN ESPERIENTZIALAREN TRESNA GISA

Edukia:

3.1.- SARRERA

3.2.- KONTZEPTUA ETA AURREKARIAK

3.3.- MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEA IKASKETA ESPERIENTZIALAREN TRESNA GISA: INDARGUNEAK ETA AHULGUNEAK

3.4.- LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO COMO HERRAMIENTA DE MARKETING EXPERIENCIAL: SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES

3.5.- CONCLUSIONES

3. KAPITULUA: MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEA IKASKETA ESPERIENTZIALAREN ETA MARKETIN ESPERIENTZIALAREN TRESNA GISA

3.1.- SARRERA

Aurreko bi kapituluetan azaldu eta argudiatu den bezala, hala marketinaren nola hezkuntzaren diziplinak eboluzionatzen eta eraldatzen joan dira denboran zehar. Bilakaera hori nabarmentzeko egin dugun analisiaren ondoren, hainbat dira bi kapituluetan lortutako ondorioak, batzuek komunak edo elkarri estuki lotutakoak:

Hezkuntzari dagokionez...

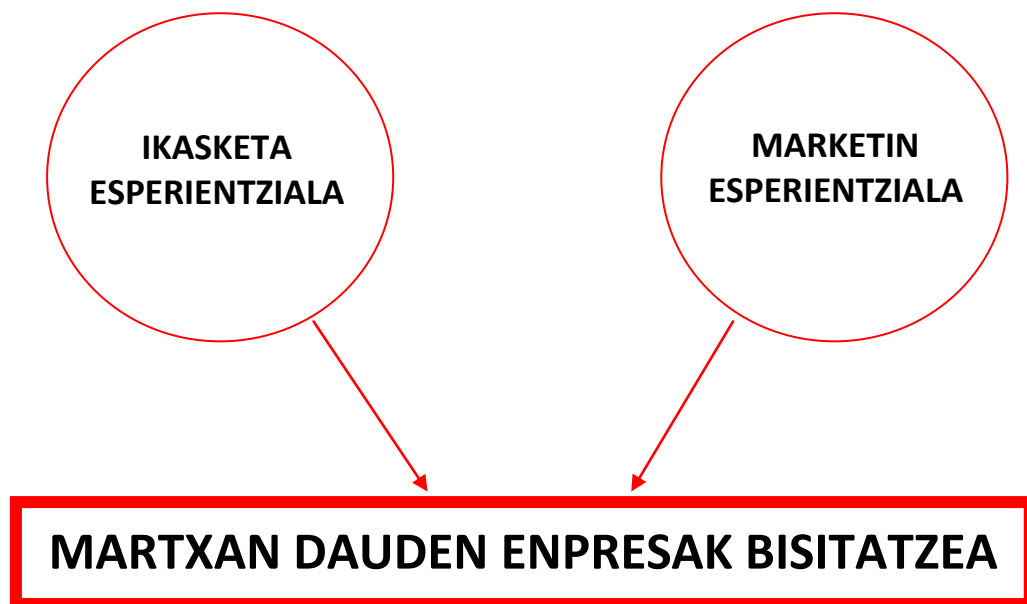
Gaur egungo ikaste-irakaste prozesuaren markoan, beharrezkoa da ikasleari “eginez ikasteko” modua ematen dioten zereginak edo jarduerak bilatzea, bere ikasketaren “ko-sortzaile” aktiboa izan dadin. Halaber, ikasketa ingurune berriak eta bestelakoak aintzakotzat hartu behar dira, ikaslearen testuinguru sozialera eta praktika profesionalera bideratuagoak daudenak, ikasleak bere pentsamendu kritikoa garatu eta ikasketa bultzatu dezan (Aguiar, Peinado, Cunha eta Aguiar, 2010). Ikasketa esperientzialagoa bilatzen da, non teoriak eta praktikak bat egiten duten egoera eta eszenatoki berriak ezartzen baitira. Eta tresna didaktiko berriak bilatu eta baliatu behar dira, talde-lana nabarmentzen dutenak eta ikasketa kolaboratiboa eta arazoan ebazpena bultzatzen dituztenak; era berean, eszenatoki didaktiko berri horietan ikasleak ikasgaiarekin duen interakzioak haren jakin-mina akuilatu behar du, baita ikasketa prozesuarekin duen konpromisoa areagotu ere (Velasco, 2016).

Marketinari dagokionez...

Era berean, marketin eremuan ere, ematen du marketin tradizionala ez dela jadanik nahikoa bezeroak asetzeko. Bezeroek esperientzia berriak eta protagonismo handiagoa bilatzen dute; produktuek edota zerbitzuek, alderdi funtzionalak asetzeaz gain, aldi berean premia emozionalak eta beste izaera bateko beharrak asetzen dituzten istorioak “ezkutatu” behar dituzte beren baitan. Hortaz, enpresek —bezeroekin batera— premia berri edo gehigarri horiek asetzeko esperientziak garatu eta “ko-sortu” behar dituzte: bezeroengana modu eraginkorrean heltzeko askotariko bideak aurkitu behar dituzte. Enpresak ohartu dira ezen, beren produktuak eta zerbitzuak bereizteko, beren markak bereizteko eta, are, beren burua enpresa moduan bereizteko ere, aukera paregabea izan daitekeela

esperientziak sortzea eta esperientzien bidez balioa handitzea. Enpresak jakitun izan behar dira bezeroak enpresarekin dituen kontaktu guztiek osatzen dutela “bezeroaren esperientzia” (eta ez bakarrik hark zuzenean produktuekin edo zerbitzuekin dituen kontaktuekin). Horrela, enpresak arreta eta tentu handiz diseinatu behar ditu bere estrategiak, bikainak izan daitezen salmenta aurreko kontaktua, diseinua, marketina, banaketa, salmenta ondorengo zerbitzua, etab., horiek guztiak erabakigarriak izango baitira bezeroaren esperientziari begira. Ildo horretan, gaur egun ezinbestekoak dira zuzeneko komunikazioa (*one-to-one* marketina), pertsonalizatutako marketina eta harreman marketinak.

Ikerketaren lehen bi kapituluetan garatutako marko teorikoan oinarrituta eta ikuspegi esperientzialari esker, posible da ulertzea “martxan dauden enpresak bisitatzea” non eta nola txertatzen eta kokatzen den bai ikasketaren esparruan eta bai marketinaren eremuan ere. Uztartze hori eta bere potentziala II.3.1.irudian ageri dira.



II.3.1. irudia: Martxan dauden enpresak bisitatzea, ikasleentzat ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik eta enpresentzat marketin esperientzialerako tresna den aldetik

Iturria: Guk geuk egina.

Ikasketaren ikuspegitik, martxan dauden enpresak bisitatzea ikasketa esperientzialaren esparruan kokatzen da. Izan ere, argi baldin badago ikastea i) ezagutza eraikitzea dela, eta ez jasotzea; ii) pentsatzea eta aztertzea dela, eta ez metatzea eta memorizatzea; iii) ulertzea eta erabiltzea dela, eta ez errepikatzea; eta, iv) aktiboa izatea dela, eta ez pasiboa, orduan

ikasleak martxan eta bizirik dauden enpresak bisitatzeak dakarren erronkaren bidez xaxatu beharko genituzke, era horretan ikasketa esperientzialaren elementu gehiago batzeko eta ikasketa prozesua aktiboagoa izateko (Afaghi, 2004).

Bestalde, marketinaren ikuspegitik, martxan dauden enpresak bisitatzea marketin esperientzialaren eremuan kokatzen da eta honako aukera hauek eskaintzen ditu: bezeroarekin konektatzeko eta harreman sakon eta esanguratsuak jorratzeko aukera; enpresaren produktu eta zerbitzuak bereizteko aukera; eta bisitariari/bezeroari marka esperientzia ahaztezin bat eskaintzeko aukera, bisitariak/bezeroak marka horrekiko duen leialtasuna handitu dadin.

Horiek horrela, “martxan dauden enpresak bisitatzea” behar bezala eta dagokion marko teorikoan kokatu eta gero, hirugarren kapitulu honetan ikerketa lanaren marko teoriko-kontzeptuala borobilduko dugu, honako analisi espezifiko hau eginez: zehatz-mehatz aztertuko dugu martxan dauden enpresak bisitatzea zer den, zer onura eta indargune dakartzan eta zer muga eta ahulgune dituen, bai ikasleentzat (ikasketa esperientzialaren tresna den aldetik) eta bai enpresentzat ere (marketin esperientzialaren tresna den aldetik).

Horretarako, lehenik, ikasketaren kontzeptuaren eta bere aurrekarien berrikusketa labur bat egingo dugu.

Bigarrenik, hezkuntza eta ikasketaren eremuan arreta ipinita, martxan dauden enpresak bisitatzearen inguruan argitaratu den literatura miatuko dugu, bi helburu lortu nahirik: batetik, enpresak bisitatzeak ikasle bisitariarentzat eta hezkuntza erakundeentzat dituen onurak eta indarguneak bistaratzea, eta, bestetik, bisitak izan ditzakeen mugak eta ahulguneak agerian uztea.

Hirugarrenik, eta modu analogoan, literatura oinarritzat harturik baina arreta bisitak jasotzeko prest dauden enpresen ikuspegi jarrita, agerian utziko ditugu ateak zabaltzeko eta bisitariak hartzeak enpresei beraiei dakarzkien onurak eta indarguneak, batetik, eta, mugak eta ahulguneak, bestetik.

3.2.- KONTZEPTUA ETA AURREKARIAK

Martxan dauden enpresak bisitatzearen funtsezko ezaugarria honako hau da, Marcon-en (2012)en esanetan: jardunean edo martxan dagoen enpresa edo erakunde publiko baten “sukaldea” (tailerrak, makina aretoak, etab.) bisitariei zabaltzea, haiek zuzenean ikusi dezaten produktu edo zerbitzu baten ekoizpen prozesu osoa (edo zati bat). Ezaugarri horri erantsi behar zaio, halaber, gidari edo langile batek eskaintzen duen kontakizun edo hitzaldia enpresaren historiari buruz, garapenari buruz, merkatuei buruz, produktu edo zerbitzuei buruz, teknologiari buruz, kulturari buruz eta balioei buruz.

Martxan dauden enpresak bisitatzeko ideia XVII. mendekoa da, gutxienez. Garai hartan, noblezia britainiarra Europako beste herrialde batzuetara bidaiatzen hasi zen hango produkzio fabrikak bisitatzeko asmoz. Hezkuntza eta aisia uztartzen zituen *Grand Tour* hura turismo modernoaren sustrai edo iturburutzat hartu daiteke. Hala, Ingalaterra, Frantzia eta Alemaniako klase sozial garaietako kideak Europako beste leku batzuk bisitatzeko hasi ziren, hango teknologiaz eta kulturaz gehiago jakiteko xedez. XIX. mendean, enpresetara egindako “*tour*”-en adibide espezifikokoak aurkitu daitezke, hala Europar nola AEBn: esate baterako, eta besteak beste, Frantziar mahastiak eta upategiak, tabako fabrikak, burtsa... bisitatu zitezkeen; Holandan gaztandegiak, lore azokak, etab.; Grezian eta Maltan parpaila lantegiak; eta AEBn destilategiak, txokolate enpresak, etab. (Littmann, 2003; Otgaar, 2010). Beraz, enpresetara bisitari joatea aspaldiko kontua da, mendeak dira enpresak bisitatzeko direla. Gizakiak beti izan du interesa jakiteko nola ekoizten diren produktuak (Montonen eta Tanski, 2003).

Askorentzat bitxia eta deigarria izan daiteke, agian, enpresa mundua erakargarria eta bisitagarria dela pentsatzea edo irudikatzea; izan ere, printzipioz, enpresak grisa eta desatsegina dirudi, eta estigmatizatuta dago; kutsadura dela, zarata dela, estresa dela, mekanizazio orokorra dela, zeregin errepikakorrek direla, lan egoera gogorra dela... Itxura batean, kutsu ludikorik gabea da erabat, eta ez du ahalmenik bisitariei interesa eta jakin-nahia pizteko. Hala eta guztiz ere, lan munduaren inguruko interesa eta ikusmina gero eta handiagoa da, neurri batean desindustrializazioak eraginda, egungo hiritarrak fabriketatik urrundu izanak bultzatuta eta gizaki postmodernoak ekoizpen tokiak ezagutzeko duen grinak hauspotuta (Morice, 2010a; Makua, 2012a,b; Makua, Eizaguirre eta Molina, 2013). Eta, egia esanda, enpresa, izaki sortzailea den aldetik, erakutsi daitezkeen elementu interesgarritz osaturik dago: jakintza teknikoak, instalazioak, teknologia, ezagutzak, etab. Gainera, egungo enpresa gehienak ez dira (hain) grisak, ez dute (hainbeste) kutsatzen, ez dira (hain) zaratatsuak, eta ez dute lan egoera (hain) gogorrik. Enpresa eta erakunde

askok, atear zabaltzeko, helburutzat izan dezakete komunikatzea, saltzea, edo, are, kasu batzuetan bederen, jendea/bisitariak lasaitzea ere (Morice, 2008, 2010). Martxan dauden enpresak bisitatzeak autentikotasun bermea du, bisitatzen den lekua benetakoa, erreal, autentikoa da eta; eta, alde horretatik, aipatzekoa da autentikotasuna dela gero eta kontsumitzaile gehiagok, gero eta gehiago, bilatzen dutena (Beverland, 2005; Gilmore eta Pine II, 2007; Alexander, 2009); eta enpresak bisitatzeak aldean dakar markaren eta produktuen/zerbitzuen autentikotasunaz jabetzea, haiek nondik nora datozen eta nola sortuak diren bertatik bertara eta zuzenean ikusita eta esperimentatuta (Endo, Kurata eta Naoi, 2014).

Enpresaren eta fabrikaren munduak, gehienetan, ez du inolako zerikusirik izaten bezero edota ikasle bisitarien eguneroko bizitzarekin; harentzat guztiz ezohikoa eta ezezaguna izaten da. Hortaz, oso litekeena da halako esperientzia batek (hots, enpresa bisitatzeak) bezeroek/ikasleek/bisitariak enpresaz/markaz duten irudia, pentsamendua edo iritzia aldaraztea. Bisita egin eta gero, litekeena da bisitariak enpresa/marka bere bizitzarekin konektatuago dagoela sentitzea; segur aski, bisitariak irudipen edo iritzi hobea izango du enpresaz/markaz, atseginagoa, positiboagoa, beharbada emozioz betea eta gogoangarria ere bai. Seguru asko, enpresatik zenbat eta gertuago sentitu, orduan eta lotura handiagoa sentituko dute enpresarekin berarekin, produktuekin/zerbitzuekin eta markekin (“etxeago” sentituko dituzte).

Adibide gisa, hainbat enpresa dira hamarkada luzez beren atear modu arrakastatsuan zabaldu izan dituztenak. Japonian, berbarako, Toyota-ren fabrikak 320.000 bisitari baino gehiago hartu zituen 2010. urtean (horietarik gehienak ikasleak). Kasu honetan atear zabaltzeak lotura estua du inguruarekin harremana duten alderdi edo konpromisoekin. Sony Building eta Nikka Whisky Distillery enpresen kasuan, aldiz, atear zabaltzea komunikazio eta marka estrategiaren barruan kokatzen da (Endo et al., 2014). Alemanian, Volkswagen enpresaren Wolfsburg hiriko fabrikak urtero 200.000 bisitari hartzen ditu (eta beste 2.000.000 inguru *Autostadt* parke tematikoan); enpresak helburu du, kasu honetan, kontsumitzaileekin komunikatzeko plataforma hobetzea. Honda eta Mazda enpresek ere bisitari kopuru handia hartzen dute; harreman publikoak hobetzea eta tokiko komunitateari ekarpen sozial bat egitea dituzte helburu (Endo eta Kurata, 2015; Otgaar et al., 2008; Otgaar, 2010). Enpresa edo erakunde bakoitzarentzat atear zabaltzeko motiboak edo arrazoiak desberdinak izan daitezke, enpresa edo erakundearen bereizgarrien arabekoak. Batzuek bezeroak lortzeko edota fidelizatzeko zabaltzen dituzte atear; beste batzuek, berriz, jendearen beldurrari, aurreiritziei edo industria jakin batzuek izan litekeen ezagutza urriari aurre egiteko (kimika, energia, etab.).

3.3.- MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEA IKASKETA ESPERIENTZIALAREN TRESNA GISA: INDARGUNEAK ETA AHULGUNEAK

3.3.1.- SARRERA

Kapitulu honetan, esan den bezala, *ikasgelaz kanpoko ikasketan* ipini dugu arreta, baita, horren baitan, ikasgelatik at egindako irteera mota jakin batean zentratu da gure fokua: ikasketa jarduera gisa, **martxan dagoen enpresa bat bisitatzea** dugu ikergai. Gisa horretako esperientzia pedagogikoen gero eta garrantzi eta interes handiagoa hartzen ari dira bai curriculumean eta ba literatura akademikoan ere.

Aurreko mendearen hastapenetara joz gero, Dewey-ren (1916: 264, 265) idatzietan jadanik nabarmen ageri ziren industriaren eta hezkuntzaren arteko harremanaren onura potentzialak eta harreman hura areagotzeko premia larria: *“Prozesu industrial nabarmenenek gizartean duten garrantziak gora egin izanak ezinbestean ekarri du hezkuntzaren eta bizitza industrialaren arteko harremanek lehen mailako interesa piztea. [...] lanbide industrialek garai baten baino askoz eduki intelektual handiagoak eta aukera kultural zabalagoak dituzte. Nahitaezkoa da, hortaz, hezkuntzaren bidez beharginak beren jardueren oinarri eta inplikazio sozial eta zientifikoetan trebatu beharra [...] lanbide industrialei dagokien ikasgaiak lehen baino eduki zientifiko gehiago du egun, baina, horrez gain, aukera handiagoa ematen du ezagutza hori eskuratzen den metodoan trebatzeko ere [...] eskoletan, halako moldez egin daiteke makina eta prozesu industrialekiko lotura ezen ikasleen interesa ezagutzak lortzea izango baita. [...] ikastearekin loturiko psikologian izan diren aurrerapenak, oro har, eta umeen ikasketa psikologian izan direnak, bereziki, bat datoz industriak gizartean duen garrantzia hazkorrekin. Izan ere, psikologia modernoak azpimarratu egiten du esploratzeko, esperimendatzeko eta ‘saioak egiteko’ instintu primitibo ezikasien garrantzia. Agerian uzten du ikastea ez dela espiritu deritzan eta jada egina dagoen zerbaiten emaitza; aitzitik, gaitasun originalen organizazio bati dagokion espiritua bera da, esanguratsuak diren jardueretan buru-belarri”.*

Ildo horretan, Dewey-k berak (1916: 265) industriaren eta hezkuntzaren arteko harremanean sakondu eta nabarmen aldarrikatu zuen enpresak bisitatu beharra, han gertatzen zenaz egoki jabetzeko: *“hezkuntza eremuko berregituraketa ezin da egin ikasleei gaur egungo industriarako eta lanbideetarako prestakuntza teknikoa emateko*

helburuz soilik; are gutxiago industrian indarrean dauden baldintzak eskolan erreproduzitzen. Kontua ez da eskolak industriaren eta merkataritzaren apendizetara bihurtzea, baizik eta industriako faktoreak erabiltzea eskolako bizitza aktiboagoa izan dadin, bat-bateko esangura handiagoa izan dezan, eskolaz kanpoko esperientziekin lotuago egon dadin”.

Zárate (2011: 316) autoreak ere, ildo beretik, hurrengoa proposatzen du: *“estatu mailako eta autonomia mailako hezkuntza erakundeen eta enpresa sektorearen artean lankidetzaren programak abiarazi beharko lirateke, ikasleek enpresak bisitatu ditzaten, Frantzian berariaz egiten den bezala”.* Eta Záratek berak (2008: 594, 595) gaineratzen duenez, Frantzian hezkuntza agintariak sistematikoki bultzatzen dute martxan dauden enpresak bisitatzeko, *“eskolara hurbilazteko lan munduaren errealitatea; antzinako, egungo eta etorkizuneko ogibideak; eta, bestalde, enpresaburuak, ikasleei enpresako ateak zabalduz, aukera dute beren produktuak sustatzeko eta etorkizuneko langileak erakartzeko”.* Halaber, ikasleek, etorkizunaren ordezkari diren heinean, bisita horien bitartez tokiko garapen iraunkorraren logika indartzen dute. *“Umeei eta gazteei enpresen iraupena eta hazkunde ekonomikoa bermatzen dute, kontsumitzaileak eta, aldi berean, etorkizuneko langileak diren aldetik. Hori dela eta, aurkikuntza ekonomikorako turismo mota horrek norbanakoen ‘herritar’ heziketarako eta erantzukizun sozialerako balio nabarmenak dakartza aldean”.* Instalazio industrialak zabalduta, enpresaburuak *“gazteen interesa enpresetara biltzen saiatzen dira, lan bokazioak piztu nahi dituzte [...] helburu horrekin ohikoa da hezkuntza eta heziketa programak indarrean jartzea, batzuetan enpresaburuaren beraien ekimenez, eta, bestetan, hezkuntza agintariarekin partekatutako ekimenen bidez”.*

Halaber, Europar Batasuneko Nazioarteko Adituen Komizioak 2015ean egindako txostenaren esanetan, munduak arazo konplexu eta askotarikoei aurre egin behar die eta arazo horiek ebazteko benetako pentsaera aldaketa bat jazo behar da. Herrialde askok unibertsitateetan pausatzen dute itxaropena, unibertsitateak eraberritu eta berriztatuko direla uste dute eta, hala izanik, aldaketa horretan zeresan eta zeregin erabakigarria izango dutela. Txostenak hobekuntza-bideak iradokitzen ditu, aurrerakuntza oztopatu dezaketen zenbait faktore identifikatzen ditu eta etorkizuneko unibertsitate sistemaren epe luzeko ikuspegi estrategikoak duen garrantzia azpimarratzen du. Oro har, instituzio mailan Espainiako goi mailako hezkuntza sisteman antzematen denez, unibertsitateen eta kanpo testuinguruaren arteko harremana eta interakzioa urria da. Hortaz, txostenak unibertsitateari egiten dizkion gomendioen artean, honako honek berebiziko munta du: **“industriarekin eta beste enpresekin lotura estuagoak”** garatu beharra,

hezkuntza kooperatiboa¹²⁸ lantzen duten programen bitartez, besteak beste, ikasleen lan aukerak areagotzeko helburuz (Tarrach, Egron-Polak, de Maret, Rapp eta Salmi, 2015).

Oro har, esan liteke ezen martxan dauden enpresak bisitatzeko eskaria igotzearen arrazoietako bat industriaren eta publikoaren (kasu zehatz honetan, ikasleen) arteko urruntzea dela. Urruntze horrek ondorioztat dakar enpresak bisitatzea erakargarriagoa izatea, nolabait ere lan industrialei ikuspegi nostalgikoz eta berritasun gisa begiratzen zaielako. Are gehiago, teknologien bilakaera azkarraren ondorioz, horiek guztiak gero eta aruntagoak eta ohikoak dira gure egunerokoan eta gero eta zailagoa zaigu horiek ulertzea: nondik datozen eta nola sortuak diren ezagutzeko beharra gero eta handiagoa da, ingurunea hobeto ulertzeko eta baliatzeko (Makua et al., 2013: 110). Horrela, ikasle bisitariak *“aurkikuntza ekonomikoa”* egin nahi du eta *“pertsonek aberastea”* bilatzen du, *“kultura teknikorako, zientifikorako edota artisautzarako sarbidearen bitartez; bisitarien interesa agertzen dute bai jarduerari dagokionez, bai ekoizten den lekuari dagokionez eta bai erakundearen kulturari dagokionez ere: lan baldintzak, giro soziala...”*.

Komeni da nabarmentzea, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion literatura zientifikoa miatu dugunean, ***mota, adin, ikasturte eta materia guztietako ikasleen*** esperientzien berri jaso dugula. Horrek argi iradokitzen du ezen martxan dauden enpresak bisitatzeko hezkuntza tresna egokia eta erabilgarria izan daitekeela edozein mota eta mailatako ikasleentzat, bisitak dituen onura pedagogiko eta motibagarriak direla eta. Aipatzeko modukoa da, halaber, literaturan ***edozein motatako enpresetara*** egindako bisitak jasotzen dira, enpresen sektorea edo jarduera edozein delarik ere. Hala ere, egia da bisitaren funtsak, gidoiak eta nondik norakoek bat egin beharko luketela bisitarien profil eta interesekin. Hezkuntzarekin loturiko bisiten kasuan, garrantzitsua da bisitarien mailara eta diziplinara egokitzea (sarri askotan talde handiak izaten dira, gainera). Aurrekoarekin batera, ikasleentzat interesgarria da beren begiekin ikustea eta azalpenak jasotzea enpresako lanbideen inguruan, produkzio prozesuaren inguruan eta arlo edo sail ezberdinen inguruan, beti ere enpresarentzat estrategikoak edo delikatuak diren gaiak ondo gordeta edo babestuta.

¹²⁸ Hezkuntza kooperatiboaren ereduak txandakatu egiten ditu heziketa akademikoa eta lan esperientzia, ikaslearen helburu akademiko eta profesionalekin lotura zuzena duten eremuetan. Hainbat abantaila ditu: ikasleei aukera ematen die beren eremuan lan esperientzia eskuratzeko; ikasgelan ikasitako ezagutza teorikoak mundu errealean aplikatu ditzakete; eta enpresaburuekin harremana izan dezakete eta kontaktu sare bat ezarri, besteren artean (Tarrach et al., 2015).

Nolanahi ere, azpimarratzekoa da literatura zientifikoan aztertu ditugun lanen zenbateko handi bat **industria kimikoari** dagozkiola (Markom, Khalil, Othman eta Mohamad, 2011; Medir, Felip, Garriga, Gilbert eta Lozano, 2006; Parvin eta Stephenson, 2004; Ratcliffe eta Westin, 2000; Sandoval, Mandolesi eta Cura, 2013); itxura batean, behintzat, ematen du industria jakin horrek interes handia duela enpresaren ateak zabaltzeko eta bisitak eskaintzeko, gizarte erantzukizunerako tresna gisa, bere irudia hobetzeko eta aurreiritziak desagerrarazteko asmoz, seguru asko.

Aranguren, Etxaniz eta Monje (2012) autoreek, EHU/UPVko ingeniari-graduko irakasle diren aldetik, nabarmen aldarrikatzen dute ingeniari-graduko irakasleek ari diren ikasleek osagai elektronikoen ekoizpen prozesua ezagutzearen garrantzia. Era berean, gogor kritikatu dute mundu akademikoaren eta enpresa mundu errealeko artean gaur egun dagoen bereizketa. Ikasleak lan munduko edozein arlotan aritzeko prestatzen dituen hezkuntza mota baten alde egiten dute. Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokionez beraiek duten esperientziaren berri ematen dute: bisitei esker, ikasleek aukera izan dute ekoizpen prozesu osoa beren begiekin ikusteko eta arlo ezberdinetako profesionalekin hitz egiteko, lan eremu bakoitzeko alderdi askotarikoei buruz. Irakasleek esanetan, ez da libururik ikasleak ezagutu beharreko guztia biltzen duenik eta, horregatik, ikasgelan egiten dena ez da nahikoa; ikasleek gauzak *in situ* ikusteko esperientzia bizi behar dute, *“eginez ikasiz”* gisako metodologia didaktikoen bidez eta adituen parte-hartzeaz baliatuz.

Era bertsuan, Fremerey eta Bogner-ek (2015: 9) burutzen duten ikerketan ohartzen dira ezen enpresetara egindako bisitak edo ingurune autentikoetan garatutako ikasketak barneratzen dituzten programetan parte hartzen duten ikasleek kognitiboki ikasten dutela (nahiz eta jarduerak gutxi iraun) eta kontzeptuak eta efektuak gogoan gordetzen dituztela sei aste geroago. Beraz, jarduera tradizionalekin lortzen dena baino **ikasketa sakonagoa** erdiesten da (ikerketan, bien arteko aldea erakusten dute). Ikasteko ingurune autentiko batean, *“parte-hartzaileek ingurune hori ikusi, entzun, usaindu eta sentitu egiten dute”* eta horrek berorrek eragiten du ondorioa biziagoa izatea eta luzaroan irautea.

Morcillo, Rodrigo, Centeno eta Compiani (1998) autoreek ikerketa enpiriko bat burutzen dute, landa praktikek natur zientzien irakaspenean duten eragina ikertzeko asmoz. Honako hau ondorioztatzen dute: diziplina horretako irakasleek oso begi onez ikusten eta biziki balioesten dituzte landa praktikak; askok funtsezkotzat hartzen dituzte ikasketarako eta hezkuntza balioak sustatzeko; dena dela, paradoxikoki, ikasturtean zehar oso bisita gutxi antolatzen eta egiten dituzte. Halaber, Orion eta Hofstein (1994) autoreek egiten duten ikerketan, landa praktiketan ikasleek ikasteko gaitasunean gehien eragiten duten

faktoreak aztertzen dituzte. Lortutako emaitzetatik abiatuta iradokitzen dutenez, harreman estua dago ikasleek irteeran ikasten dutenaren eta irteera baino lehen egin duten prestakuntzaren artean. Hala, egiaztatzen dute irteera baino lehenago hiru funtsezko faktore daudela: a) ezagutza eta abilezia maila eta motak, b) irteeraren inguruan alde zuzenetik egiten den ikasketa eta prestakuntza, eta c) prestakuntza psikologikoa.

3.3.2.- MARTXAN DAUDEN ENPRESAK BISITATZEAREN INDARGUNEAK ETA AHULGUNEAK IKASKETA ESPERIENTZIALERAKO TRESNA GISA

Makina bat autorek aztertu eta iradoki dituzte martxan dauden enpresak bisitatzearen onura pedagogikoak. Eta literatura zientifikoak ere jaso du fenomeno horren berri (Aguiar et al., 2010; Aranguren, Odriozola, Gómez, Rubina eta López Nozal, 2008; Baines, Ball, Cooper, Dawson, Wilkinson, Woords eta Kay, 2008; Campbell, Lubben eta Hogarth, 2001; Capó-Vicedo, 2010; Earle eta Thomas, 2011; Guenaga eta Hernando, 2012, 2014; Jackson, 2015; Markom et al., 2011; Medir, et al., 2006; Nordin, Ashrif, Zainal eta Husain, 2012; Parvin eta Stephenson, 2004; Ratcliffe eta Westin, 2000; Sandoval et al., 2013; Travé, 2003; Upton eta Macadam, 1997; Duke, 2000; Mitchell eta Turner, 2010; Millan, 1995; Bregman, 2011; Kisiel, 2005; Taylor, Hartman eta Baldwin, 2015; Behrendt eta Franklin, 2014; Herrington et al., 2014; Nabors, et al., 2009; Van Doren eta Bober, 2008; Camarero et al., 2009; Ormrod, 2004). Segidan, II.3.1. taulan, aipatutako autore horiek, ***martxan dauden enpresak bisitatzearen indarguneen*** inguruan, egin dituzten ekarpenik garrantzitsuenen sintesi bat jaso da, bai ikastetxeak, bai irakasleak eta bai ikasle bisitariak ere aintzat harturik.

II.3.1. taula: Martxan dauden enpresak bisitatzearen indarguneak ikastetxe, irakasle eta ikasleentzat

- Ikasgelako eguneroko errutina monotonoa hausten du.
- Aukera ematen du mundu errealean, zuzenean eta *in situ* ikasteko, hura ulertzeko eta esperimendatzeko, eta, are, hura gehiago balioesteko.
- Aukera ematen du zuzenean behatzeko eta langile eta zuzendariekin hitz egiteko eta eztabaidatzeko.
- Ikasleen behaketarako trebetasunak indartzen ditu, jarduera sentsoarialetan murgiltzen baitira.
- Ikasleen pentsamendu sortzailea akuilatzen du.
- Ikasleen gaitasun akademikoak edozein izanik ere, ikasketa esanguratsuagoa eskuratzea ahalbidetzen die.
- Indartu, lotu eta bat eginarazten ditu teoria eta praktika, abstraktua eta konkretua.

- Ikasleei modua ematen die esperientziaren inguruan hausnar egiteko eta teoria laneko egoera praktikoko batean nola aplikatu daitekeen ikusteko.
- Ikasleei aukera ematen die enpresa errealekin zuzeneko harremana izateko eta, hortaz, lan merkaturako urratsa egitea errazago egiteko; beraien auto-estimua eta edozein arazori aurre egiteko gaitasuna sustatzen laguntzen die.
- Esperientzien bidez ikastea ahalbidetzen du eta, ondorioz, ikasleak hobeto jabetzen dira ideien eta ekintzen arteko loturaz.
- Ikasketa sakona ahalbidetzen du; ikasleei laguntzen die beren oroimenean epe luzean mantenduko dituzten kontzeptuak berenganatzen.
- Gaitasun orokorrak eta kognitiboak modu eraginkorragoan garatzea ahalbidetzen du.
- Ikasturtean barrena, diziplinarteko eta zeharkako helburuak lortzen laguntzen du.
- “*Case study*” bat eskaintzen du, gero klasean aztertu eta eztabaidatzeko.
- Ikasleen interesa, jakingura eta motibazioa areagotzen ditu.
- Zalantzak eta aurreiritziak uxatzen eta “begiak zabalarazten” ditu.
- Ikasleei modua ematen die gogoratzeko bai bisitan zer egin zuten eta bai zergatik egin zuten.
- Aukera ematen du ezagutzaren eraikuntza gogo handiz eta pozez esperimentatzeko.
- Ikasleei ohartarazten die ikasketa dibertigarria izan daitekeela.
- Lan munduarekin eta ekintzailetasunarekin loturiko balioak sustatzen ditu eta horrek ikasleei lagun diezaieke erabaki pertsonalak eta profesionalak hartzen.
- Enpresa errealitatearekin loturik, etika eta erantzukizun sozialaren inguruko balioak sustatzen ditu.
- Ikasleei etorkizuneko lanbideen eta aukera profesionalen berri izatea errazten die: ogibide ezberdinen garrantzia, ogibide bakoitzak eta langile bakoitzak beharrezkoa duen lana eta arlo bakoitzeko lan aukerak.
- Ikasleei diziplina ezberdinak konektatzeko bidea ematen die.
- Ikasleei zuzenean erakusten die zer aukera eta erronka dituzten sektorean eta enpresan/erakundeetan.
- Ikasleei informazioa ematen die lan aukeren eta aterabide profesionalen inguruan.
- Bokazioak pizten edo/eta puzten ditu, eta lan mundura sartzea errazten du.
- Ikasteko bitarteko aktiboa, erreal eta bizia da.
- Errealitatea interpretatzearen bitartez, behaketa eta izaera kritikoa bultzatzen ditu.
- Errespetu, empatia eta balioespen jarrerak errazten ditu, lanei, ogibideei, profesionaleri eta enpresa errealitateari dagokienez.
- Ikasleak bere buruarenganako konfiantza areagotzen du.
- Ikasgai edo ikergaiaren inguruan ikaslearen jarrera positiboagoa izatea eragiten du.
- Aukera paregabea da ikasketa autentiko bat sortzeko (ikasgelan birsortzerik ez dagoena). Benetakoa eta autentikoa den testuinguruan gertatzen den ikasketa horrek

ikasleak kognitiboki estimulatzen ditu arazoak ebatzi ditzaten eta testuinguru errealean lan egiten duten profesionalak pentsatzen duten bezala pentsatu dezaten.

- Arazoak ebazteko beharrezkoak diren gaitasunak hobetzen ditu.
- Ikasleak hobeto berenganatzen edo asimilatzen du ikusitakoa/ikasitakoa; eta berarentzat jostagarria, garrantzirik gabea, motibagarria, erakargarria eta esanguratsua den era batean ikasten du.
- Lankidetzarako jarrerak indartzen ditu eta ikasleen arteko ohiko harremanak zabaldu eta ugaritu egiten dira, hobeto erlazionatzeko giroa eskaintzen baitu.
- Ikasleen arteko harremanak indartzeaz gain, ikasle-irakasle arteko harremanak ere sendotzen dira, baita ikasleen eta enpresa munduko profesionalen arteko harremanak ere.
- Erraztu egiten du ikasleek parte hartu dezaten, integratu daitezen eta gizartean modu aktiboan txertatu daitezen.
- Irakasleek ezagutzak aberasten ditu, ikasleen arteko eta ikasleen eta enpresaren arteko interakzioaren eraginez.
- Irakasleei aukera ematen die ikasteko gai industrialak nola irakatsi behar diren eta zientzia irakasteko nola erabili behar den ingurune industrial jakin bat.
- Sendotu egiten ditu tokiko enpresen/langileen eta hezkuntza eremuko erakundeen arteko harremanak.
- Bisitak askotariko sariak ematen dizkio bai ikasleei eta bai irakasleei ere.

Iturria: Guk geuk egina.

Nolanahi ere, aipaturiko indargune eta onura horiez gain, martxan dauden enpresak bisitatzeak **ahulguneak** ere izan eta **arazoak** ere ekar ditzake; eta, jakina, komenigarria da ahulgune eta arazo horiek ezagutzea, kontuan hartzea eta saihesten edo gainditzen ahalegintzea. Baiki, II. 3.2 taulan ageri denez, literatura zientifikoak hainbat ahulgune eta arazoren berri ematen du, ikastetxeei, irakasleei edota ikasleei dagokienez (Ritchie, 2003; Kaibel, Auwaerter eta Kravcik, 2006; Aranguren et al., 2008; Aranguren, 2008; Makua, 2012a,b; Baker, Wysocki eta House, 2008; Travé, 2003; Bregman, 2011; Krisiel, 2005; Morgan eta Kox, 2012; Otgaar et al., 2008; Montonen eta Tanski, 2003).

II.3.2. taula: Martxan dauden enpresak bisitatzearen ahulguneak ikastetxe, irakasle eta ikasleentzat

- Zenbait kasutan bisita ez da ikasketa planean txertatzen (eta ez da balioesten eta ebaluatzen).
- Baliteke irakasleak konfiantzarik ez izatea ikasgelaz kanpoko irakaskuntzan
- Muga ekonomikoak, antolakuntzari dagozkionak edota erantzukizun legalari dagozkionak (istripu edo ezbeharririk gertatuz gero).

- Bisitak ikastetxeko eta ikasleen ohiko dinamika nahas eta aztora dezake.
- Gerta liteke ingurune hurbilean enpresa interesgarririk ez izatea (itxuraz behintzat).
- Baliteke irakasleek bisita daitezkeen enpresen berri ez izatea edota enpresekin "kontakturik" ez izatea.
- Bisita bat antolatzeko tramiteak nahiko konplexuak izaten dira (enpresarekin kontaktatzea, bisitaren data eta ordua adostea, ikasturtearen eta irakasgaiaren bilakaeran une egokian txertatzea, ikastetxearen baimenak eta laguntzak kudeatzea eta lortzea, joan-etorriaren logistika antolatzea...).
- Zailtasunak izan litezke metodologia tradizionalak edo formalak metodologia informalekin uztartzeko.
- Enpresarako joan-etorriak kostu handia izan dezake bai denboran eta bai dirutan.
- Bisitak berak nolabaiteko arriskua edo eragozpena eragin diezaieke bai ikasle bisitariari eta bai enpresari berari.
- Bisitaren ingurumen egoerak edo giroak (zaratak, tenperaturak, kiratsak, keak...) eragozpenak ekar ditzake edota bisitaren kalitatea murriz dezake.
- Ikasleen jokabidea desegokia izan daiteke bisitan barrena.
- Arazoek, gehienbat, antolakuntza eta kontrolarekin izaten dute lotura, eta ez dute zerikusirik izaten curriculumaren alderdiekin.

Iturria: Guk geuk egina.

II.3.2 taulan aipatzen diren zenbait ahulgune eta arazo saihesteko, posible da, Ritchie (2003) autoreak eta Stainfield, Fischer, Ford eta Solem (2000) autoreek gomendatzen duten bezala, ikastetxetik atera gabe ikasleek martxan dauden enpresetara "txangoak" egitea, interneti esker, errealitate birtualarekin loturiko programen bidez. Izan ere, enpresa batzuek beren instalazioen bisita birtualak eskaintzen dituzte beren web orrien bitartez. Ukaezinak dira horrek dakartzan onurak eta abantailak: erosotasuna, bat-batekotasuna, edozein lekutan eta momentutan eta nahi beste aldiz bisita egiteko aukera, desplazamendu kosturik ez (ez dirutan, ez denboran), inolako arriskurik eta eragozpenik ez inorentzat, oso urruti dauden enpresak bisitatzeko aukera, enpresentzat aukera publiko zabal eta ugariagoarengana iristeko (nahiz eta oso urruti egon), etab. Dena dela, autoreok diotenez, ez da batere litekeena bisita birtualek bisita errealak ordezkatzeko, epe labur/ertainean behinik behin. Are gehiago, autoreon iritziz, bisita birtualen helburuetako bat, hain zuzen ere, ikasleak bisita errealak egiteko prestatzea izan beharko litzateke (eta ez, inondik ere, hura ordezkatzeko). Bestalde, Kaibel et al. (2006) autoreek bisita birtualen beste ahulgune bat nabarmentzen dute: bisita horien autentikotasun eta interakzio falta, hain zuzen ere; baiki, bisita birtualetan, ikasleek ezin dute ikusi une bakoitzean enpresan zer gertatzen ari den, eta ezin dute, halaber, zuzenean enpresarekin (enpresako inorekin) kontaktatu eta interakziorik izan. Hori guztia dela eta, autoreok enpresetarako bisita gidatu eta interaktiboak ("*guided and interactive factory tours*" direlakoak) alde egiten dute; internet bidez, bideokonferentzia bat egin daiteke kablerik gabeko kamera eta

audioa aldean daramatzala, enpresa barruan dabilen gidari baten eta ikasgelaren artean. Autoreon aburuz, hori eginez gainditu edo ekidin egiten dira ikasleek eta enpresak nozitu zitzaketen eragozpen asko.

3.3.3.- IKASLE BISITARIEN ZENBAIT OHAR ETA IRUZKIN

Jarraian, hainbat ikerlariren lanetan bilduta, zenbait ikasle bisitarik enpresak bisitatzearen inguruan egindako ohar eta iruzkin batzuk jaso ditugu, kutsu anekdotikoa eta lekukotasun adierazgarria ematen dutenak.

“Uste dut, hitzaldiak entzun baino lehen, oso egokia dela zerbitzuak eskaintzen dituen enpresa bat bisitatzea, horrela hobeto jakiteko nola funtzionatzen duten zerbitzu hornitzaileek. Era berean, uste dut motibagarria ere badela; klasea interesgarriagoa izatea eragiten du [...] eta inplikatuago eta engaiatuago sentitu nintzen”.

“Gaur egin dugun irteerak informazio pila eman digu; ohartu naiz benetan zenbat gauza gertatzen diren eszenatokiaren atzeko aldean. Nik aurrez uste nuenak baino jende gehiagok dihardu lanean jatekoa prestatzen eta banatzen... Davidekin batera prozesu guztiak ikusteak erakutsi dit zein garrantzitsua den zerbitzu eragiketen zuzendariaren lana”.

“Tour-ak lagundu egin dit modu sakonagoan ulertzen zer den eta nola kudeatzen den hornidura katea... aukera ona izan da praktikara ekartzeko testuliburuan ikasi nuen ezagutza”.

“Hasteko, esan behar dut guztiz bat natorrela irakasgaiaren norabide praktikoarekin, hitzaldietako teoria aplikatu egiten duelako enpresa espezifiko batean haren instalazioak bisitatuta; gehiago inplikatzeko lortzen da”.

“Denbora luzeagoa eman behar genuen bisita egiten... 30 minutu ez da nahikoa izan”.

(Earle eta Thomas, 2011: 8)

“Sekula ez nuen pentsatuko klaseko egoera bat hain kitzikagarria izan zitekeenik”.

“Zentzua hartzen du klaseko teorian ikusten ari garenak”.

“Kitzikagarria da ikustea fabrikari zer egiten duten”.

(Ratcliffe eta Westin, 2000: 15, 22, 24)

“Askok gustatu zait”, “fabrika bikaina da”, “produkzio prozesua oso bitxia da”...

(Medir et al., 2006)

“Bisita egin eta gero, konturatu gara gure lanbidea oso garrantzitsua dela. Gogorra da hau ikasten aritzearen estigma jasatea. Bisita egin eta gero, gai naiz, bai, lanbide hau defendatzeko eta duen garrantzia azpimarratzeko”.

“Egunero zertan aritzen den azaldu digu [gidariak] eta orduan ohartu naiz nire ahulgune batzuk jorratu beharra dudala. Azaldu digu zeinen zorrotz eta zehatzak izan behar dugun, lana egoki egiteko. Inork baino hobeto dakit zein diren nire indarguneak eta ahulguneak eta nire zorrozatasuna eta zehaztasuna landu behar ditut. Enpresa bisitatu ondoren, zerbait aldatu zen nire baitan eta konturatu nintzen ezen, nire helburu akademikoak lortu nahi banituen, zeregin guztietan ahalik eta zorrotzen eta zehatzen jokatu behar nuela”.

“Seihilekoa baino lehen, ikasleek galdetzen zidaten zer nolako lanpostua lortu zezaketen karrera ikasita eta, egin esanda, nik erantzun egokirik ezin ematen nien. Bidaiak eta enpresa bisitatzeak erantzuna eman didate, askotariko lekuak eta jendea bisitatu ditugulako han”.

“Esperientzia honi esker, klasean ikasten ari garen kontzeptuak sakonago ulertzeko modua dut, kontzeptu horiek ‘martxan’ eta ‘ekinean’ ikusi eta gero”.

“Bidaiak eta bisitak nire ikaskideekin erlazionatzen lagundu didate. Lagun berriak egiteak eta jende guztia ezagutzeak ohartarazi didate zein esperientzia ona izan den. Guztion arteko harremana oso ona zen eta guztiok elkarrekin luzaroago egon nahi genuen”.

“Ikusi eta ikasi nuen gutako bakoitzak bere erara egiten dituela gauzak, nork bere helburuen eta ikuspegiaren arabera. Jakina, hori esana ziguten aurrez ikasgelan, baina ez zitzaigun barruan ondo sartu bidaia hau egin arte. Ikaslea naizen aldetik, neure begiekin ikusi dut klasean ikasten ari garena benetan bat datorrela sektorean aplikatzen ari direnarekin, eta, horregatik, gai horren inguruan gehiago ikasteko gogoia piztu zitzaidan”.

“Orain badakit harremanak oso garrantzitsuak izan daitezkeela. Profesionalak esan zigun zenbat jende ezagutzen zuen eta zer egin zezakeen zerbait behar izanez gero. Ikasle gisa, banekien garrantzitsua zela kontaktu sare on bat izatea, baina bisita egin arte ez nuen jakin benetan zein garrantzitsua zen hori”.

(Taylor et al., 2015)

“Ona da jakitea ikasten ari garen gauzak benetan erabiltzen eta aintzat hartzen dituztela marketin eremuko profesionalek”.

“Egoera errealek kurtsoa askoz garrantzitsuago eta errealago bihurtzen dute, teoria praktikarekin nola erlazionatzen den ikusi daitekeelako. Bisita baliagarria da eta lagundu egin digu lanpostu eskuragarrietan arreta jartzen. Lanbidearekin loturiko galdera espezifikoak

egiteko modua izan dugu. Bisita egin izana aipatu genezake hutsik den lanpostu baterako hautagaitza aurkezteko gutunean”.

“Benetan lagungarria da programan ikasitako kontzeptuen inguruko informazioa entzutea. Kontzeptua errealitatera ekartzen du”.

“Enpresak bisitatzea askoz atseginagoa iruditzen zait, hitzaldien aretotik kanpo dagoelako”.

“Enpresa bat bisitatzean arreta handiagoa ipintzen duzu”.

(Ormrod, 2004)

Agerikoa denez, ikasle bisitarien ohar eta iritzi subjektiboak besterik ez dira. Baina oso adierazgarriak eta sintomatikoak iruditzen zaizkigu. Eta argi erakusten dituzte martxan dauden enpresak bisitatzeak, ikasketa tresna edo jarduera gisa, izan badituen indargune eta onura anitz.

Hurrengo atalean, egin berri dugunaren antzeko ariketa bat egingo dugu, modu analogoan, baina kasu horretan ateak bisitariari zabaltzen dizkieten enpresen ikuspegian eta interesetan zentratuko gara. Eta hala eginda, bistaratu egingo ditugu ateak zabaltu eta bisitariak hartzeak enpresei beraiei eragiten dizkien abantailak eta indarguneak, batetik, eta oztopo eta ahulguneak, bestetik.

3.4.- LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO COMO HERRAMIENTA DE MARKETING EXPERIENCIAL: SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES

3.4.1.-INTRODUCCIÓN

La **visita a empresa en activo** es una manera de que el consumidor (o el público, en general) descubra más acerca de las marcas que consume, mientras que la organización puede forjar relaciones más estrechas con esos consumidores/visitantes en el tiempo que permanecen en sus instalaciones (lo cual puede traducirse en una mayor confianza y lealtad hacia la marca). Tradicionalmente, la visita a empresa se ha considerado una herramienta de comunicación y de relaciones públicas. Desde nuestro punto de vista, la consideración y el uso que se le ha dado ha sido limitado y nuestro enfoque y avance en el trabajo de investigación es el de otorgarle un visión más rica dentro del marketing experiencial.

Como ya se ha mencionado, la empresa/marca debería satisfacer tres tipos de necesidades a los consumidores: la satisfacción i) funcional, proveyendo soluciones para sus problemas; la ii) simbólica, proveyendo satisfacción para sus necesidades psicológicas; y la iii) experiencial, proveyendo placer sensorial, variedad, estimulación cognitiva, etc. De los tres niveles, el experiencial es el que más involucra al cliente/público con la marca. Esto puede crear un fuerte vínculo, una mejora en la imagen de marca a largo plazo, y, posiblemente, de forma indirecta, un incremento de ventas. Y, a través de la visita de empresa en activo, se proporciona una presentación visual (en realidad, *multisensorial*) de la empresa/marca, su operación, su proceso de producción, su historia, y su significado histórico, así como una estimulación cognitiva, mientras el visitante, a través del aprendizaje experiencial que disfruta durante la visita, piensa (y no sólo “piensa”, sino que también siente, huele, toca, se emociona, vive...) en la empresa/marca y en su proceso de producción. Un consumidor que presencie (*experimente*) todo lo anterior, es probable que esté más predispuesto a ser más leal hacia esa marca en la medida que su nivel de conexión con la misma se intensifica. Esto es debido a la *teoría de la implicación*, que sugiere que, cuanto mayor es el conocimiento que los consumidores tienen sobre la marca, mayor es el nivel de implicación con ella, y más fieles son como resultado de su identificación con el producto, su familiaridad con el proceso de producción, su interacción de primera mano con los empleados y con la calidad de los procesos internos (Newson et al., 2009; Otgaar et al., 2008). Además, este mismo visitante puede erigirse

incluso en el mayor portavoz de la marca, y el boca-oreja positivo que genere puede resultar mucho más creíble que cualquier otra forma de comunicación. En general, las empresas que abren sus puertas no desean únicamente (ni tan siquiera principalmente) aumentar sus ventas, su rentabilidad o su cuota de mercado. Lo hacen, primordial y esencialmente, por mejorar su imagen, por educar y/o por proporcionar comunicación abierta (Mitchell y Orwig, 2002; Bregman, 2011).

Como se ha reiterado en diversas ocasiones, uno de los objetivos de cualquier empresa es retener a los clientes y fidelizarlos. Dejándoles entrar en su casa, la empresa puede crear en los consumidores sentimientos de mayor cercanía y confianza, generando así una oportunidad para que los visitantes hablen a su familia, amigos y conocidos más y mejor sobre la compañía. Una experiencia propia, vivida en primera persona, suele ser más convincente para el cliente que escuchar explicaciones por parte de un comercial o de un medio de comunicación. Asimismo, la empresa puede utilizar este canal para enviar mensajes implícitos de que el producto/servicio que proveen es seguro, o acerca de la higiene de su fábrica, o valerse de la visita como herramienta de responsabilidad social corporativa. El mensaje que la empresa quiera transmitir dependerá de su política o de sus productos y servicios. La visita a la fábrica le permite a la compañía una comunicación directa con el cliente, puede escuchar sus comentarios y sugerencias que enlazan con sus necesidades y puede saber lo que quieren. Si el cliente se siente libre para decir lo que piensa y, además, sabe que se le escucha, esto puede ser la base para actividades de participación que ayuden a las empresas a mejorar la relación con el cliente. Se ha demostrado que la comunicación lleva a la confianza y la confianza al compromiso de relación. Cómo comunicarse con los clientes será clave para el éxito de la visita por la fábrica (Sugiyama y Sasipreeyajan, 2013). Cabe destacar, además, que la visita a empresa en activo genera en el visitante una especie de sentimiento de exclusividad, como si la visita proporcionara una experiencia única que está solo disponible en ese lugar, con una edición limitada, deparando una sensación de distinción y de excepcionalidad respecto de la marca. Una experiencia inolvidable. El visitante siente que la “familia” abre las puertas de su “casa” y le enseña su “cocina” de manera íntima y exclusiva (Narsey, 2014).

Sugiyama y Sasipreeyajan (2013) mencionan una institución japonesa, *Marketing Communications* (MC), que investiga la relación entre la visita a empresa en activo y la lealtad del consumidor. En los cuestionarios que realiza a los visitantes, de la opinión de los visitantes sobre qué les satisface más de la visita a una empresa, extraen los siguientes puntos:

- “Conocimiento”: quieren conocer más acerca de los productos y servicios.
- “Confianza”: quieren saber que el proceso de fabricación del producto o servicio es seguro.
- “Ensayo”: quieren probar productos recién hechos o nuevos productos.
- “Divertimiento”: quieren pasar un buen rato.

Asimismo, sugieren que el *tour* de fábrica proporciona el primer aspecto de “conocimiento” si utiliza y transmite el saber-hacer (“*know-how*”) y la información de la organización; el aspecto de “confianza” puede ser representado por el entorno de la fábrica, como la construcción, el proceso productivo, la línea de productos o los empleados de la empresa que contactan con los visitantes; y “divertimiento” a través de la historia que hay detrás de los productos o mediante la narración para presentar los valores, logros y productos de la empresa. Entre los muchos factores que hacen que la experiencia en la fábrica sea considerada por los visitantes como positiva se pone énfasis en el trabajo del personal, que es importante y debe ser considerado, porque son capaces de ser “conocedores”, “confiables” y “agradables”.

En la visita a empresa en activo se puede observar los modos de producción de nuestros días, pero, además, se añade la posibilidad que tiene la empresa de comunicar e intercambiar ideas, contrastar experiencias e introducir servicios nuevos. Por otra parte, la visita a empresa en activo se revela como un agente dinamizador del empleo y de desarrollo local si se realiza de manera masiva. Entre otras cosas, porque el simple hecho de adaptar materialmente la empresa a la visita del público y dotarla de infraestructura adecuada, para garantizar la seguridad de los visitantes y atender sus necesidades, requiere de un esfuerzo notable por parte de la empresa. Y esto sin contar con que es necesario disponer de personal formado específicamente para gestionar y conducir la visita.

Tsai (2005) sugiere que la visita al espacio en el cual el producto es producido, comercializado, entregado y mantenido, debe corresponder con la expectativa que espera el cliente (visitante) sobre la empresa/marca. Esto desarrolla la idea del marketing experiencial para incluir un recorrido por la planta de fabricación, donde la experiencia de marketing es descrita por Pine II y Gilmore (2007) como una experiencia multidimensional que atrae a clientes actuales y potenciales. Se debe suministrar la llamada “experiencia de marca” (Brakus et al., 2009) mediante el proceso de tomar los valores de la marca y extrapolarlos en un ambiente donde el consumidor se sumerge, rodeado de colores, formas, sonidos y sensaciones que encarnan lo que es la marca. En el

caso de la visita a empresa en activo, esa “encarnación” no es metafórica, sino real y tangible. Las visitas a la fábrica son una herramienta estratégica que conecta a las personas con el origen y la creación de los productos a través de su curiosidad acerca de cómo funcionan y de dónde vienen las cosas y, a su vez, crean vínculos personales con los productos. Como decía el presidente de una gran empresa: *“Una visita tiene más valor que cien anuncios”* (Baines et al., 2008).

Si bien es cierto que, en algunos casos, la apertura de las puertas tiene una inmediata generación de ingresos, la mayoría de las empresas buscan objetivos de otro tipo, no directos ni tangibles, como reforzar la imagen de marca o crear y mejorar la fidelidad hacia la misma. No se debe perder ninguna oportunidad para reforzar la identidad de marca durante la visita: desde la ropa de los trabajadores, a la señalización en el parking (Baines et al., 2008).

En esa misma línea, la Universidad de Mainz ha llevado a cabo un estudio de marketing donde se ha demostrado que la visita a empresa en activo tiene influencia positiva en varios aspectos de la imagen corporativa: calidad, dinamismo, modernismo, diseño, seguridad y confianza. Es más, el estudio señala que la visita de empresa mejora la fidelidad del consumidor y, en el caso concreto de la empresa Volkswagen, en las mediciones que realizan sobre la apertura de sus puertas, los resultados son claros: es una herramienta eficiente en coste, y efectiva para retener al consumidor, sobre todo si se compara con otras herramientas de publicidad (Otgaar y Klijs, 2010).

Si nos atenemos al modelo de marketing experiencial de Schmitt (1999), vemos que a partir de la visita a empresa en activo, se puede desarrollar el modelo holístico que propone el autor: la visita de empresa nos hace tener “sensaciones” cuando atrae nuestra atención y nos motiva. Nos hace “sentir” cuando genera un vínculo personal y hace que la experiencia sea personal, relevante y gratificante. Nos hace “pensar” porque añade un aspecto cognitivo permanente a la experiencia. Nos hace “actuar” porque induce un comportamiento, lealtad y visión hacia el futuro. Finalmente, nos hace “relacionar” porque va más allá de la experiencia individual y la hace significativa en un contexto social más amplio.

3.4.2.-LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA VISITA DE EMPRESA COMO HERRAMIENTA DE MARKETING EXPERIENCIAL

Diversos autores han señalado las bondades y ventajas que la visita a empresa en activo puede reportar a las propias empresas, sobre todo desde una concepción de la misma como herramienta de comunicación, marketing y/o responsabilidad social (Mitchell y Mitchell, 2000, 2001a,b; Mitchell y Orwig; 2002; Kerwin, 2004; Baker et al., 2008; Martínez Quesada, 2010; Marcon, 2012; Parvin y Stephenson, 2004; Navarro-Galvé, Velarde, Álvarez, González y Montesinos, 2014; Bonti, 2014; Guenaga y Hernando, 2012; Makua, 2012a,b; Upton y Macadam, 1997; Endo y Kurata, 2015; Mitchell y Turner, 2010; Chow, Ling, Yen y Hwang, 2016; Jia, 2010; Otgaar, Van den Berg, Berger y Feng, 2008; Savoja (2010, 2011, 2012); Morice (2010a,b); Roche, 2012; Montonen y Tanski, 2003). La tabla II.3.3 recoge una síntesis de las aportaciones más relevantes de los citados autores en materia de **fortalezas de la visita a empresa en activo** para las propias empresas.

Tabla II.3.3: Las fortalezas de la visita a empresa en activo para las propias empresas

- Posibilita promocionar su producto/servicio, su marca, su imagen.
- Propicia abrirse, acercarse a la sociedad y tener un contacto directo con “el público” y con los potenciales clientes y/o trabajadores.
- Posibilita proporcionar una experiencia a los consumidores, futuros consumidores o visitantes para que vean cómo se realiza el producto o servicio, con el objetivo de fidelizarlos y generar lealtad del consumidor hacia la marca y hacia sus productos o servicios.
- Es una manera de dar a conocer los productos y servicios de la empresa a los que todavía no son consumidores.
- Es una manera de preservar y mantener viva la historia de la empresa.
- En el rol social que desempeña la empresa, dentro de su responsabilidad social corporativa, es una manera para la promoción cultural y preservación de las raíces históricas de su producción así como del territorio y de la comunidad local.
- Posibilita a la empresa propagar su responsabilidad social corporativa y comunicarla durante la visita.
- Pocos son los que han tenido la oportunidad de visitar una empresa, por lo que, esta sensación de novedad hace que tengan un extra de motivación.
- Supone un contacto más largo, más fuerte y más intenso (hay más sentidos involucrados) con los potenciales consumidores.
- Propicia la diversificación de las herramientas que utiliza la empresa para

comunicarse y permite un contacto directo con el público final.

- Posibilita a la empresa disminuir las diferencias entre la identidad y la imagen de la empresa. A través de los contactos con los visitantes la empresa es más consciente de su imagen y puede adaptar su identidad si lo ve necesario.
- Posibilita también la integración de la empresa en el entorno local.
- Posibilita a la empresa diferenciarse.
- Posibilita mejorar su imagen de marca. Gana notoriedad y atractivo y mejora su reputación.
- Ayuda a captar y/o fidelizar clientes.
- Permite mostrar y demostrar su tecnología, su capacidad de trabajo, su calidad, sus valores, su compromiso con el entorno...
- Posibilita a la empresa realizar una contribución al entorno de manera proactiva.
- Hace valorar la profesión y fomenta el interés por el oficio.
- Hace que el visitante establezca un vínculo emocional con la empresa, su marca y su producto/servicio.
- Satisface una curiosidad del público.
- La comunicación boca-oreja que proporcionan los visitantes satisfechos con la visita y la marca resulta más creíble que cualquier otra forma de comunicación.
- Elimina dudas, temores, prejuicios.
- La apertura muestra un interés por la transparencia y mejora la confianza de los visitantes por el producto.
- Despierta vocaciones y/o atrae a candidatos profesionales, cualificados y motivados.
- Genera orgullo entre los trabajadores y hace que el personal se acerque y se identifique más con la empresa.
- Puede ayudar a influenciar a la opinión pública acerca de la organización o sobre temas controvertidos de la misma.
- En empresas que venden sus productos directamente al visitante, puede suponer una fuente de ingresos durante la visita y posteriormente a la misma.
- En empresas que cobran entrada puede suponer una fuente de ingresos.
- Constituye un campo de desarrollo de la comunicación, el marketing y la responsabilidad social de la empresa.
- Recibe retroalimentación de los estudiantes sobre sus prácticas y acciones.
- Puede servir como un instrumento para la investigación del mercado al tener contacto directo con los consumidores (con el 100% de respuestas).
- Puede aprender de los visitantes y construir aprendizaje para usarlo en las siguientes visitas.
- Para la fuerza de ventas puede ser una oportunidad de aprendizaje y mejora.
- Provee a los directores de un mayor conocimiento sobre cómo la capacidad de

producción contribuye a generar una fortaleza para la empresa en el mercado.

Fuente: Elaboración propia.

Para una mejor contextualización y comprensión de los beneficios y fortalezas de la visita a empresa en activo recogidos en la tabla II.3.3, cabe destacar que el hecho de tratarse de empresas “**vivas**” (que están en activo, fabricando en tiempo real) y cuya naturaleza es “**extra-escolar**” (por lo que constituyen un contexto o entorno “informal” de aprendizaje) y “**extra-turística**” (no son “museos” ni “atracciones”) resulta para sus visitantes garantía de **realismo** y **autenticidad**; una autenticidad que, en opinión de muchos autores (Grayson y Martinec, 2004; Beverland, 2005; Pine II y Gilmore, 2007; Alexander, 2009; Narsey y Russell, 2013; Narsey, 2014), es lo que el público (incluido el cliente, o el estudiante, por ejemplo) demanda crecientemente y a lo que otorga cada vez mayor valor; una autenticidad que, en el caso de la visita a empresa “viva”, descansa básicamente en que la empresa no escenifica nada nuevo o insincero de cara a la galería con fines publicitarios, ni pretende fascinar ficticia o artificialmente al visitante (como en una atracción de *Disneyland*), sino que se muestra tal cual es, en su trajín productivo cotidiano, estableciendo un diálogo cara a cara e *in situ* con el visitante (su invitado o “huésped”) y haciendo que éste experimente el “*backstage*” (en términos goffmanianos) del funcionamiento de la misma, y sea testigo directo e, incluso, protagonista activo de lo que tiene lugar “detrás del telón”, “entre bastidores” (Goffman, 1959; MacCannell, 1973). Se genera, así, una experiencia personal, emocional y tangible, y, por ello, especial. Efectivamente, durante la visita a la empresa, el visitante adquiere una percepción de la empresa desde dentro, en 3-D, sin intermediarios y en vivo y en directo; experimenta las entrañas de la empresa de forma multisensorial e íntima. Y cabe inferir que ello redundará en que sea una experiencia (de aprendizaje, de comunicación, de fidelización..., según el perfil e interés del visitante) rica y memorable.

No obstante, a pesar de las mencionadas ventajas y bondades, la visita a empresa en activo entraña también **importantes debilidades** que es conveniente conocer y afrontar (Ritchie, 2003; Kaibel et al., 2006; Aranguren et al., 2008; Makua, 2012a,b; Baker et al., 2008; Travé, 2003; Bregman, 2011; Kisiel, 2005; Morgan y Kox, 2012; Otgaar et al., 2008; Montonen y Tanski, 2003; Mitchell y Orwig, 2002). En efecto, la literatura científica al respecto constata diversos problemas para las propias empresas, tal y como se recogen en la tabla II.3.4.

Tabla II.3.4: Las debilidades de la visita a empresa en activo para las propias empresas

- Las visitas pueden interferir con el desarrollo ordinario de la actividad (sobre todo si son muchas visitas o muchos visitantes).
- La visita puede entrañar riesgos que deben ser gestionados, cumpliendo estrictamente las normas y protocolos que garanticen la seguridad de las personas, la higiene y la protección del “*know-how*” (por miedo al espionaje industrial).
- Las empresas suelen disponer de escasos recursos (personas, tiempo, financiación) para estructurar la actividad y adaptar las instalaciones a la visita.
- Algunas empresas no valoran su potencial interés para ser visitadas ni la entienden como una herramienta comunicativa, educativa, de marketing y/o de responsabilidad social.
- Algunas empresas no visibilizan o no son conscientes de los beneficios de la visita, porque éstos se producen en el medio y largo plazo, y muchas veces son intangibles y difícilmente medibles.
- Los responsables no se sienten formados para poner en marcha las visitas.
- Las visitas suponen una carga añadida de trabajo.
- Las instalaciones productivas se configuran para producir, no para recibir visitas, por lo que requieren ser adaptadas.
- La adaptación de las instalaciones supone costes para la empresa.
- La ubicación de las empresas en zonas periféricas, poco accesibles, con un deficiente servicio de transporte público y mal señalizadas para el visitante.
- Las empresas tienen dificultades para llegar a un público numeroso a través de las visitas.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la óptica de la empresa, abrir sus puertas a las visitas debería responder a las preguntas de “quiénes somos”, “de dónde venimos” y “qué estamos haciendo ahora”. En el trabajo que realizan Montonen y Tanski (2003), después de entrevistar a varios responsables de empresas, deducen que el factor clave para los responsables a la hora de la visita es el de involucrar al visitante. Según estos responsables, la experiencia es de dos tipos: por una parte, hablan de una experiencia *educacional* y, por otra, de una experiencia de *entretenimiento*; y concluyen que la educacional tiene un peso mayor que la de entretenimiento (aunque son necesarias las dos para involucrar a los visitantes). Todos coinciden en que las emociones fuertes y el factor sorpresa son clave para lograr una impresión memorable.

Los autores (Montonen y Tanski, 2003) avanzan y penetran un poco más en el concepto de visita a empresa en activo, y hablan de que según qué tipo de empresa sea la que abra sus puertas para ser visitada, su mayor oferta de valor se puede centrar bien en el producto o bien en la experiencia en sí. Para algunas empresas, el fin último puede ser, entre otras cosas, vender más productos, o mejorar su imagen, o darse a conocer. En este caso, la apertura de sus empresas es una herramienta de marketing. Sin embargo, para otras, no es tanto una herramienta de marketing sino un producto en sí mismo (que genera ingresos). “*Algo que hace que la gente quiera ir a ese sitio o hacer esa cosa particular*” (Montonen y Tanski, 2003: 60). Al final, según el objetivo que persiga la empresa a la hora de abrir sus puertas, puede encontrarse en una etapa u otra (véase figura II.3.2):

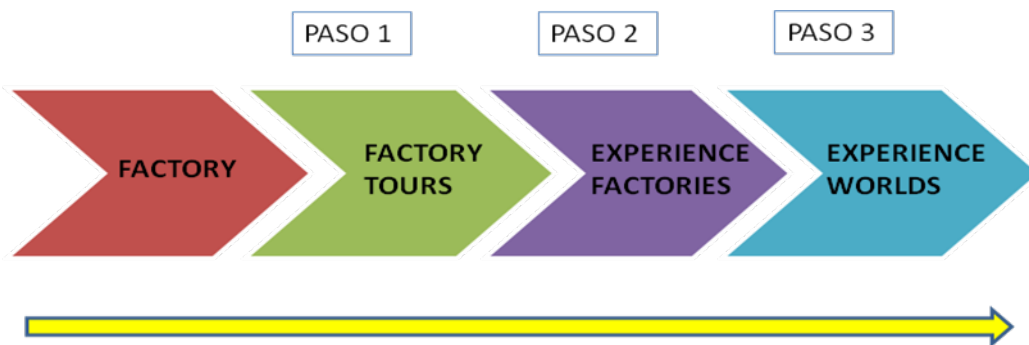


Figura II.3.2: Etapas en el desarrollo de la visita de empresa

Fuente: Montonen y Tanski (2003:60).

Como se puede ver en la figura II.3.2, una empresa a la hora de abrir sus puertas puede estar en una etapa inicial y centrada en el producto. Partiendo de aquí, la empresa en un primer paso puede incrementar su oferta de experiencias ofreciendo un *tour* por su fábrica, y, tal vez, un museo, restaurante o una tienda. En el segundo paso incrementan los elementos de las experiencias, y se centran más en el *edutainment* (se añaden elementos que no están directamente relacionados con el producto). Esto requiere un entorno construido a medida para asegurar que los visitantes captan la experiencia adecuada. Finalmente, en el tercer paso, la empresa se transforma en un proveedor de experiencias. La experiencia de la fábrica se convierte en un mundo de experiencia en escena. Un mayor número de elementos menos enfocados en el producto son añadidos para atraer más visitantes. De acuerdo con Pine II y Gilmore (2000), la diferencia entre las etapas puede

venir de si las empresas cobran o no entrada. Las empresas que no lo hacen, lo utilizan más como una herramienta de marketing. Las empresas que cobran por entrar a ser vistas, están más relacionadas con atracciones turísticas. Aún así, Montonen y Tanski (2003) reconocen que creen improbable que ninguna compañía pueda nunca convertirse en una proveedora pura de experiencias. Por lo que, realmente, los efectos mayores de las empresas son beneficios relacionados con la comunicación y cómo esto afecta a la percepción de los productos y las marcas.

Para finalizar, antes de dar paso a las conclusiones, queremos poner el foco sobre un último fenómeno relacionado con la visita a empresa en activo como herramienta de marketing, aunque a través de (y mediado por) la TV. Nos referimos a la proliferación de programas de TV como *“How It’s Made”* (surgido en 2001 y que ya lleva 27 temporadas de emisión en Discovery Channel), *“Food Factory”* (desde 2012, 4ª temporada), *“Fabricando: Made in Spain”* (desde 2013 en TVE) o *“Aquí se fabrica”* (desde 2015 en ETB2). Se trata de programas o “docurealities” de similar corte en los cuales las cámaras de TV entran en la “cocina” de múltiples y diversas empresas para descubrir sus interioridades y sorprender al espectador (“visitante”) con la explicación sencilla, directa y entretenida —bien a través de una voz en off o bien mediante reporteros que van entrevistando y hablando con los propios trabajadores y empresarios— del proceso de fabricación de infinidad de productos y utensilios. Este tipo de programas se basan en una nueva fórmula llamada *“branded content”*, mediante la cual, en este caso concreto, la propia empresa visitada financia una parte de la producción del programa. A su vez, supone una suerte de “fórmula publicitaria” no tan intrusiva y repetitiva como la tradicional, sino más sutil e insinuada, que no interrumpe al espectador mientras está consumiendo otro contenido, un contenido de entretenimiento o de interés informativo con relevancia para el público. Se genera así, de forma más natural y eficaz, una mayor vinculación entre lo que la empresa/marca quiere mostrar y lo que el público (*su “target”*) quiere consumir. Más allá de educar, entretener e impulsar la imagen y la marca de la propia empresa, algunos de estos programas (como, por ejemplo, en el caso de *“Fabricando: Made in Spain”*) persiguen incluso potenciar la “Marca País” a través, entre otros aspectos, del eslogan “Made in...”.

3.5.- CONCLUSIONES

Con este capítulo 3 sellamos el primer gran bloque de nuestra tesis. Este capítulo supone el epílogo del doble marco teórico-conceptual que hemos construido (aprendizaje experiencial + marketing experiencial) y constituye también el prólogo o el preámbulo del consiguiente bloque empírico de nuestra tesis, al que dedicaremos los siguientes capítulos 4 y 5.

Si el objetivo del sistema de enseñanza-aprendizaje es conseguir que los alumnos construyan conocimiento, piensen y analicen de manera crítica, comprendan y apliquen lo aprendido y que sean activos y aprendan haciendo, el plan de estudios debe ir mucho más allá del aula convencional y deben ser consideradas otro tipo de actividades didácticas que combinen la teoría con la práctica. Asimismo, si las empresas deben generar experiencias para sus clientes, si deben cederles protagonismo y “co-crear” junto con ellos para satisfacer sus nuevas necesidades, deben, a su vez, encontrar nuevas vías para llegar a diferenciarse y llegar a sus clientes de manera efectiva. La **visita a empresa en activo** es el fenómeno que se estudia y desarrolla en este capítulo como una herramienta educativa de aprendizaje experiencial y una herramienta efectiva de marketing experiencial para las empresas.

Las visitas a empresas han existido desde hace siglos y ya al inicio del siglo pasado diversos autores muestran en sus escritos las bondades de la relación entre **la industria y la educación**. Tales autores destacan que la **visita a empresa en activo** puede ser una herramienta educativa útil para cualquier tipología y modalidad escolar por las ventajas didácticas y motivacionales que tiene. Así, entre las características más destacables se puede mencionar las siguientes; posibilita aprender, comprender y experimentar de forma directa e *in situ* en el mundo real; permite la inmersión multisensorial; estimula la creatividad, el interés, la curiosidad y la motivación en el alumnado; facilita el desarrollo de un aprendizaje más profundo y significativo; conecta la teoría con la práctica; fomenta valores vinculados con el emprendimiento; posibilita incrementar el conocimiento sobre las profesiones y las oportunidades profesionales; y promueve un aprendizaje textualizado y auténtico. No obstante, es cierto que en muchos casos resulta difícil organizar las visitas, entre otros motivos por la ubicación de las empresas, por la gestión del desplazamiento, por la dificultad para insertarlas en el día a día de la metodología tradicional y formal, porque supone un desembolso económico, por la dificultad de encontrar una empresa dispuesta a abrir sus puertas y dedicar su tiempo.

Por otra parte, al abrir sus puertas, las empresas pueden crear lazos más estrechos con sus clientes o el público en general al dejarle entrar en su casa, y generar así una mayor confianza y, a su vez, una mayor lealtad. Y como bien se ha mostrado, uno de los principales objetivos de cualquier empresa es retener a los clientes y fidelizarlos. Dejándoles entrar en su casa, la empresa puede crear en los consumidores sentimientos de mayor cercanía y confianza, de exclusividad y excepcionalidad. Un recorrido por la planta de fabricación es una experiencia multidimensional que hace que se generen vínculos personales con los clientes/visitantes y que éstos conozcan y experimenten los valores de la marca/empresa y se involucren más con ella.

La visita a empresa en activo, asimismo, posibilita a la empresa promocionar el producto/servicio, la imagen y la marca; ganar notoriedad, transparencia, confianza, atractivo y reputación; le ayuda a acercarse a la sociedad, integrarse en el entorno local y promover su responsabilidad social corporativa; tener un contacto más duradero, fuerte e intenso con los clientes/visitantes; diferenciarse y diferenciar sus productos; ayudar a que el visitante establezca un vínculo emocional con la empresa; en ciertos sectores puede ayudar a eliminar prejuicios y temores o, incluso, a generar ingresos adicionales. Si bien es cierto que las visitas pueden interferir en el desarrollo ordinario de la actividad de la empresa, pueden entrañar riesgos que deben ser gestionados, o que pueden acarrear costes e incluso carga de trabajo añadida, los beneficios para la empresa son innegables, aunque quizás sean a medio o a largo plazo, o, incluso, de naturaleza intangible.

A continuación, en los siguientes capítulos (4º y 5º) se delimita y mide la experiencia de la visita a empresa en activo desde una doble perspectiva y se investigan empíricamente sus efectos.

II.-DESARROLLO-MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE Y MEDICIÓN DE SUS EFECTOS

Contenido:

4.1.- INTRODUCCIÓN

4.2.- METODOLOGÍA

4.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN

4.4.- CONCLUSIONES

4.5.- ANEXO

CAPÍTULO 4: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE Y MEDICIÓN DE SUS EFECTOS

4.1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo cuarto se aborda el primer estudio empírico de la tesis, para tratar de dar respuesta a uno de nuestros propósitos fundamentales; delimitar y medir la experiencia de la visita a empresa en activo como herramienta de aprendizaje y evaluar sus efectos. Con ese fin, tomaremos como marco de referencia los capítulos teóricos precedentes (principalmente el capítulo 1 y el capítulo 3). En este capítulo, construiremos un modelo de medida de la experiencia de la visita a empresa en activo como experiencia de aprendizaje y comprobaremos si (y cómo) la visita a empresa en activo tiene efectos directos e indirectos sobre una serie de variables de relevancia que inciden en el proceso y los resultados de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de la visita a las instalaciones de una empresa como una herramienta de enseñanza-aprendizaje experiencial apenas ha sido tenida en cuenta hasta el momento en la literatura académica. El objetivo de nuestro trabajo es precisamente cubrir esta laguna con el fin de conocer con mayor precisión el potencial que tiene para el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje acudir a empresas vivas para ver in situ y en directo su día a día laboral. De esta forma, basándonos principalmente en el trabajo de Young et al. (2008), que desarrolla una escala para medir las cuatro fases (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1983, 1984), adaptamos tal escala al contexto específico de visita a empresa en activo o viva. Presentamos así tanto un análisis conceptual como una escala de medición de la “experiencia de visita a empresa en activo o viva” como actividad de aprendizaje experiencial, y testamos si (y cómo) afecta tal experiencia a los estudiantes/visitantes con respecto tanto al enfoque de aprendizaje (estrategia y motivación) que adoptan como a los resultados de aprendizaje que perciben.

A continuación se muestran de forma esquemática las etapas seguidas en el estudio empírico, con el fin de poner de relieve el esfuerzo realizado para ajustarnos a la

metodología hipotético-deductiva, a la que hemos hecho referencia en la introducción de nuestra tesis doctoral. En la figura II.4.1 se muestran las etapas de dicho proceso.



Figura II.4.1: Etapas del estudio empírico

Como se refleja en la figura anterior, i) en la fase previa del trabajo se efectúa el planteamiento del problema, tomando como base la investigación teórica realizada previamente, se plantean los problemas que se quieren resolver y los objetivos que se quieren alcanzar, lo que dará lugar a la presentación del modelo, las variables y las hipótesis; ii) la segunda fase corresponde a la del diseño de la investigación, en la que se abordan los aspectos relacionados con el enfoque empleado, las fuentes de información, las herramientas necesarias para cuantificar las variables y el ámbito desde donde extraemos los datos; iii) en la tercera fase se analizan los aspectos relacionados con el trabajo de campo, su preparación, su desarrollo y procesamiento de la información recopilada; iv) en la siguiente fase se lleva a cabo el análisis y la explotación de los datos y la presentación de las técnicas de análisis utilizadas; así como la presentación de los principales resultados; v) finalmente, en la última fase se exponen las principales conclusiones y aportaciones que se realizan al campo de conocimiento, las limitaciones encontradas así como las recomendaciones para las futuras líneas de investigación.

En este capítulo, construiremos un modelo de medida de la experiencia de la visita a empresa en activo como actividad de aprendizaje experiencial y trataremos de probar y analizar cómo influye la visita sobre una serie de variables de relevancia para el proceso y los resultados de aprendizaje del estudiante/visitante.

4.2.- METODOLOGÍA

En este capítulo se realiza el primer estudio empírico de nuestra tesis. La investigación empírica se lleva a cabo aplicando técnicas de análisis cuantitativo. El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y, frecuentemente, en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Fundamentalmente, el proceso cuantitativo parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas; se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos) y se establecen una serie de conclusiones respecto de las hipótesis (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Por lo tanto, se pretende observar ciertas variables y medir su influencia en su estado natural, por lo que el método de investigación a utilizar será el trabajo de campo. En consecuencia, la información se obtendrá por consulta directa a través de un cuestionario.

4.2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué experimentan los estudiantes que visitan una empresa cuando recorren sus instalaciones en plena actividad? ¿Cómo es esa experiencia? ¿Podemos medirla? ¿Afecta esa experiencia de la visita a empresa en activo al aprendizaje de los estudiantes visitantes? ¿Cómo y en qué sentido? Parecen preguntas relevantes, y responderlas sería, a buen seguro, útil y valioso. Sin embargo, la literatura científica apenas les ha prestado atención. En este apartado de nuestra tesis doctoral trataremos de darles respuesta.

En todo caso, cabe destacar que la visita a empresa en activo está cobrando cada vez mayor importancia como experiencia formativa en todo tipo de disciplinas y materias. En general, podría decirse que, más allá de la visita a empresa en activo, otro tipo de actividades de aprendizaje experiencial (así como de aprendizaje fuera del aula) están también adquiriendo una relevancia y un reconocimiento cada vez mayores. A ese respecto, Kolb y Kolb (2013) realizan una extensa revisión y constatan el uso creciente de actividades y prácticas de aprendizaje experiencial en al menos 30 campos y disciplinas académicas. En efecto, como se ha sugerido en el capítulo 1 de nuestra tesis, en los últimos tiempos viene produciéndose en el mundo educativo un cambio de paradigma desde un enfoque y una praxis de la enseñanza de corte tradicional, teórica, pasiva y centrada en la mera transferencia de conocimientos hacia una concepción y una ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza (mucho más) experiencial, interactiva y centrada en la co-creación por parte del estudiante de sus propios conocimientos, competencias y destrezas. Y, en ese sentido, en los últimos años cada vez proliferan más trabajos científicos que abordan el estudio de prácticas de *“aprendizaje experiencial”*, así como de actividades similares que se presentan bajo la denominación de *“service learning”* (Bielefeldt, Dewoolkar, Caves, Berdanier y Paterson, 2011; Brower, 2011), *“aprendizaje basado en problemas”* (Bethell y Morgan, 2011; Gurpinar et al., 2011), *“adventure education”* (Fuller, 2012; Timken y McNamee, 2012) o *“simulaciones y juegos”* (Schaefer III, Vanderbilt, Cason, Bauman, Glavin, Lee y Navedo, 2011; Taylor, Backlund, y Niklasson, 2012).

Así, en este estudio empírico empezaremos por construir brevemente un marco conceptual de la experiencia de la visita a empresa en activo como actividad de aprendizaje experiencial, para pasar, seguidamente, a presentar y definir las otras dos variables que son objeto de análisis y que nosotros vinculamos con la visita a empresa en activo: por una parte, el enfoque de aprendizaje (estrategia y motivación) que adoptan los estudiantes visitantes, y, por otra, los resultados de aprendizaje que perciben.

Aprendizaje experiencial y visita a empresa en activo

La experiencia puede ser un poderoso —incluso el principal y más genuino— instrumento pedagógico, tal y como hemos sostenido en el capítulo 1 de la mano de los pioneros y más notables autores de las principales teorías y modelos de aprendizaje experiencial, como John Dewey, Kurt Hahn, Jean Piaget o David Kolb, entre otros. En efecto, en el capítulo 1 ya hemos analizado ampliamente el concepto de aprendizaje experiencial, revelando sus principales rasgos tanto desde el punto de vista teórico como desde su aplicación práctica.

Por eso, no queremos abundar mucho más en ello; simplemente deseamos, a modo de resumen esquemático y con objetivos didácticos, plasmar en la tabla II.4.1 las características distintivas del aprendizaje experiencial en contraste con los rasgos del aprendizaje tradicional.

Tabla II.4.1: Del aprendizaje tradicional al aprendizaje experiencial

	APRENDIZAJE TRADICIONAL	APRENDIZAJE EXPERIENCIAL
ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> ■ El estudiante es pasivo ■ El estudiante escucha ■ El estudiante es espectador ■ Experiencia indirecta por parte del estudiante ■ Involucración baja del estudiante ■ Bajo compromiso del estudiante ■ Poco riesgo por parte del estudiante ■ Impersonal ■ El estudiante como “taza vacía” ■ El estudiante es experto en memorizar el contenido ■ Estanco en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El estudiante es activo ■ El estudiante habla ■ El estudiante es partícipe ■ Experiencia directa por parte del estudiante ■ Alta involucración del estudiante ■ Alto compromiso del estudiante ■ Más riesgo por parte del estudiante ■ Personal ■ El estudiante como “taza llena” ■ El estudiante crece y se desarrolla como persona ■ Relación con el entorno
DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Centrado en el docente ■ El docente tiene el control ■ El docente como transmisor de conocimiento ■ El docente como tomador de decisiones ■ El docente sabe ■ El docente dice ■ El docente como conocedor de todas las respuestas ■ El docente es el responsable del aprendizaje ■ El docente como juez ■ Relación estudiante-docente vertical 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Centrado en el estudiante ■ El estudiante tiene el control ■ El docente como guía/facilitador del aprendizaje ■ El estudiante como tomador de decisiones ■ El estudiante sabe ■ El docente pregunta ■ El docente cuestiona ■ El estudiante es el responsable del aprendizaje ■ Falta de juicio excesivo del docente ■ Relación estudiante-docente horizontal ■ El docente retroalimenta y diseña el proceso, detecta las dificultades del alumno, aporta estrategias facilitadoras y personaliza el material
APRENDIZAJE / CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprendizaje predefinido ■ Aprendizaje pasivo ■ Aprendizaje competitivo ■ Comunicación en una sola dirección ■ Aprendizaje mediante difusión ■ El objetivo es la acumulación de conocimiento ■ Énfasis en procesos cognitivos ■ Lineal, aprendizaje secuencial ■ Instrucción ■ Resultado predecible ■ Énfasis en la pedagogía/didáctica ■ La escuela como regimiento ■ Orientado al producto (conocimiento) ■ Basado en la teoría ■ Énfasis en los conceptos básicos y en las definiciones ■ Es un estilo de aprendizaje individualista ■ La evaluación del aprendizaje la realiza el docente ■ Las asignaturas son independientes ■ Aprendizaje basado en clases magistrales o expositivas 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprendizaje personalizado ■ Aprendizaje activo ■ Aprendizaje cooperativo y colaborativo ■ Comunicación en ambas (en todas) direcciones ■ Aprendizaje interactivo ■ El objetivo es el conocimiento y el desarrollo de actitudes, habilidades y competencias ■ Incluye procesos cognitivos, afectivos y conductuales ■ Aprendizaje no lineal. Aprendizaje integrador y holístico ■ Descubrimiento ■ Resultado no siempre predecible ■ Énfasis en el aprendizaje ■ La escuela como diversión ■ Orientado al proceso ■ Basado en la percepción del estudiante y en situaciones del mundo real difícilmente replicables en el aula ■ Énfasis en la aplicación de los conceptos ■ Es una experiencia de co-creación ■ La evaluación del aprendizaje es compartida ■ Hay coordinación entre asignaturas y objetivos transversales ■ Aprendizaje basado en estudio de casos, orientado a proyectos, basado en problemas, cooperativo y dialógico

Fuente: Elaboración propia a partir de Kolb (1983, 1984), Joplin (1995) y Frontczak (1998).

No obstante lo anterior, más allá del poder y las bondades del aprendizaje experiencial, hay que remarcar que no toda experiencia resulta siempre, en sí misma y por sí misma, educativa; no toda experiencia conlleva aprendizaje. El propio Dewey (1938: 25-28) reconoce que *“la creencia de que toda educación genuina proviene de la experiencia no quiere decir que toda experiencia sea genuinamente educativa [...] Algunas experiencias son ‘des-educativas’. Cualquier experiencia es ‘des-educativa’ si tiene el efecto de detener o distorsionar el crecimiento de experiencias adicionales [...] De ahí que el problema central de una educación basada en la experiencia sea seleccionar el tipo de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en experiencias posteriores”*. De hecho, algunos autores citan ejemplos de actividades de aprendizaje experiencial que no brindan los resultados pedagógicos deseados en cuanto a la comprensión conceptual, sembrando confusión y parcialidad, y reforzando incluso estereotipos y supuestos erróneos, sobre todo como consecuencia de una limitada o insuficiente reflexión acerca de la experiencia vivida (Bacon y Stewart, 2006; Eisenstein y Hutchinson, 2006; Young et al., 2008). De ello se deduce que para que efectiva y exitosamente se pueda aprender de las actividades experienciales, es fundamental planificar con esmero y rigor la propia actividad o proceso de enseñanza-aprendizaje para que incorpore muchos (o, mejor aún, *todos*) los aspectos o fases del ciclo de aprendizaje experiencial, tal y como se refleja en todos los modelos de aprendizaje experiencial (Dewey, 1938; Itin, 1999; Kolb, 1983, 1984). La experiencia concreta en sí misma no se torna o transforma en aprendizaje sin un proceso de reflexión sobre ella, además de la conceptualización y aplicación consiguientes. Young (2002) lo expresa con rotundidad: *“Experiential Learning = Hands-on + Minds-on”*; esto es, además del aspecto práctico enfatizado en el *“hands-on”* de la experiencia concreta y la aplicación/experimentación activa, es necesario también que se aborden los aspectos más cognitivos, teóricos o abstractos (*“minds-on”*) de reflexión y conceptualización, para así completar íntegramente el ciclo de aprendizaje experiencial.

La hipótesis principal de nuestro estudio empírico es, precisamente, constatar si la experiencia de la visita a empresa en activo es, en efecto, educativa, analizando si (y cómo) incorpora todas las dimensiones/fases del ciclo de aprendizaje experiencial. Para ello, nos basaremos en el modelo más popular y más frecuentemente utilizado, el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (1983, 1984), que, a su vez, hunde sus raíces en los trabajos de algunos de los principales pedagogos del siglo XX, ya estudiados en el capítulo 1, como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vigotsky y Paulo Freire.

De acuerdo con Kolb (1984: 41), el aprendizaje es *“el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento*

resulta de la combinación de adquirir y transformar la experiencia". El aprendizaje es, por tanto, un *proceso* (no un *resultado*); es un proceso holístico de adaptación al mundo, de transacciones sinérgicas entre el sujeto y el entorno, a través del cual se *crea* el conocimiento (no se *transmite*). Y el aprendizaje es "re-aprendizaje", facilitado mediante un proceso que saca a la luz las ideas y creencias que el estudiante tiene sobre un tema para que puedan ser examinadas, probadas e integradas con nuevas y más refinadas ideas. Además, no es sólo fruto de la cognición; el aprendizaje implica el funcionamiento integrado de la persona en todo su ser (pensamiento, sentimiento, percepción, conducta).

Ese proceso se presenta idealmente como un ciclo o espiral de aprendizaje donde el sujeto "toca todas las bases", es decir, las cuatro fases o dimensiones, de forma recursiva (figura II.4.2): así, la ***experiencia concreta***, nueva, rica en estímulos, constituye la base para la ***observación reflexiva***, que implica buscar sentido y explicación a lo percibido, a lo adquirido, así como a las sensaciones y emociones experimentadas; esas reflexiones son asimiladas y destiladas en forma de ***conceptualización abstracta***, a partir de la cual pueden surgir nuevas implicaciones para la acción, implicaciones que pueden ser probadas o testadas activamente y servir como guías en la creación de nuevas experiencias (***experimentación activa***). Kolb (1984) señala, además, que el aprendizaje puede emerger y tener lugar en cualquiera de las fases del ciclo, dependiendo en gran medida del "estilo de aprendizaje preferido" del sujeto: divergente, asimilador, convergente y acomodador, aunque en trabajos más recientes los estilos propuestos en su "inventario" han ido creciendo en número hasta nueve (Kolb, 1999; Kolb y Kolb, 2005, 2013). Con todo, Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje es más efectivo y profundo cuando el sujeto se involucra en las cuatro fases del ciclo, hasta completarlo.

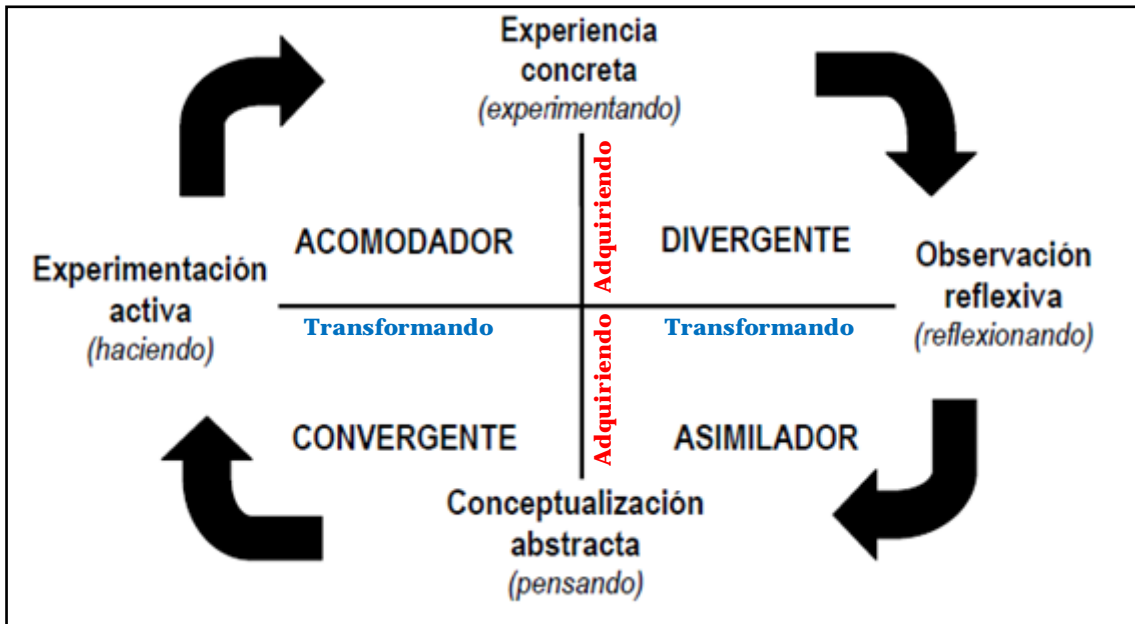


Figura II.4.2: El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb

Fuente: Elaboración propia a partir de Kolb (1984).

Como se observa en la figura II.4.2, las fases o dimensiones correspondientes a la experiencia concreta y la conceptualización abstracta entrañan la *adquisición* del conocimiento, mientras que la observación reflexiva y la experimentación activa implican la *transformación* del conocimiento. Más específicamente, la experiencia concreta supone la adquisición o captación del conocimiento a través de las percepciones sensoriales y/o la participación directa del estudiante en eventos conectados con el mundo; son experiencias diseñadas para involucrar y motivar, así como para evocar algún aspecto afectivo (sentimiento) hacia la experiencia. Cuanto más relevante sea la experiencia a nivel personal para el estudiante, con mayor probabilidad se involucrarán y comprometerán su mente y sus emociones. Algunas actividades que pueden constituir experiencias concretas para el estudiante son los casos, las simulaciones, las demostraciones, los debates de clase, los videos, las historias o anécdotas personales o —tal y como nosotros planteamos— las salidas didácticas al campo, a museos, a **empresas en activo**, etc. Las experiencias concretas obtenidas a través de esas actividades permiten al estudiante salvar la brecha percibida entre su aprendizaje académico y el “mundo real”. De manera similar, el conocimiento también puede ser adquirido o captado a través de la conceptualización abstracta, mediante la cual el estudiante expande su aprendizaje integrando teorías y conceptos en el proceso. El estudiante se vale así de la información, conceptos y teorías más relevantes para dar sentido y comprender la experiencia vivida, planteando hipótesis tentativas y/o formulando generalizaciones; esto es, trata de transformar su experiencia concreta en conocimientos simbólicos y abstractos, mediante tareas de construcción de

modelos, críticas a modelos y teorías, mapas conceptuales, etc. (Kolb, 1984; Kolb et al., 2014; Frontczak, 1998; Young, 2002; Young et al., 2008).

Por otra parte, la observación reflexiva es una fase o secuencia del ciclo de aprendizaje experiencial que implica que el estudiante transforme el conocimiento a través de la ponderación y la reflexión de sus sentimientos, reacciones, emociones, observaciones, cuestiones y juicios relativos a la experiencia. El estudiante reflexiona y analiza objetivamente su propia experiencia y cómo ésta se relaciona con otras experiencias y cómo puede ser integrada en fases de aprendizaje posteriores. Algunas actividades que pueden estimular la reflexión son los informes personales, los escritos dirigidos, las discusiones estructuradas en el aula, las técnicas de autoevaluación, etc. Por último, la fase de experimentación activa también conlleva la transformación del conocimiento, se centra en la interacción del estudiante con el medio ambiente e implica la prueba, el uso o la aplicación de los conceptos y las teorías en la práctica, a través de actividades del “mundo real”, tales como trabajos de campo, proyectos, estudios de casos “activos”, simulaciones, laboratorios, proyectos de consultoría y —por supuesto— visitas a empresas en activo, por ejemplo. Se pone el énfasis en la “acción”, en “hacer”, con los estudiantes integrando teorías, conceptos o procesos con estas actividades del “mundo real” para así crear/construir resultados prácticos. Se persigue que el estudiante deje de ser física y mentalmente inactivo para que sea más activo y esté más motivado e involucrado (Kolb, 1984; Kolb et al., 2014; Frontczak, 1998; Young, 2002; Young et al., 2008).

Para finalizar, cabe destacar que el profesor/educador puede y debe adaptar su rol según la fase o dimensión del ciclo de aprendizaje, con objeto de ayudar al estudiante (Kolb et al., 2014). Así, en la fase de experiencia concreta, como puede observarse en la figura II.4.3, el educador experiencial debe adoptar un rol de “facilitador”, con un estilo cálido y creativo, poniendo el foco en el propio estudiante para potenciar sus propios intereses, su motivación intrínseca y sus propios conocimientos, persiguiendo la empatía y el conocimiento mutuo. En la fase de observación reflexiva, el educador experiencial debe ejercer de “experto” en la materia, con un estilo reflexivo y de autoridad, para ayudar al estudiante a guiarse y dar sentido a lo vivido y a organizar y conectar sus reflexiones relativas a la experiencia con sus conocimientos previos y con los de la materia. En la fase de conceptualización abstracta, al educador experiencial le corresponde un rol “evaluador”, con un estilo objetivo, estructurado y orientado a resultados, estableciendo requisitos de calidad para que el estudiante pueda probar sus conocimientos y destrezas, evaluando su aprendizaje y dándole *feedback*. Y en la fase de experimentación activa, el educador experiencial pone en práctica el rol de “coach”, con un estilo colaborativo y

aplicado (incluso trabajando con los estudiantes uno a uno), para que así el estudiante “ponga en acción” y aplique sus conocimientos en la consecución de sus objetivos a través de experiencias en contextos “reales”. El educador asiste al estudiante creando planes de desarrollo personal y mostrándole vías de obtener *feedback* (Kolb et al., 2014).

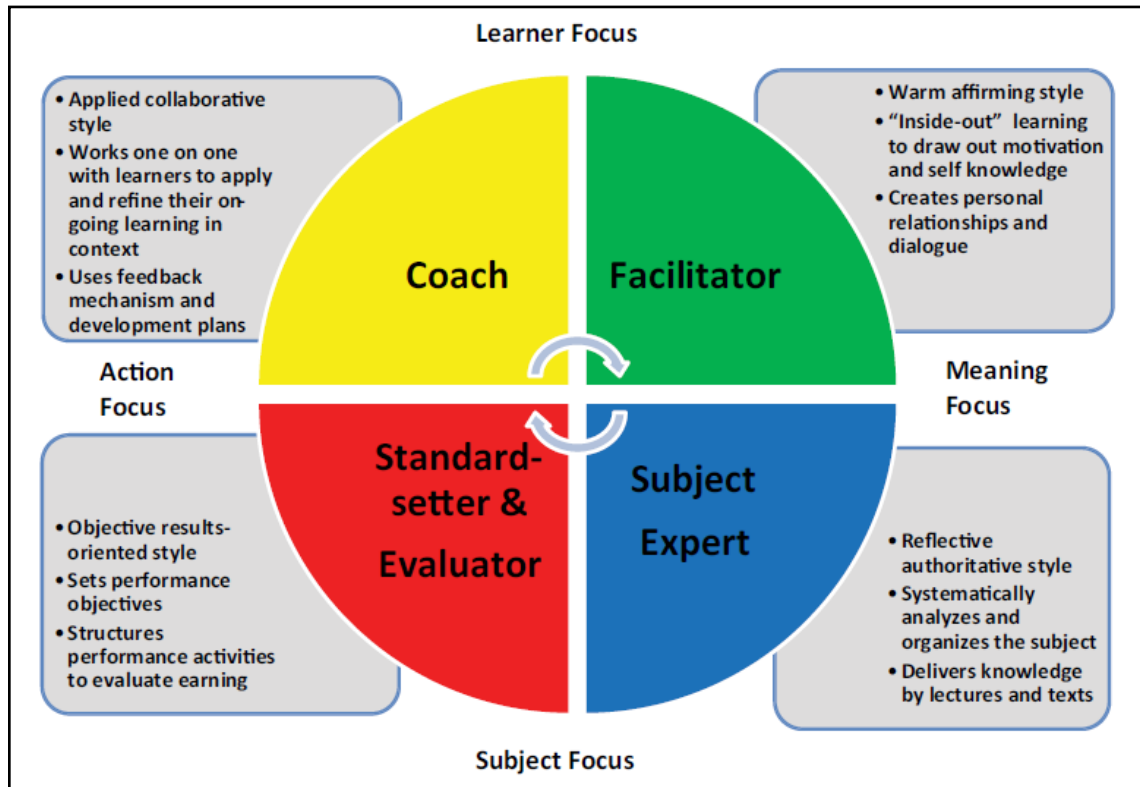


Figura II.4.3: Los cuatro roles del educador experiencial

Fuente: Kolb et al. (2014: 220).

En nuestro estudio empírico concebimos la visita a empresa en activo como una actividad de aprendizaje experiencial que permite la construcción y transformación de un conocimiento contextualizado y significativo. Concebimos, así, la visita a empresa en activo como una experiencia holística que incorpora las cuatro fases o dimensiones del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, haciendo especial énfasis en los aspectos más concretos, tangibles, prácticos y “realistas”, es decir, haciendo hincapié en la provisión de la experiencia concreta y de la aplicación/experimentación activa, en especial.

No hemos hallado ningún trabajo académico que aborde específicamente el estudio empírico de la “experiencia de la visita a empresa en activo” como actividad de aprendizaje experiencial, su medición multidimensional y sus resultados, una laguna que precisamente pretendemos cubrir en este primer estudio empírico de nuestra investigación.

Enfoque profundo de aprendizaje

La segunda variable que incorporamos en nuestro estudio es el “enfoque de aprendizaje”, que fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö (1976) para enfatizar el contexto o entorno de aprendizaje y sus efectos en el nivel de aprendizaje. Con el “enfoque de aprendizaje” se refieren los autores a la adaptación de estrategias de estudio que realizan los estudiantes para afrontar distintas tareas (en su caso, lectura de un artículo académico), distinguiéndose dos patrones de comportamiento bien definidos y diferenciados: 1) algunos estudiantes adoptan un “enfoque profundo”, buscando activamente el significado del artículo, examinando de forma crítica los argumentos, las evidencias y las conclusiones presentadas por el autor y relacionándolas con sus propios conocimientos y experiencias previas; 2) en cambio, otros estudiantes adoptan un “enfoque superficial”, pasivo, tratando meramente de memorizar la información que consideran importante, detalles que puedan servir para responder preguntas, en lugar de buscar el significado global del artículo. El trabajo pionero de Marton y Säljö (1976) constituye el punto de partida de múltiples trabajos que configuran el marco conceptual genéricamente conocido como “teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes” (*student approaches to learning*, SAL) (Biggs, 1987a,b, 1993, 1999; Kember y Leung, 1998; Kember, Charlesworth, Davies, McKay y Stott, 1997; Biggs et al., 2001; Entwistle y Waterston, 1988). Cabe destacarse los esfuerzos que se han realizado por desarrollar escalas e instrumentos de medida para identificar y analizar el enfoque de aprendizaje que adopta el estudiante, bien sea un enfoque profundo o bien sea un enfoque superficial, dependiendo de las propias características particulares del estudiante y del propio contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escala desarrollada, revisada y refinada por Biggs et al. (2001) a partir de trabajos previos de Biggs (1987a,b, 1993, 1999) es, seguramente, la más ampliamente aceptada y utilizada, y será, también, la que nosotros adoptemos y adaptemos en este estudio empírico.

Según la literatura, se puede definir el enfoque de aprendizaje como el proceso de aprendizaje que emerge de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal (Biggs, 1999; Biggs et al., 2001; Recio y Cabero, 2005; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008). Asimismo, la literatura sostiene que los dos enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) se distinguen según el grado de **motivación** y la **estrategia** con la que se involucra el estudiante en el proceso de aprendizaje. Esos dos elementos (motivación y estrategia) están interrelacionados: la motivación alude a las razones por las que el estudiante afronta su tarea, mientras que la estrategia se refiere al modo en que el estudiante aborda el cumplimiento de su tarea (Biggs, 1999).

Así, el enfoque profundo se presenta como la orientación “natural” hacia el aprendizaje: se caracteriza por una motivación “intrínseca” y adopta estrategias que llevan a la “comprensión” de la materia; el estudiante se mueve por un alto interés y un elevado grado de implicación en lo que está aprendiendo; quiere descubrir el significado de lo que se va a aprender, estableciendo relaciones con experiencias y conocimientos previos (a través de la discusión, la reflexión, el examen de la lógica de la argumentación, etc.); el estudiante ve la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia. Por el contrario, el enfoque superficial se compone de una motivación “extrínseca” e “instrumental” y utiliza como estrategias la “memorización” y la “reproducción mecánica” (en el examen); se caracteriza por el “miedo al fracaso”, por un objetivo puramente pragmático y utilitarista, por trabajar solo lo estrictamente necesario, por “cumplir” mínimamente con los requisitos de la evaluación; el estudiante aborda las tareas como una imposición externa, su estrategia es reproductiva, memorística y focaliza su atención en los elementos sueltos, sin integrarlos en un todo (Biggs, 1999; Biggs et al., 2001; Recio y Cabero, 2005; De la Fuente et al., 2008).

Además, la literatura sostiene extensamente, aunque con algunas excepciones, que se da una relación positiva entre el enfoque profundo y el buen rendimiento académico (Prosser y Trigwell, 1998; Valle, González-Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000; Watkins, 2001; Hwang y Vrongistinos, 2002; Young et al., 2008; Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008; Soto Carballo, García-Señorán y González González, 2012) de la misma manera, se produce una relación positiva entre el enfoque superficial y un bajo rendimiento académico (Diseth y Martinsen, 2003; Rodríguez, 2005). Es decir, el enfoque profundo se asocia con resultados de aprendizaje más elevados, de mayor calidad y de permanencia más dilatada en el tiempo, mientras que el enfoque superficial se relaciona con resultados de aprendizaje más pobres y efímeros. Tal relación será también objeto de análisis/hipótesis en nuestro estudio empírico.

Cabe resaltar, finalmente, que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el estudiante, es decir, no son una característica personal inmutable; un estudiante es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los estudiantes como del contexto de enseñanza-aprendizaje determinado (Kember et al., 1997; Recio y Cabero, 2005). Por esta razón, *“un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre estudiante, contexto y tarea”* (Biggs et al., 2001: 137). A ese respecto, es más probable que el enfoque superficial tenga lugar cuando (y donde) el aprendizaje está lejos o aislado del “mundo

real”, en entornos “formales”, “rígidos”, “estructurados”, más dependientes del profesor (Atherton, 2005, citado por Young et al., 2008). Y de ahí derivamos que un entorno “informal” de aprendizaje tan apegado al “mundo real” como el interior de una empresa en activo puede constituir un contexto propicio para facilitar la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje, con sus consiguientes efectos positivos sobre los resultados de aprendizaje percibidos.

Resultados de aprendizaje percibidos

La tercera variable que analizamos en nuestro estudio es el que corresponde a los “resultados de aprendizaje” (resultados que bien el estudiante objetivamente obtiene o bien el estudiante subjetivamente percibe que obtiene). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje es considerado efectivo cuando mejora los resultados del estudiante, de una forma coherente con los objetivos docentes planteados (Marsh, 1987; Marsh y Hocevar, 1991). En efecto, Marsh (1987: 286) argumenta que *“el aprendizaje del estudiante es probablemente el criterio más aceptado para evaluar la efectividad docente”*.

Sin duda, el rendimiento académico o los resultados de aprendizaje de los estudiantes han sido ampliamente investigados desde perspectivas diferentes en las últimas décadas y el debate sobre sus antecedentes sigue siendo, en la actualidad, tan candente como siempre (Marks, 2000; Fenollar, Cuestas. y Román, 2008). Además, se han utilizado múltiples “medidas”, tanto objetivas como subjetivas, para representar y operativizar tales resultados, desde la calificación o nota obtenida en el examen, hasta el rendimiento en tests aptitudinales, pasando por la creación de nuevas ideas, el razonamiento de nivel superior, la consecución de objetivos concretos, la transferencia del aprendizaje o la percepción del propio estudiante de su aprendizaje general, de su habilidad para obtener un empleo o del rendimiento esperado en un futuro empleo (Marks, 2000; Young, 2002; Young et al., 2003; Karns, 2005; Fenollar et al., 2008; Küster y Vila, 2015; Vallet-Bellmunt, Rivera-Torres, Vallet-Bellmunt y Vallet-Bellmunt, 2017).

Con todo, desde un punto de vista teórico, puede considerarse que el aprendizaje va más allá de la adquisición de conocimientos a través exclusivamente del procesamiento cognitivo de información; y puede asimismo considerarse que el rendimiento académico o los resultados de aprendizaje van también más allá de la tradicional calificación o nota. En efecto, según McCloy, Campbell y Cudeck (1994), el rendimiento académico puede ser definido como un constructo multidimensional que engloba las conductas o acciones que son relevantes para los objetivos de la materia o del curso y que están relacionadas con los conocimientos adquiridos, los procedimientos aprendidos, las destrezas desarrolladas y el

esfuerzo voluntariamente realizado. Y en ese sentido, Young et al. (2003) desarrollan el concepto de “aprendizaje percibido del estudiante” que se refiere a la evaluación subjetiva realizada por el estudiante acerca del incremento de sus conocimientos, el desarrollo de sus competencias y destrezas y el esfuerzo realizado en una clase/actividad particular en relación a otras clases/actividades. Además, Young et al. (2003) elaboran una escala para medir el “aprendizaje percibido”, que con posterioridad ha sido profusamente utilizada.

En nuestro estudio empírico adoptaremos también, como medida de aprendizaje percibido, la escala propuesta por Young et al. (2003), aunque adaptada a nuestro contexto y objetivos; y comprobaremos si (y cómo) la experiencia de la visita a empresa en activo influye o no, de manera directa y/o indirecta, sobre el aprendizaje percibido de los estudiantes/visitantes y también si influye o no (y, en su caso, cómo) sobre y mediante el enfoque profundo de aprendizaje.

El trabajo se estructura, a partir de aquí, en cuatro secciones. Empezamos con una definición de la “experiencia de visita a empresa en activo” como actividad de aprendizaje experiencial, después planteamos nuestro modelo teórico y formulamos y justificamos las hipótesis. En segundo lugar, se presentan el procedimiento de recogida de datos, la muestra y las medidas utilizadas. Posteriormente, se abordan los resultados obtenidos y su discusión, y, en cuarto y último lugar, se extraen y presentan las conclusiones, junto con las limitaciones del estudio y la exposición de las líneas de investigación futuras.

4.2.2.- DEFINICIÓN, FORMULACIÓN DEL MODELO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Conscientes de la complejidad del modelo que se plantea medir, de la dificultad inherente a los constructos, a continuación se va a realizar una detallada y clara presentación de todos los elementos e hipótesis básicas que permitan un correcto seguimiento del proceso de investigación realizado.

Así, se comienza por presentar los instrumentos empleados para cuantificar los conceptos teóricos considerados en el estudio previo y se plantean las hipótesis. Los conceptos que se van a considerar son los correspondientes a la “experiencia de la visita a empresa en activo”, el “enfoque profundo de aprendizaje” y el “aprendizaje percibido” por parte del propio alumnado visitante.

El planteamiento del modelo parte de trabajos anteriores, en los que se han utilizado escalas que ya han sido validadas, por lo que se estima conveniente utilizar estas herramientas ya testadas en la investigación, con las pertinentes adaptaciones a los idiomas y, sobre todo, al novedoso contexto en el que se va a aplicar, lo que se ha procurado realizar con el mayor rigor posible, respetando el sentido de los ítems para preservar las características psicométricas de estas herramientas.

Así, adaptando y reformulando la definición que Kolb (1984) hace del aprendizaje experiencial, definimos la *“experiencia de la visita a empresa en activo”* como un proceso holístico de adquisición y transformación de conocimientos a través de la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa suscitadas o provocadas por los estímulos relacionados con la visita a una empresa en activo o viva.

En la figura II.4.4 ilustramos nuestro modelo teórico, así como las hipótesis que queremos plantear.

Por una parte, proponemos que la *“experiencia de la visita a empresa en activo”*, concebido como actividad de aprendizaje experiencial, es un constructo multidimensional formado por cuatro fases o dimensiones: *“experiencia concreta”*, *“observación reflexiva”*, *“conceptualización abstracta”* y *“experimentación activa”* (con posterioridad, en la sección dedicada a las medidas utilizadas en nuestro modelo, expondremos y justificaremos el porqué de concebir un constructo de 4 dimensiones, dando lugar a un modelo de orden superior en el que esas dimensiones se vinculan con el constructo de manera formativa).

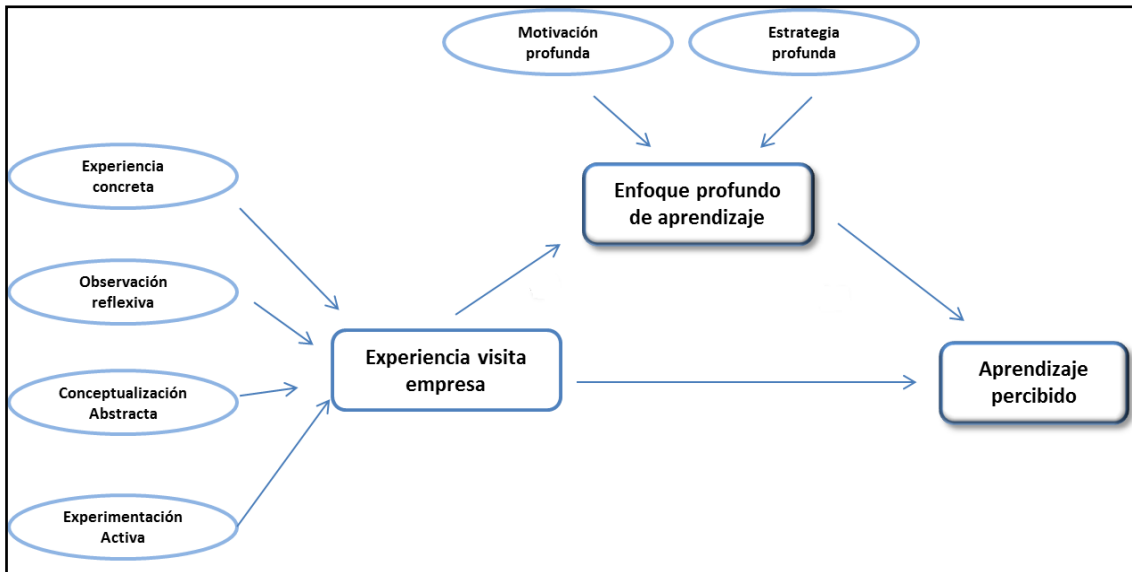


Figura II.4.4: Modelo teórico

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, postulamos las siguientes hipótesis, que inmediatamente después pasamos a desarrollar y justificar:

- H1: La “*experiencia de la visita a empresa en activo*” está relacionada de forma positiva con el “*aprendizaje percibido*”.
- H2: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” y el “*aprendizaje percibido*” está mediada positivamente por el “*enfoque profundo de aprendizaje*” que adopta el alumnado visitante en la visita.

- H1: La “*experiencia de la visita a empresa en activo*” está relacionada de forma positiva con el “*aprendizaje percibido*”.

En cuanto a nuestra hipótesis H1, de la amplia y diversa literatura revisada se desprende de forma clara que visitar una empresa contribuye positivamente a los resultados de aprendizaje que percibe el estudiante visitante. Así lo sugieren Helms (1989), Michie (1998), Vollaro (2002), Upton y Macadam (1997), Travé (2003), Campbell et al. (2001); Capó-Vicedo (2010), Hartman (2005), Medir et al. (2006), Van Doren y Corrigan (2008), Forest y Rayne (2009), Markom et al. (2010), Parvin y Stephenson (2004), Ratcliffe y Westin (2000), Aguiar et al. (2010), Earle y Thomas (2011), Luck y Blondo (2012), Sandoval et al. (2013), Al-Atabi, Shamel, Chung, Padmesh y Mahdi (2013), Guenaga y Hernando (2014), Brown (2014), Yago (2014) y Malbrecht, Campbell, Chen y Zheng (2016), entre otros.

La gran mayoría de los trabajos destacan que las visitas permiten involucrarse en aspectos tanto teóricos como prácticos/aplicados de la materia, ayudando a superar esa brecha percibida entre el aprendizaje académico y el “mundo real”. Travé (2003) destaca la importancia de ir “más allá de las paredes del aula” para potenciar la “observación y el espíritu crítico mediante la interpretación de la realidad”, lo cual aporta “ventajas didácticas y motivacionales inherentes”. Pulgarin (1998), igualmente, subraya el hecho de que las visitas propician la oportunidad “de aprender de otra manera, con todos los sentidos y desde la participación del grupo”. Mitchell y Orwig (2002) también recalcan la “experiencia multisensorial” que provee la visita a empresa en activo desde la perspectiva educativa. Medir et al. (2006) añaden que la visita a industrias (del sector químico, en este caso particular) “promueve la creación de una opinión fundamentada en las experiencia personal”. En general, otros trabajos relativos a las visitas a empresas de la industria química (Markom et al., 2010; Parvin y Stephenson, 2004; Ratcliffe y Westin, 2000; Sandoval et al., 2013) señalan el interés de la propia industria en ofrecer visitas a sus instalaciones como instrumento de responsabilidad social, con el objetivo de erradicar prejuicios y mejorar su imagen. También destacan que la visita promueve mayor participación de los alumnos y más motivación y compromiso con la asignatura, además de mejorar el aprendizaje de los aspectos teóricos al verse complementados con casos prácticos.

Upton y Macadam (1997) sostienen que la visita facilita el “conocimiento de primera mano”, una “comprensión más profunda” y el “desarrollo de una visión más práctica y una base más rica para comparar con subsiguientes visitas”. Helms (1989) apunta que la visita potencia las habilidades para resolver problemas, extender los conceptos del libro de texto y analizar los problemas en su integridad (no parcialmente o de forma aislada).

Al-Atabi et al. (2013) constatan las bondades de la visita a empresa en activo, realizando a los estudiantes visitantes una encuesta/prueba sobre sus conocimientos antes de la visita, otra inmediatamente después de la visita y una tercera encuesta/prueba 3 meses después de la misma. Los resultados reflejan que la visita supone un incremento significativo del conocimiento adquirido, que en gran medida se retiene incluso tres meses después. El sistema de tres encuestas/pruebas provee tanto a los estudiantes como a los profesores de un muy útil y estimulante *feedback* dinámico y en tiempo real, expandiendo y visibilizando los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Además, la visita sirve para estrechar lazos entre las instituciones educativas y la industria, facilitando el surgimiento de prácticas para el alumnado, proyectos de investigación financiados, nuevas oportunidades de empleo, etc.

Van Doren y Corrigan (2008) señalan que las visitas a empresas son, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes visitantes, más “aplicadas, entretenidas e interesantes” que escuchar una clase magistral o analizar un caso. En la misma senda, según el trabajo de Guenaga y Hernando (2014), basado en la visita realizada a 18 empresas por parte de 436 estudiantes, éstos opinan mayoritariamente (dos terceras partes lo hacen) que, como método educativo, visitar una empresa es más interesante que una clase en el aula, que asistir a un seminario y que ver un video o documental; e incluso es al menos tan interesante como asistir a la charla de un ponente prestigioso o a una mesa redonda entre varios expertos. Igualmente, una amplia mayoría opina que las visitas sirven para complementar la teoría aprendida en clase (60,23 %), ayudan a una comprensión más profunda de la materia (60,14 %), son una buena metodología activa de aprendizaje (65,82 %), son un mecanismo de motivación para el alumnado (66,28 %), son una herramienta útil para la contextualización de la enseñanza (63,82 %), y propician una conexión real y auténtica con el mundo laboral (72,02 %). Además, resulta también significativo que el alumnado mayoritariamente considere que las visitas a empresas combinan entretenimiento y aprendizaje (55,17 %). Así mismo, es destacable que una amplísima mayoría de estudiantes creen que se deberían realizar visitas a empresas con mayor frecuencia a lo largo del curso (80,09 %).

De todas formas, ese efecto positivo de la experiencia de la visita a empresa en activo sobre el aprendizaje percibido parece ser más indirecto que directo, según se desprende de la literatura revisada, lo cual nos sugiere plantear otra hipótesis complementaria.

- H2: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” y el “*aprendizaje percibido*” está mediada positivamente por el “*enfoque profundo de aprendizaje*” que adopta el alumnado visitante en la visita.

Así, con la hipótesis H2 planteamos que la visita a empresa en activo provoca un enfoque profundo de aprendizaje en el visitante y, por ende, incrementa su aprendizaje percibido. Esa hipótesis de mediación resulta consistente, además, con la propia argumentación de Dewey (1938) de que una mera experiencia, en sí misma y por sí misma, no siempre resulta ser educativa.

En efecto, la literatura revisada sugiere que la visita a empresa en activo propicia que el estudiante se vea más motivado y adopte una estrategia de aprendizaje más activa, de mayor interés e involucración, debido en gran medida al contexto de aprendizaje especial,

informal y auténtico que encarna la “cocina” de una empresa, lo cual se traduce en unos mayores y/o mejores resultados de aprendizaje (al menos desde su percepción propia). Así, por ejemplo, Guenaga y Hernando (2014) hablan del “soplo de aire fresco” y la “verdadera experiencia en 3-D” que supone para los estudiantes visitar una empresa “viva”. Por su parte, Ormrod (2004) destaca el carácter apropiado, informativo, interesante, necesario, relevante y útil de las visitas, según los propios estudiantes visitantes, remarcando especialmente los aspectos de motivación e interacción promovidos, así como la sensación de mayor involucración en su propio aprendizaje suscitada por y durante la visita. Duke (2000) señala también el interés y la motivación que la visita provoca, destacando su realismo y recomendando su uso. Upton y Macadam (1997) sostienen, asimismo, que la visita no sólo incrementa la motivación del visitante sino que, incluso, puede subir la moral de los propios trabajadores de la empresa visitada. Earle y Thomas (2011) aseguran que la visita mejora el aprendizaje de los estudiantes y de los propios docentes acompañantes, aumentando también su implicación con la tarea o materia y estrechando las relaciones con las empresas locales. Aguiar et al. (2010) abundan en esa última idea, apuntando que las visitas “puede ser la diferencia en la socialización de la academia” al proporcionar, entre otras cosas, una mayor interacción entre los estudiantes y el mercado laboral; los autores también acentúan el hecho de que los estudiantes, tras las visitas, dicen “estar más entusiastas” en relación al curso y reconocen “tener nuevas expectativas” relativas a su ejercicio profesional. Para finalizar, Zárata (2011) también afirma que la visita a empresa en activo es una de las principales herramientas que contribuye a la motivación y aprendizaje significativo.

Medidas utilizadas

A partir de la revisión de la literatura previa se han empleado una serie de escalas multi-ítem para medir las diferentes dimensiones de la experiencia de la visita a empresa en activo, el enfoque profundo de aprendizaje y el aprendizaje percibido.

EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO

Este trabajo ha seguido la perspectiva de construir la visita a empresa en activo como una experiencia de aprendizaje (VISIT) a partir de las dimensiones o fases del ciclo de aprendizaje experiencial más aceptadas en la literatura (Kolb, 1983, 1984; Kolb y Kolb, 2005, 2008, 2013; Kolb et al., 2014; Frontczak, 1998; Beaudin et al., 1995; Young, 2002; Young et al., 2008; Akella, 2010). Así, hemos conceptualizado la “experiencia de la visita a empresa en activo” como un constructo multidimensional, dando lugar a un modelo de orden superior. Tal y como Podsakoff, Shen y Podsakoff (2006) indican, se recomienda el uso de modelos de orden superior cuando los constructos analizados son complejos,

puesto que su utilización permite tratar cada dimensión (en nuestro caso, cada fase del ciclo) como un importante componente del mismo. Asimismo, estos modelos mejoran la representación del constructo y proporcionan el mejor modo de evaluación (MacKenzie, Podsakoff y Jarvis, 2005). Por consiguiente, la conceptualización realizada resulta apropiada. El siguiente paso consiste en determinar si estas dimensiones/fases se relacionan con el constructo de segundo orden de manera reflectiva o formativa. Atendiendo a los criterios que proponen Jarvis, MacKenzie y Podsakoff (2003) y MacKenzie et al. (2005), relativos a la dirección de causalidad entre el constructo y sus componentes, la intercambiabilidad de las dimensiones, la covarianza de las medidas y la similitud de las redes nomológicas de los componentes, este trabajo sostiene que la experiencia de la visita (en tanto que ciclo de aprendizaje) está relacionada de manera formativa con sus dimensiones o fases. Así, en primer lugar, se propone que no es la experiencia de aprendizaje quien causa sus dimensiones, sino al contrario. Esto es, cambios en los componentes o fases de la experiencia de la visita a empresa en activo, como la experiencia concreta, la conceptualización abstracta o la observación reflexiva causan cambios en el valor de la experiencia. Además, las dimensiones/fases no son intercambiables, al capturar diferentes aspectos (distintas fases secuenciales) del dominio conceptual de la variable estudiada. Con relación al tercer criterio, relativo a la covarianza de las medidas, no hay por qué esperar que todas las dimensiones/fases presenten fuertes correlaciones. Por ejemplo, un cambio en la experiencia concreta no tiene por qué estar acompañado de un cambio en la dimensión experimentación activa de la misma. Por último, los componentes integrantes del constructo experiencia de la visita a empresa en activo no comparten en su totalidad los mismos antecedentes y consecuencias.

Lo cierto es que el modelo de medida de las “actividades de aprendizaje experiencial” propuesto originalmente por Young et al. (2008) planteaba un constructo con dimensiones reflectivas correspondientes a las cuatro fases (modelo reflectivo de segundo orden). Y los trabajos que se han basado en él han adoptado también el mismo modelo de medida. No obstante, en nuestro caso, hemos adoptado, aunque basándonos en la misma escala y los mismos ítems, una perspectiva *formativa* en la conceptualización y operativización de nuestro constructo “experiencia de la visita a empresa en activo” como actividad de aprendizaje experiencial, por entender que así responde más fielmente y con mayor rigor al concepto esencial del ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1993, 1994), que consta de —o está *formado* por— cuatro fases o secuencias nítidamente diferenciadas e, incluso, opuestas o dialécticamente relacionadas: “experiencia concreta” y “conceptualización abstracta”, como dos modos dialécticamente relacionados de adquisición o captación de conocimiento, por un lado, y “observación reflexiva” y

“experimentación activa”, como dos modos dialécticamente relacionados de transformación de conocimiento, por otro.

De este modo, como se ilustra en la figura II.4.4, el constructo experiencia de la visita a empresa en activo queda especificado como un composite de segundo orden con cuatro constructos latentes de primer orden formativos. Por último, cada uno de estos constructos latentes de primer orden es medido a través de múltiples indicadores reflectivos.

Para la medición de los diferentes componentes (dimensiones o fases) de la experiencia de la visita a empresa en activo incluidos en el estudio (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) se ha adaptado la escala de Young et al. (2008).

En total, la escala consta de 12 ítems, asignándose tres a cada una de las cuatro dimensiones/fases, que debían ser valorados en una escala Likert de 7 puntos, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Dimensión experiencia concreta	■ EXP1: La visita me ha brindado una experiencia práctica directa para ayudarme a comprender algunos conceptos de la materia
	■ EXP2: La visita me ha facilitado una experiencia concreta que me ha ayudado a aprender el material de clase
	■ EXP3: La visita me ha mostrado una experiencia del “mundo real” relacionada con la materia
Dimensión observación reflexiva	■ REF1: La visita me ha ayudado a pensar sobre qué significa realmente para mí esta materia
	■ REF2: La visita me ha ayudado a relacionar mis experiencias personales con el contenido de la materia
	■ REF3: La visita me ha ayudado a conectar el contenido de la materia con cosas que había aprendido en el pasado
Dimensión conceptualización abstracta	■ CON1: La visita me ha obligado a pensar sobre cómo debo concebir y usar correctamente los conceptos de la materia
	■ CON2: La visita ha hecho que piense sobre cómo se interrelacionan los conceptos expuestos en clase
	■ CON3: La visita me ha llevado a ordenar y organizar los conceptos de clase en un formato lleno de sentido y significado
Dimensión experimentación activa	■ APLI1: La visita ha hecho que pruebe o experimente cosas por mí mismo
	■ APLI2: La visita me ha permitido probar o testar activamente mis ideas sobre cómo se pueden aplicar o materializar los conceptos y teorías de clase
	■ APLI3: La visita me ha permitido experimentar con los conceptos del curso y así poder entenderlos

ENFOQUE PROFUNDO DE APRENDIZAJE

El enfoque profundo de aprendizaje se ha medido a través de una escala adaptada de Biggs et al. (2001). El enfoque profundo de aprendizaje también se ha modelizado como un composite de segundo orden formado por dos sub-dimensiones (motivación y estrategia), si bien éstas últimas son medidas a partir de indicadores reflectivos. En total, se compone de 9 ítems (5 ítems correspondientes a la motivación profunda y 4 ítems correspondientes a la estrategia profunda), que los estudiantes/visitantes debían valorar de 1 a 7 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo).

Motivación profunda	■ MOT1: La visita me ha producido una sensación de profunda satisfacción personal
	■ MOT2: La visita me ha ayudado a generar preguntas que me gustaría ver respondidas
	■ MOT3: La visita me ha hecho prestar atención y esforzarme porque me ha parecido interesante
	■ MOT4: La visita me ha resultado por momentos tan excitante como una buena novela o película
	■ MOT5: La visita me ha parecido interesante una vez hemos entrado en ella
Estrategia profunda	■ EST1: La visita me ha proporcionado suficiente información sobre la materia como para sacar mis propias conclusiones
	■ EST2: La visita me ha permitido testar o probarme a mí mismo sobre algunos temas y conceptos para llegar a comprenderlos completamente
	■ EST3: La visita me ha estimulado a dedicar tiempo a relacionar los temas que se han tratado con otros temas que se han debatido en diferentes clases
	■ EST4: La visita me ha suscitado curiosidad y ganas de obtener más información sobre la empresa, sobre la materia expuesta en clase, etc.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE PERCIBIDOS

La escala empleada para medir los resultados de aprendizaje percibidos se ha adaptado del trabajo de Young et al. (2003). Consta de 5 ítems, que debían ser valorados en una escala Likert de 7 puntos, de 1 (muy baja) a 7 (muy elevada).

Resultados de aprendizaje percibidos	■ APRE1: Los conocimientos que he adquirido
	■ APRE2: Las competencias que he desarrollado
	■ APRE3: El esfuerzo que he realizado
	■ APRE4: Mis destrezas para aplicar la materia
	■ APRE5: Mis deseos de aprender más sobre la materia

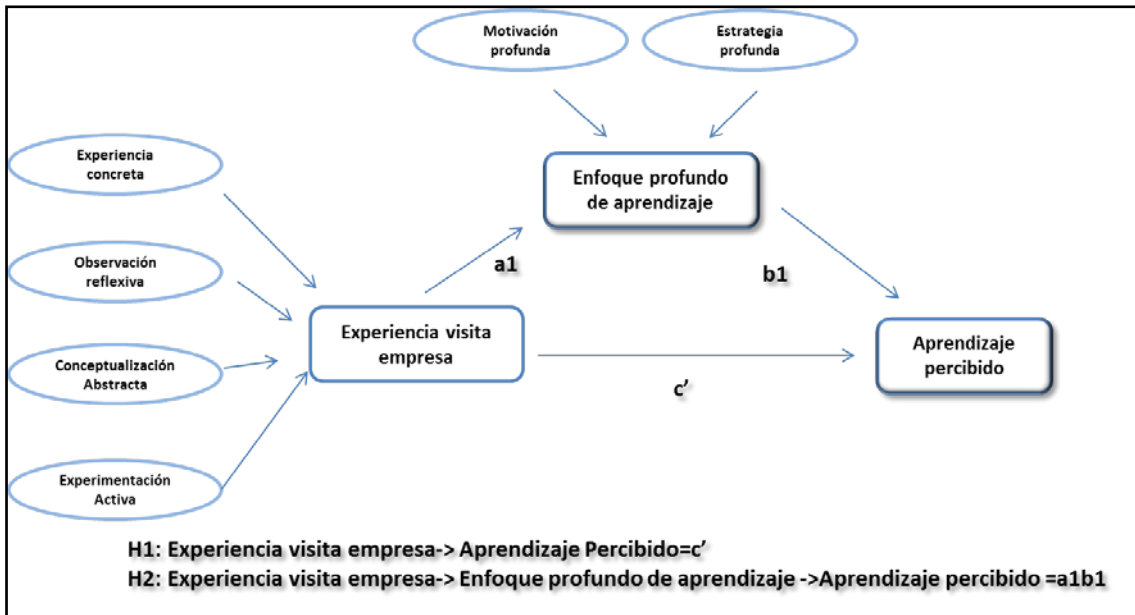


Figura II.4.5: Modelo de mediación

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado expondremos la metodología seguida en nuestro estudio de investigación para poder analizar si se cumplen o no las hipótesis planteadas.

4.2.3.- TRABAJO DE CAMPO: LA RECOGIDA DE DATOS: PROCEDIMIENTO Y MUESTRA

En el apartado precedente se han planteado las hipótesis generales de nuestro trabajo de investigación. Este apartado tiene como objetivo exponer el diseño de la investigación, así como la metodología y técnica que ha sido aplicada para contrastar las hipótesis mencionadas. El apartado se estructura como sigue: en primer lugar, exponemos el proceso de la elección de la población y la definición de la muestra, y, en segundo lugar, analizamos la elección de la fuente de recogida de información y la organización del trabajo de campo.

Como ya se ha mencionado, en esta investigación se plantea observar las variables y medir su influencia en su estado natural, por lo que el método de investigación será el trabajo de campo y en consecuencia la información se obtendrá por consulta directa a través de un cuestionario. También se ha mencionado previamente que con el planteamiento de modelo que se realiza, la investigación será de carácter cuantitativo, con un enfoque causal, ya que el objetivo es analizar la relación entre las variables.

Población y definición de la muestra

El estudio empírico se basa en las visitas realizadas por la doctoranda a 7 empresas ubicadas en el País Vasco en compañía de un total de 192 estudiantes de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), a quienes se encuestó inmediatamente antes y después de la visita (se les pidió que rellenasen anónimamente un cuestionario autoadministrado relativo a la visita y entregado en mano, antes y después de la misma). Las visitas tuvieron lugar en los meses de abril y mayo de 2016 (ambas incluidas). Nuestra muestra incluye, por tanto, $n = 192$ estudiantes visitantes, para una población estudiantil total de aproximadamente 40.000 estudiantes en el curso 2015/2016 en la UPV/EHU.

El alumnado visitante de la muestra pertenecía a muy diversas titulaciones y las visitas programadas correspondían a asignaturas o materias también muy variadas, tales como, por ejemplo, ingeniería industrial (transportes), biología (microbiología aplicada), química (química analítica industrial) o gestión de negocios (sociología de las organizaciones). Por su parte, las siete empresas visitadas también pertenecían a sectores y ramas de actividad muy diversas: Mercedes-Benz, Vicrila, Eroski, IK4-Tekniker, Irizar, Cafés El Abra y Mahou-San Miguel. Se trata de empresas muy distintas entre sí (algunas industriales, otras tecnológicas, de distribución, fabricantes de bienes de consumo, etc.), que operan bien en el ámbito de *business-to-business* (B2B) o bien en el de *business-to-consumer* (B2C), con una ubicación, tamaño y antigüedad también diferentes. Con ello pretendemos evidenciar, por un lado, que cualquier tipo de titulación o asignatura puede recurrir a las visitas a empresas como vehículo formativo; y, por otro lado, deseamos señalar asimismo que, en principio, cualquier empresa —con independencia de su actividad, tamaño, localización, etc.— puede abrir las puertas al público (en este caso, a colectivos universitarios) para su visita, descubrimiento y experimentación, transformándose así en auténticas “aulas vivientes”.

Elección del tipo de encuesta

Una vez se ha concretado el objeto de la investigación, las variables que se quieren estudiar y sus relaciones, los instrumentos de medición así como la población sobre la que se va a contrastar las propuestas de este trabajo, se confecciona la herramienta que se va a emplear para la recogida de datos.

En nuestro caso, el instrumento utilizado para la recogida de datos fue la encuesta personal directa. Esta consiste en preguntar sistemática y controladamente a los/las estudiantes/visitantes cuestiones estructuradas con respuestas cerradas y específicas. Su

principal ventaja es que permite obtener gran cantidad de información extrapolable a la población general con garantías estadísticas. Además, gracias a su sistema de captación de datos estandarizables y medibles, es posible realizar análisis estadísticos diversos que facilitan el establecimiento de relaciones entre distintas variables (Makua, 2012b).

En la encuesta se les preguntaba a los estudiantes/visitantes acerca de la experiencia que acababan de tener en la visita a la empresa. Se centraba en respuestas cerradas y compuestas por un gran número de ítems. La gama de respuestas delimitadas para las preguntas estaba representada, por un lado, por la conocida escala Likert, que los visitantes debían valorar de 1 a 7 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo). Esta técnica utiliza una categorización continua de las actitudes según la intensidad, que debe ser indicada por el sujeto que responde el cuestionario, en este caso el visitante que acude a la empresa. Asimismo, se daban otro tipo de respuestas cerradas del tipo Sí, No, NS/NC (No Sabe/No Contesta).

4.3.-ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN

En este trabajo de investigación se utiliza la siguiente técnica para el análisis de las variables y el contraste de las hipótesis planteadas: el modelo teórico se ha llevado a cabo a través de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Concretamente, la técnica utilizada ha sido PLS (*Partial Least Squares* - mínimos cuadrados parciales).

Los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) permiten el análisis de las relaciones entre variables abstractas, no medibles directamente (como, por ejemplo, en nuestro caso, la experiencia de la visita a empresa en activo como actividad de aprendizaje y sus fases o dimensiones), que se infieren a partir de una serie de indicadores que sí pueden ser medidos (Miles, 2011: 244).

La técnica de MEE constituye una herramienta de análisis multivariante que combina técnicas de regresión múltiple (para el análisis de relaciones de dependencia) y análisis factorial (para la representación de factores a través de múltiples indicadores (Barroso-Castro et al., 2010).

Los MEE valoran simultáneamente el modelo de medida, pues analizan las cargas factoriales para comprobar la fiabilidad de los constructos, y el modelo estructural, ya que,

asimismo, analizan las relaciones de causalidad para ver la importancia que presentan cada una de las variables para explicar la variable independiente.

En la actualidad se conocen dos herramientas estadísticas para resolver los modelos de ecuaciones estructurales: modelos basados en el análisis de covarianzas (CM, *Covariance Models*), consistentes en estimar los parámetros del modelo de forma que se minimicen las discrepancias entre la matriz de covarianzas deducida a partir de los datos empíricos iniciales y la matriz de covarianzas deducida a partir del modelo y los parámetros estimados; y modelos basados en mínimos cuadrados parciales (PLS, *Partial Least Squares*), en los que las estimaciones de los parámetros se obtienen minimizando las varianzas residuales de las variables dependientes, utilizando para ello el análisis de mínimos cuadrados ordinarios y el análisis de componentes principales (Wold, 1985; Cepeda, Barroso-Castro y Roldán-Salgueiro, 2005; Díaz-Casero, Hernández-Mogollón y Roldán-Salgueiro, 2011; Roldán-Salgueiro y Sánchez-Franco, 2012).

Los modelos pueden presentar constructos (variables latentes) de primer y segundo orden. Un constructo de segundo orden es aquél que está constituido por variables latentes o factores de primer orden. La variable latente de segundo orden no está medida directamente por ninguna variable manifiesta.

Además, existen diferencias en cuanto al tipo de relación que se puede dar entre las variables latentes (constructos) y las variables observadas (indicadores). Esta relación puede ser reflectiva o formativa.

Los constructos reflectivos son aquéllos en los que la variable no observada (latente) da lugar a lo que se observa (indicadores), esto es, la variable latente es la causa de los indicadores.

Los constructos formativos, en cambio, son aquéllos en los que las variables observadas (indicadores) son la causa de la variable no observada (constructo), es decir, el constructo queda definido por sus indicadores. Si cambiamos alguna de estas variables observadas, el constructo puede cambiar sustancialmente su significado.

Para el caso de los constructos de segundo orden, se diferencian también entre constructos modelizados como molares o como moleculares (Chin y Gopal, 1995), siendo los molares equivalentes a los formativos, y los moleculares similares a los reflectivos.

Una manera de seleccionar el tipo de constructo adecuado para el análisis es, como indica Chin (1998), plantearse la siguiente pregunta: Cuando un indicador cambia en una determinada dirección, ¿es necesariamente cierto que los otros cambiarán de la misma manera? Si la respuesta a la pregunta es negativa, los indicadores serán formativos. Otra forma de asegurarse de que la elección es la correcta y que los indicadores son formativos y no reflectivos se basa en: a) comprobar si los indicadores son o no intercambiables; si no lo son, el constructo será formativo; b) comprobar la no necesaria correlación entre los indicadores; si no están necesariamente correlacionados, el constructo será formativo.

Hemos seleccionado la técnica PLS para nuestro trabajo de investigación, porque, a diferencia de otras técnicas de modelización, PLS se basa en la varianza, nos permite trabajar con constructos formativos, no exige características especiales de la función de distribución de los datos, permite trabajar con una teoría en etapas iniciales de desarrollo y validación y su aplicación es recomendada cuando existe escasa investigación previa en el tema, la teoría previa es limitada, permite trabajar con un modelo relativamente complejo (por ejemplo con relaciones de mediación o con constructos formativos de segundo orden) con un número importante de variables latentes y manifiestas y orientados más a la predicción que a la confirmación de una teoría sólida y cuando el tamaño muestral es reducido (Cepeda et al., 2012; Peter et al., 2007) y es particularmente útil cuando se trata de investigaciones de carácter predictivo relativamente complejas.

El software utilizado ha sido SmartPLS 3.2.6, desarrollado por Ringle, Wende y Becker (2015). Dado que SmartPLS es un modelo de estimación y análisis SEM, utiliza el proceso de estimación en dos pasos (Chin, Marcolin y Newsted, 2003):

- En primer lugar, se realiza la valoración de la validez y fiabilidad del modelo de medida (modelo externo): este modelo es el que relaciona las variables observadas (indicadores) con sus correspondientes constructos. El objetivo es analizar si los conceptos teóricos están medidos correctamente a través de las variables observadas.
- En segundo lugar, se realiza una valoración del modelo estructural (modelo interno): se evalúa el peso y la magnitud de las relaciones entre las distintas variables latentes, donde se evalúan las relaciones entre los constructos a través de los coeficientes path y su nivel de significación.

Según nuestro modelo de investigación (figura II.4.5), H2 representa hipótesis de mediación, que indica cómo o por qué medios una variable independiente (la experiencia

de la visita a empresa en activo, en adelante VISIT) afecta a una variable dependiente (aprendizaje percibido, en adelante APRE) a través de la mediación de variables o mediadores (enfoque profundo de aprendizaje, en adelante EPA).

El efecto total del constructo VISIT de los visitantes en APRE (c) puede llegar a través de una variedad de fuerzas directas e indirectas (Hayes, 2009). Específicamente, en la figura II.4.5, el efecto total de la experiencia de la visita a empresa en activo de los estudiantes visitantes (VISIT) se puede expresar como la suma de los efectos directos e indirectos, siendo estos últimos estimados por el producto de los coeficientes de trayectoria para cada uno de los caminos de la cadena mediadora (Alwin y Hauser, 1975). Por lo tanto, $c = c' + a_1b_1$; con ese último término se especifica el efecto indirecto, en este caso, el efecto indirecto total (Hayes, 2009), mientras que c' es el efecto directo de la experiencia de la visita a empresa en activo del público visitante (H1), bajo la influencia de la variable mediadora (EPA) (Taylor, MacKinnon y Tein, 2008). La ventaja de este enfoque es que es capaz de aislar el efecto indirecto de la variable mediadora, es decir, la variable EPA ($H_2: a_1b_1$).

Una forma tradicional de prueba de hipótesis de mediación ha sido el test de Sobel (Sobel, 1982, 1986), también llamado el enfoque de producto de coeficientes (Preacher y Hayes, 2008). Sin embargo, este test no se puede realizar con PLS (Sosik, Kahai y Piovoso, 2009): (1) los coeficientes path no son independientes cuando usamos PLS, (2) PLS no proporciona los coeficientes path estandarizados para llevar a cabo el test de Sobel. Además, Hayes (2009) indica que el test de Sobel presenta un defecto importante: requiere la suposición de la normalidad en la distribución de los efectos indirectos. Como alternativa, un enfoque recomendado para las pruebas de mediación es el *bootstrapping*, un procedimiento de remuestreo no paramétrico que no impone la asunción de normalidad en la distribución de muestreo (Preacher y Hayes, 2008). Simulaciones desarrolladas por MacKinnon, Lockwood y Williams (2004) muestran que el rendimiento es mayor que el test de Sobel. Por lo tanto, se ha aplicado el método de *bootstrapping* para probar la significación de los efectos indirectos.

Modelo de medida

En líneas generales, para la validación de las escalas de medida se seguirá un proceso secuencial que se ajusta a las propuestas de Churchill (1979) y Deng y Dart (1994), y que se recoge en la siguiente figura II.4.6. Con estas etapas se pretende estudiar la fiabilidad, validez y la dimensionalidad de las escalas analizadas.

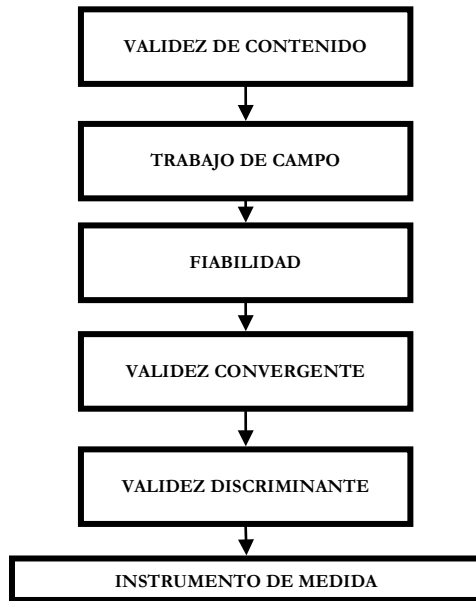


Figura II.4.6: Etapas en el desarrollo de los instrumentos de medida

Fuente: Adaptado de Churchill (1979) y Deng y Dart (1994).

Validez de Contenido

La primera de las etapas se refiere a la validez de contenido. Con este análisis se pretende garantizar que el instrumento evaluado contiene los aspectos que lo caracterizan. Hair, Suárez, Prentice y Soler (1999: 105) la define como la evaluación de la correspondencia de las variables incluidas en la escala con su definición conceptual, y sirve para valorar de forma subjetiva la correspondencia de los ítems individuales y el concepto a través de la evaluación de expertos.

En primer lugar, hay que establecer el dominio de un determinado concepto, es decir, qué se quiere medir. Para eso es necesario realizar una profunda revisión de la literatura en aras a identificar todas las características que deban incluirse en el concepto. Además, un concepto teórico puede tener diferentes dimensiones, de forma que, consideradas conjuntamente, darán sentido global al concepto. En este sentido, la revisión bibliográfica puede poner de manifiesto la existencia de diferentes enfoques para un mismo concepto.

En segundo lugar, se debe diseñar un conjunto de indicadores capaces de captar todos los aspectos teóricos del concepto. La literatura recomienda utilizar varios indicadores para cada concepto, empleando escalas aditivas o multi-ítems (Hair et al., 1999). Así mismo, suele ser adecuado revisar los indicadores de estudios anteriores, adaptándolos a las particularidades del contexto que se va a analizar. En esta investigación se ha seguido la recomendación de Churchill (1979) que propone revisar la literatura existente para

identificar las dimensiones relevantes del concepto a analizar. Del mismo modo, se han adoptado escalas existentes y validadas previamente por otros autores, adaptando los ítems al ámbito de estudio.

Fiabilidad

La fiabilidad de una escala se refiere al grado en que las mediciones están libres de errores aleatorios, de forma que proporciona resultados estables y consistentes. Tal y como indica Santesmases (1996), la fiabilidad refleja la confiabilidad de un instrumento de medida. Esto es, el análisis de fiabilidad permite conocer en qué medida las diferentes escalas se hallan libre de error aleatorio, y por tanto proporcionan resultados estables y consistentes. De esta forma, una escala es confiable o proporciona mediciones fiables siempre que al repetir la investigación obtengamos resultados casi idénticos en todos los casos.

Es importante señalar que la fiabilidad de una escala indica solamente que los distintos ítems que la componen, al estar muy correlacionados, están midiendo la misma variable (Vila, Küster y Aldás, 2000). Sin embargo, no se esperan patrones de correlación entre los indicadores formativos, ya que pueden correlacionar de forma positiva, negativa o incluso no correlacionar. Así, el estudio de la fiabilidad no es un coeficiente adecuado para evaluar las medidas formativas (Jarvis et al., 2003). Por lo tanto, tanto el alfa de Cronbach como la fiabilidad compuesta son sólo aplicables a variables latentes con indicadores reflectivos (Chin, 1998).

A la hora de analizar el modelo de medida, el primer paso que hay que dar es comprobar la fiabilidad individual de cada ítem con respecto a su constructo, y seguidamente la fiabilidad compuesta del constructo en general.

En primer lugar, para analizar las medidas reflectivas de primer orden PLS se establece el examen de fiabilidad, a través del análisis de consistencia interna y la validez convergente y discriminante (Fornell y Larcker, 1981). Los resultados (Anexo 1) muestran que los modelos de medición son válidos y confiables una vez eliminados varios ítems. En cuanto a la validez convergente, se utilizó el criterio de Hair, Hult, Ringle y Sarstedt, (2014) todos los ítems correlacionan estrechamente con los constructos teóricos, con cargas superiores a .7 y significativas y la varianza media extraída es mayor que 0.5 (más del 50% de la varianza del constructo es debida a sus indicadores).

La fiabilidad compuesta y valores alfa de Cronbach también son mayores que 0.7 (Fornell y Larcker, 1981), evidenciando la consistencia interna de las medidas. Además, la raíz

cuadrada del AVE es mayor que la correlación entre construcción diagonal (Fornell y Larcker, 1981) y la relación de Heterotrait Monotrait de correlación (HTMT) entre constructos es inferior a 0,85 (Henseler, Ringle y Sarstedt, 2015) (Anexo 1) y apoya la validez discriminante.

Para el estudio de la fiabilidad individual de los constructos formativos, por su parte, analizamos los pesos de los indicadores. Los pesos proporcionan información acerca de la composición e importancia que tiene cada indicador en la creación o formación de la variable latente. Barroso-Castro et al. (2010) y Henseler, Ringle y Sinkovics (2009) consideran que los pesos, en etapas iniciales como es nuestro caso, deben de alcanzar como mínimo el valor 0,3. Asimismo es necesario analizar la multicolinealidad existente entre los indicadores que forman el constructo, pues para que un constructo de carácter formativo quede bien definido por sus indicadores no debe existir multicolinealidad entre ellos, de manera que cada indicador aporte algo distinto al constructo que el resto de indicadores. Para el estudio de la multicolinealidad, analizamos dos indicadores: el VIF (Factor de Inflación de la Varianza), por un lado, y el índice de condición, por otro. EL VIF mide en qué medida se agranda la varianza del estimador como consecuencia de la no ortogonalidad de los regresores; se recomienda que para evitar multicolinealidad entre los indicadores no supere el valor de 5.

En segundo lugar, se validaron los constructos de segundo orden formativo (Agarwal y Karahanna, 2000; Henseler, Wilson, Götz y Hautvast, 2007). La validez convergente de las medidas formativas —Experiencia de la visita a empresa en activo (VISIT) y Enfoque profundo de aprendizaje (EPA)— se ha establecido con un análisis de redundancia (Chin, 1998) y pruebas de multicolinealidad de indicadores. Todos los valores de VIF son < 5.0 (Hair et al., 2014), por lo que no hay problema de multicolinealidad. Finalmente, los valores t de los pesos de las dimensiones Motivación Profunda (MOT) y Estrategia Profunda (EST) son significativos. Si bien para el constructo VISIT todos los pesos son significativos excepto para la dimensión Conceptualización Abstracta (CON), no obstante al corresponderle una carga superior a 0.5 y significativa, esta dimensión se retiene.

Basado en los análisis de fiabilidad y validez (Fornell y Larcker, 1981; Hair et al., 2014), la experiencia de la visita a empresa en activo (VISIT) y la estrategia profunda de aprendizaje (EPA) parecen exhibir cualidades de medición satisfactoria y adecuada. Esto demuestra la validez de la medición adecuada de los modelos de segundo orden (tabla II.4.2)

Tabla II.4.2. Fiabilidad, coeficientes validez convergente y discriminante

		Fiabilidad Compuesta	α	AVE	Cargas	Pesos	t	VISIT	EPA	APRE
Experiencia de la visita a empresa en activo (VISIT)	CON	na	na	na	.825***	.052 ^{ns}	0.620	na		
	EXP				.874***	.413***	5.034			
	APLI				.834***	.281**	3.235			
	REF				.890***	.407***	4.861			
Estrategia profunda aprendizaje (EPA)	MOT	na	na	na		534***	7.871	.806	na	
	EST					550***	7.875			
Aprendizaje percibido (APRE)	APRE1	.923	.896	.707	.829***	-	27.147	.732	.767	.841
	APRE2				.881***	-	36.938			
	APRE3				.797***	-	23.910			
	APRE4				.883***	-	48.087			
	APRE5				.810***	-	30.625			

** p< 0.01; *** p< 0.001

Los elementos de la diagonal (negrita) son la raíz cuadrada de la varianza compartida entre los constructos y su medida (AVE). Los elementos por debajo de la diagonal son las correlaciones entre los constructos.

Modelo estructural

El segundo paso en el estudio de un modelo PLS consiste en estudiar el modelo estructural en su conjunto. El estudio del modelo estructural debe responder a dos cuestiones importantes: 1) qué cantidad de varianza de las variables endógenas puede ser explicada por las variables latentes que la predicen; 2) en qué medida las variables predictivas contribuyen a la varianza explicada de las variables endógenas. Para responder ambas cuestiones, se utilizan dos indicadores básicos: R^2 y los coeficientes path estandarizados, β . Falk y Miller (1992) establecen qué valores apropiados son aquellos que sean iguales o superiores a 0,1. Los valores β de ser interpretados al igual que el R^2 en las regresiones tradicionales; se recomienda que su valor sea como mínimo 0,2 (Falk y Miller, 1992).

Asimismo, es interesante analizar el Test de Stone-Geisser, es decir, la relevancia predictiva (Q). Esta técnica consiste en aplicar un procedimiento de *blindfolding*, es decir, omite parte de los datos de cuándo estima una variable latente dependiente a partir de otras variables latentes independientes, y luego intenta estimar esos datos utilizando los parámetros estimados con anterioridad. Este proceso se repite hasta que cada dato ha sido omitido y estimado. Se ha de proporcionar una distancia de omisión D de tal forma que se elimina el correspondiente dato al moverse a D. Wold (1985) recomienda que la distancia sea entre 5 y 10, y ha de ser un número que no sea divisor exacto del tamaño muestral. Este estadístico representa una medida de lo bien que los valores observados son reconstruidos a partir de los parámetros estimados. De tal forma que si el valor es mayor que cero, el modelo presenta validez predictiva respecto a la variable latente Q.

Por lo tanto, nuestro modelo estructural es evaluado a partir del signo, magnitud y significatividad de los coeficientes path, del R^2 y del test de relevancia predictiva Q^2 (Geisser, 1975; Stone, 1974). Consistente con Hair, Christian y Sarstedt (2011), se emplea un *bootstrapping* (5.000 submuestras) para generar los errores estándares y el estadístico t, permitiéndonos la evaluación de la significatividad de los coeficientes path. Asimismo, se muestra el intervalo de confianza de los coeficientes de regresión estandarizados. “Si un intervalo de confianza para un coeficiente path estimado *w* no incluye el cero, la hipótesis que *w* es igual a cero es rechazada” (Hensler et al., 2009: 306). Se aplica el enfoque de percentil, ya que tiene ventaja de ser una distribución completamente libre (Chin, 2010).

Tabla II.4.3: Efecto sobre la variable endógena

Efecto sobre la variable endógena	Efecto directo	t (<i>bootstrap</i>)	Percentil <i>Bootstrapping</i> , 95% intervalo confianza	Varianza explicada
Estrategia profunda de aprendizaje-EPA ($R^2=0,650/Q^2=0,518$) Experiencia de la visita a empresa en activo (a1)	0.806***	29,506	[0.741; 0.850] Sig	65%
Aprendizaje Percibido-APRE ($R^2=0,626/Q^2=0,409$) H ₁ : Experiencia de la visita a empresa en activo (c')	0.324***	3,406	[0.160; 0.504]Sig	23,72%
Enfoque profundo aprendizaje (b1)	0.506***	5,488	[0.317; 0.662] Sig	38,88%

t(0.05, 4999)=1.645158499, t(0.01, 4999)=2,327094067, t(0.001, 4999)=3,091863446. Sig denota efecto directo significativo al 0.05
*** p< 0.001

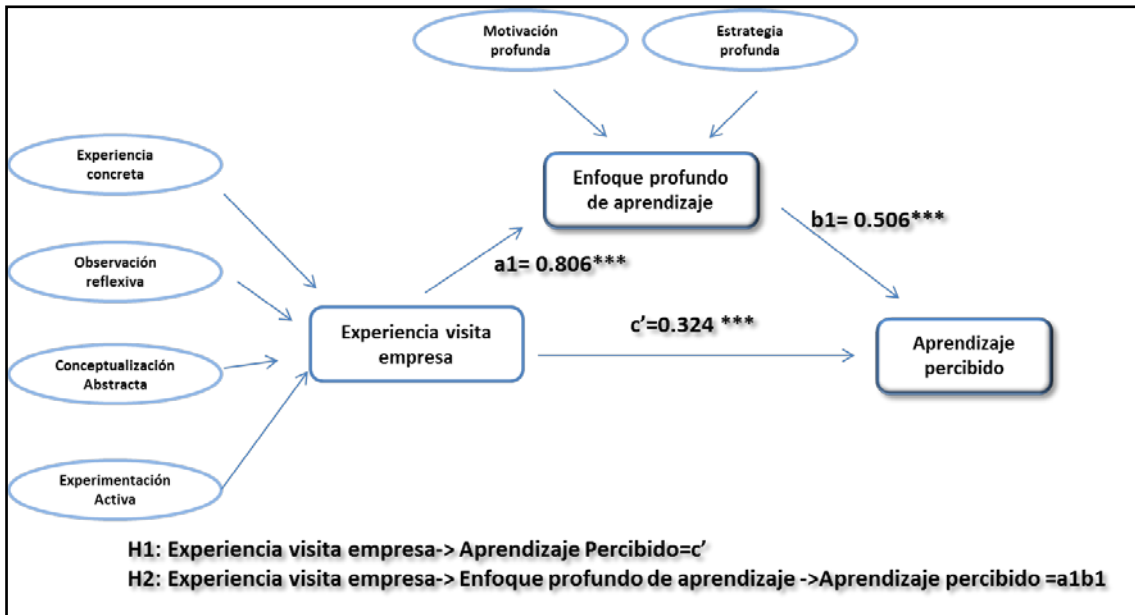


Figura II.4.7: Contraste de hipótesis

Fuente: Elaboración propia.

Todos los efectos directos descritos en la figura II.4.7 son significativos, ya que sobrepasan el límite mínimo establecido por la distribución t-Student de una cola con n-1 grados de libertad (n=número de remuestreo). Además, este resultado es corroborado con la construcción del intervalo de confianza del 95% tras aplicar el procedimiento *Bootstrap* con 5.000 submuestras. Los resultados se recogen en la tabla II.4.4.

El análisis de los resultados muestra que la H1 no se rechaza. La experiencia de la visita a empresa en activo afecta positivamente en el aprendizaje percibido por los estudiantes. El modelo muestra validez predictiva para todas las variables dependientes y está explicando el 62,6% de la varianza del constructo Aprendizaje percibido (APRE). Asimismo, una medida habitual de medición de la relevancia predictiva es el test Q^2 para cada constructo dependiente (Geisser, 1975; Stone, 1974); si los valores son superiores a cero, el modelo tiene relevancia predictiva; por el contrario, si el valor es menor o igual que cero, el modelo carece de ella. Los resultados se muestran en la tabla II.4.4 y manifiestan que el modelo presenta relevancia predictiva para las dos variables: Aprendizaje percibido (APRE) y enfoque profundo de aprendizaje (EPA).

Tabla II.4.4: Resumen test de mediación

Efecto Total		Efecto Directo de la EXPV en PCC			Efecto Indirecto de la EXPV en PCC			
Coeficiente	Valor t		Coeficiente	Valor t		Estimación puntual	Bootstrap percentil/ intervalo de confianza 95%	
0.732***	18.249						Inferior	Superior
		H1	0.324***	3,406				
					H2 =a ₁ b ₁ (vía EPA)	0.407***	0.255	0.540

EXPV, experiencia aprendizaje- visita a la empresa; EPA, t(0.05, 4999)=1.645158499, t(0.01, 4999)=2,327094067, t(0.001, 4999)=3,091863446. Sig denota efecto directo significativo al 0.05 *** p< 0.001

Para testar la mediación (H2) se ha seguido la analítica propuesta por Nitzl, Roldan y Cepada (2016). Ha sido especificado y contrastado el efecto indirecto con la variable mediadora (EPA) así como el efecto directo (H1:c'). Así, la experiencia de la visita a empresa en activo (VISIT) tiene un efecto total positivo sobre el aprendizaje percibido del alumnado (APRE). Efecto que se mantiene cuando se introducen las variables mediadoras (H1:c'). Esto significa que la estrategia profunda de aprendizaje (APE) media parcialmente la relación entre la experiencia de la visita a empresa en activo y el aprendizaje percibido por los estudiantes. Todas las hipótesis planteadas no se rechazan. Por lo tanto, el análisis muestra, por un lado, que la actividad de aprendizaje experiencial "Visita a empresa en activo" afecta tanto directamente como indirectamente (a través del enfoque profundo de aprendizaje) y con signo positivo al aprendizaje percibido de los estudiantes visitantes. Y, por otro lado, revela también que el aprendizaje que los alumnos perciben es ocasionado fundamentalmente por la experiencia concreta, la observación reflexiva y la experimentación activa.

4.4.- CONCLUSIONES

Tomando como marco de referencia la teoría y el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (Kolb, 1983, 1984; Kolb y Kolb, 2005, 2013; Kolb et al., 2014) y basándonos en la escala desarrollada por Young et al. (2008) para medir las actividades de aprendizaje experiencial, hemos adaptado su conceptualización y su escala al contexto específico de la visita a empresa en activo. Así, en primer lugar, hemos definido la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” como un proceso holístico de adquisición y transformación de conocimientos a través de la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa suscitadas o provocadas por los estímulos relacionados con la visita a una empresa en activo o viva. Y, en segundo lugar, hemos propuesto una escala de medición para capturarla en su naturaleza multidimensional o “multi-fase” (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa). En concreto, hemos adoptado una perspectiva formativa en la conceptualización y operativización del constructo “experiencia de la visita a empresa en activo”. Todo ello constituye una aportación novedosa y de valor en sí misma.

Cabe destacar que el modelo de medida de nuestro constructo “experiencia de la visita a empresa en activo” es válido y fiable, aunque lo es después de eliminar 3 de los 12 ítems propuestos originariamente para medir las cuatro dimensiones o fases del ciclo de aprendizaje experiencial. Dos de los tres ítems eliminados corresponden, además, a la dimensión/fase “conceptualización abstracta”, precisamente la única dimensión/fase que carece de peso significativo en el constructo. Ello nos sugiere que, quizás, el modelo de medida pudiera necesitar ser ajustado o precisado en el futuro. Sin embargo, por otra parte, la desigual contribución de cada dimensión/fase al constructo resulta coherente con la literatura académica revisada (sobre todo Kolb, 1984; Young et al. 2008) y con nuestra propia intuición. Así, resulta conceptualmente lógico que sean elevados y significativos los pesos de la experiencia concreta (.413) y de la experimentación activa (.281), e, incluso, de la observación reflexiva (.407), por tratarse de las facetas más concretas, tangibles, prácticas y contextualizadas del aprendizaje que supone la visita a una empresa en activo. Por el contrario, tampoco resulta extraña la nula aportación y la insignificatividad del peso correspondiente a la conceptualización abstracta, pues entraña una tarea de construcción y de abstracción teórico-conceptual que apenas tiene lugar durante la propia visita (cabe recordar que la encuesta se cumplimenta inmediatamente después de terminarse la visita), sino, más bien y en todo caso, con cierta posterioridad, a través de, por ejemplo, lecturas adicionales o debates guiados en clase. En efecto, ello pone de relieve la necesidad

de cubrir esa dimensión/fase, que aparentemente no queda satisfecha con la mera visita a la empresa, por medio de otras actividades, probablemente más estructuradas y formales, que promuevan la construcción de modelos, la crítica a modelos y teorías, la elaboración de mapas conceptuales o informes de (auto)evaluación, etc., lo cual constituye un aspecto que ha sido reiteradamente destacado en la literatura revisada.

Por otra parte, en cuanto a nuestro modelo estructural, hemos planteado que la experiencia de la visita a empresa en activo puede provocar una serie de efectos directos e indirectos sobre los estudiantes visitantes en términos de “enfoque profundo de aprendizaje” que adoptan y “resultados de aprendizaje” que perciben. Así, hemos testado nuestro modelo mediante la experiencia de 192 estudiantes que visitan 7 empresas, para concluir que la experiencia de la visita a empresa en activo genera efectos positivos y significativos tanto sobre los resultados de aprendizaje percibidos por los estudiantes visitantes (en cuanto a los conocimientos adquiridos, las competencias desarrolladas, el esfuerzo realizado, las destrezas cultivadas y los deseos de aprender más) como sobre su motivación y estrategias de aprendizaje. Y hemos evidenciado, asimismo, que la relación entre la experiencia de la visita a empresa en activo y el aprendizaje percibido está mediada parcialmente por el enfoque profundo de aprendizaje (motivación y estrategia profundas) que la visita genera en el estudiante visitante.

Entendemos que estos resultados son valiosos para la literatura académica al respecto, en cuanto que ratifican empíricamente muchos de los argumentos que hemos recabado en la revisión efectuada. Pero, sobre todo, creemos que son unos resultados de máxima utilidad y relevancia para el alumnado y, muy especialmente, para los profesionales de la educación desde la óptica del diseño e instrumentalización de actividades y metodologías de enseñanza-aprendizaje de carácter activo y experiencial. En efecto, nuestro trabajo aporta evidencias empíricas sobre la importancia que atesora para el profesorado —en principio, para docentes de cualquier materia o disciplina— apostar por la apertura de las puertas del aula y la inmersión de su alumnado en el “mundo real” de las empresas en activo, para vivir así, con todos los sentidos, una experiencia de aprendizaje profunda y significativa.

Limitaciones

La principal limitación que presenta nuestro estudio es, probablemente, que se basa en percepciones subjetivas de los estudiantes visitantes, tanto al valorar su vivencia de la visita como, sobre todo, al evaluar los resultados obtenidos. Sus respuestas pueden arrastrar cierto sesgo y, por ello, los resultados deben ser manejados con cautela. Hubiera

sido interesante haber medido también los resultados de aprendizaje mediante variables más “objetivas”, recurriendo a pruebas/evaluaciones pre- y post-visita, o bien a través de encuestas o entrevistas realizadas a los propios docentes responsables.

Además, los resultados del estudio pueden estar sujetos a diversos sesgos muestrales, por tratarse de estudiantes/visitantes que pertenecen a muy diversas titulaciones y materias, además de estudiar en distintos cursos y de tener, probablemente, distinto grado de experiencia previa en realizar visitas, distintos niveles de expectativas y/o de exigencia con respecto a la visita (por ejemplo, obligación o no de realizar pruebas/informes post-visita), etc., todo lo cual ha podido introducir también algún sesgo distorsionador en sus respuestas.

En la misma línea, otra limitación del estudio proviene, tal vez, de la muestra de empresas visitadas; una muestra plural y diversa de empresas, cuya heterogeneidad haya podido originar algún sesgo o alguna distorsión a nuestro análisis y a nuestros resultados.

Líneas de investigación futuras

De cara a investigaciones futuras, sería deseable seguir trabajando, desarrollando y afinando el concepto y la escala de “experiencia de la visita a empresa en activo” como actividad de aprendizaje experiencial, examinando sus dimensiones/fases, y registrando y midiendo los efectos de todo tipo que pudiera originar, como, por ejemplo, sobre los resultados de aprendizaje (medidos éstos tanto subjetiva como objetivamente y desde una visión holística), sobre su motivación relativa a la materia o a los estudios, sobre sus aspiraciones profesionales, sobre su opinión o actitud acerca de la propia empresa o el sector en el que opera, sobre la mejora (o no) de aspectos de relación, confianza o socialización entre estudiantes y/o entre estudiantes y docentes, etc.

Resultaría asimismo interesante extender y variar la muestra de estudiantes visitantes. Es probable que el perfil del estudiante (la disciplina o materia que estudian, el curso en el que están, sus experiencias previas de visita a empresa en activo, las tareas previas y/o posteriores a la visita que han llevado a cabo o deben realizar, etc.) condicionen de forma sensible los antecedentes, las variables mediadoras y/o moderadoras y los efectos correspondientes a la visita a empresa en activo.

Finalmente, también resultaría útil y valioso analizar las opiniones y percepciones tanto de los docentes como, incluso, de las propias empresas en relación a las visitas (las ventajas o

beneficios que obtienen o intuyen, así como las limitaciones, problemas y recelos que puedan tener).

4.5.- ANEXOS

Fiabilidad y validez convergente

Factor	Item	Factor Loadings	CR	α	AVE
Valora las siguientes afirmaciones en relación a la visita realizada a XXXXX (Valórese de 1: totalmente en desacuerdo a 7: totalmente de acuerdo).					
Dimensión Experiencia Concreta	EXP1: La visita me ha brindado una experiencia práctica directa para ayudarme a comprender algunos conceptos de la materia	0.865***	0.877	0.788	0.704
	EXP2: La visita me ha facilitado una experiencia concreta que me ha ayudado a aprender el material de clase	0.864***			
	EXP3: La visita me ha mostrado una experiencia del "mundo real" relacionada con la materia	0.784***			
Dimensión Observación Reflexiva	REF1: La visita me ha ayudado a pensar sobre qué significa realmente para mí la materia	Removed	0.906	0.792	0.828
	REF2: La visita me ha ayudado a relacionar mis experiencias personales con el contenido de la materia	0.912***			
	REF3: La visita me ha ayudado a conectar el contenido de esta materia con cosas que había aprendido en el pasado	0.908***			
Dimensión Conceptualización Abstracta	CON1: La visita me ha obligado a pensar sobre cómo debo concebir y usar correctamente los conceptos de la materia	Removed	1	1	1
	CON2: La visita ha hecho que piense sobre cómo se interrelacionan los conceptos expuestos en clase	Removed			
	CON3: La visita me ha llevado a ordenar, organizar los conceptos de clase en un formato lleno de sentido y significado	1***			
Dimensión Experimentación Activa	APLI1: La visita ha hecho que pruebe o experimente cosas por mí mismo	0.852***	0.919	0.867	0.790
	APLI2: La visita me ha permitido probar o testar activamente mis ideas sobre cómo se pueden aplicar o materializar los conceptos y teorías de clase	0.920***			
	APLI3: La visita me ha permitido experimentar con los conceptos del curso y así poder entenderlos	0.894***			
Valora las siguientes afirmaciones en relación a la visita a XXXX (Valórese de 1: totalmente en desacuerdo a 7: totalmente de acuerdo)					
Motivación Profunda	MOT1: La visita me ha producido una sensación de profunda satisfacción personal	0.824***	0.896	0.846	0.684
	MOT2: La visita me ha ayudado a generar preguntas que me gustaría ver respondidas	Removed			
	MOT3: La visita me ha hecho prestar atención y esforzarme porque me ha parecido interesante	0.833***			
	MOT4: La visita me ha resultado por momentos tan excitante como una buena novela o película	0.813***			
	MOT5: La visita me ha parecido interesante una vez hemos entrado en ella	0.837***			
Estrategia Profunda	EST1: La visita me ha proporcionado suficiente información sobre la materia como para sacar mis propias conclusiones	Removed	0.913	0.857	0.778
	EST2: La visita me ha permitido testar o probarme a mí mismo sobre algunos temas y conceptos para llegar a comprenderlos completamente	0.882***			
	EST3: La visita me ha estimulado a dedicar tiempo a relacionar los temas que se han tratado con otros temas que se han debatido en diferentes clases	0.890***			
	EST4: La visita me ha suscitado curiosidad y ganas de obtener más información sobre la empresa, sobre la materia expuesta en clase, etc.	0.874***			
Evalúa la visita a XXXX en relación a... (Valórese de 1: muy baja a 7: muy elevada):					
Percepción aprendizaje	APRE1: ...los conocimientos que he adquirido	0.829***	0.923	0.896	0.707
	APRE2: ...las competencias que he desarrollado	0.880***			
	APRE3: ...el esfuerzo que he realizado	0.799***			
	APRE4: ...mis destrezas para aplicar la materia	0.882***			
	APRE5: ...mis deseos de aprender más sobre la materia	0.810***			

*** $p < 0.001$

Validez discriminante

	Conceptualización Abstracta	Experimentación Activa	Experiencia Concreta	Motivación Profunda	Estrategia Profunda	Aprendizaje percibido	Observación Reflexiva
Conceptualización Abstracta	1.000	<i>0.749</i>	<i>0.785</i>	<i>0.671</i>	<i>0.722</i>	<i>0.589</i>	<i>0.796</i>
Experimentación Activa	0.697	0.889	<i>0.718</i>	<i>0.681</i>	<i>0.806</i>	<i>0.658</i>	<i>0.801</i>
Experiencia Concreta	0.700	0.598	0.839	<i>0.820</i>	<i>0.774</i>	<i>0.743</i>	<i>0.797</i>
Motivación Profunda	0.617	0.583	0.672	0.827	<i>0.825</i>	<i>0.829</i>	<i>0.734</i>
Estrategia Profunda	0.669	0.697	0.637	0.701	0.882	<i>0.773</i>	<i>0.820</i>
Aprendizaje percibido	0.567	0.585	0.633	0.731	0.685	0.841	<i>0.797</i>
Observación Reflexiva	0.708	0.663	0.631	0.601	0.675	0.679	0.910

Los elementos de la diagonal (negrita) son la raíz cuadrada de la varianza compartida entre los constructos y su medida (AVE). Los elementos por debajo de la diagonal son las correlaciones entre los constructos. Y los elementos por encima de la diagonal (cursiva) son los coeficientes HTMT. Para que haya validez discriminante, los elementos de la diagonal deben ser mayores que los elementos por debajo de la diagonal, y deben tener un HTMT<0.85.

II.-DESARROLLO-MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA DE MARKETING Y MEDICIÓN DE SUS EFECTOS

Contenido:

5.1.- INTRODUCCIÓN

5.2.- METODOLOGÍA

5.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN

5.4.- CONCLUSIONES

5.5.- ANEXOS

CAPÍTULO 5: DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA VIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE MARKETING Y MEDICIÓN DE SUS EFECTOS

5.1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo quinto se aborda el segundo estudio empírico de la tesis, para tratar de dar respuesta a otro de nuestros propósitos fundamentales; delimitar y medir la experiencia de la visita a empresa en activo como herramienta de marketing y evaluar sus efectos. Con ese fin, tomaremos como marco de referencia los capítulos teóricos precedentes (principalmente el capítulo 2 y el capítulo 3). En este capítulo, construiremos un modelo de medida de la experiencia de la visita a empresa en activo como experiencia de marca o actividad de marketing experiencial y comprobaremos si (y cómo) la visita a empresa en activo tiene efectos directos e indirectos sobre una serie de variables de relevancia para la relación entre el visitante/cliente y la empresa/marca.

La utilización de la visita a sus instalaciones como una estrategia de marketing experiencial por parte de las empresas no ha sido apenas tomada en cuenta hasta el momento en la literatura académica. El objetivo de nuestro trabajo es precisamente cubrir esta laguna con el fin de conocer con mayor precisión el potencial que tiene para una empresa brindar tal experiencia a sus visitantes. De esta forma, basándonos principalmente en los trabajos de Brakus et al. (2009) y Fernández Sabiote y Delgado Ballester (2011), adaptamos sus escalas de “experiencia de marca” al contexto de visita a empresa viva. Presentamos así tanto un análisis conceptual como una escala de medición de la “experiencia de visita a empresa viva”, y testamos si (y cómo) afecta tal experiencia a los visitantes con respecto a su confianza en la empresa/marca, su identificación con ella y su intención de proporcionar un boca-oreja (“*word-of-mouth*”, WOM) favorable acerca de la misma.

A continuación se muestran de forma esquemática las etapas seguidas en el estudio empírico, con el fin de poner de relieve el esfuerzo realizado para ajustarnos a la metodología hipotético-deductiva, a la que hemos hecho referencia en la introducción de nuestra tesis doctoral. En la figura II.5.1 se muestran las etapas de dicho proceso.

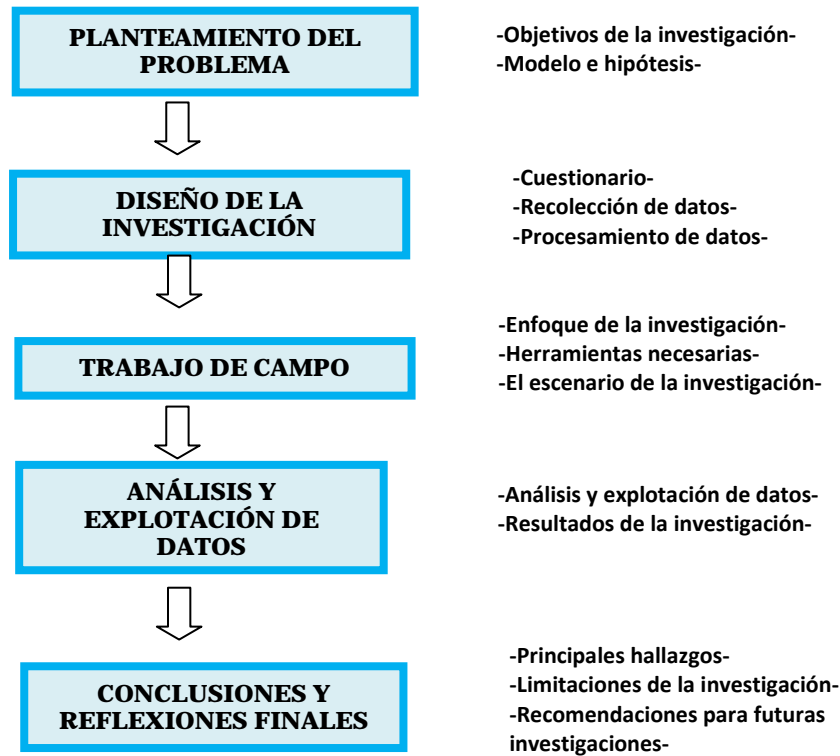


Figura II.5.1: Etapas del estudio empírico

Como se muestra en la figura anterior, i) en la fase previa del trabajo se realiza el planteamiento del problema, a partir de la investigación teórica efectuada en los capítulos precedentes, se plantea el problema que se quiere resolver y los objetivos que se quieren alcanzar lo que dará lugar a la presentación del modelo, las variables y las hipótesis; ii) la segunda fase corresponde a la del diseño de la investigación, en la que se aborda los temas relacionados en el enfoque empleado, las fuentes de información, las herramientas necesarias para cuantificar las variables, y el ámbito desde donde extraemos los datos; iii) en la tercera fase se analizan los aspectos relacionados con el trabajo de campo, su preparación, su desarrollo y procesamiento de la información recopilada; iv) en la siguiente fase se lleva a cabo el análisis y la explotación de los datos y la presentación de las técnicas de análisis utilizadas así como la presentación de los principales resultados; v) finalmente, en la última fase, se exponen las principales conclusiones y aportaciones que se realizan al campo de conocimiento, las limitaciones encontradas así como las recomendaciones para las futuras líneas de investigación.

En este capítulo, construiremos un modelo de medida de la experiencia de la visita a empresa en activo como experiencia de marca o actividad de marketing experiencial y comprobaremos si (y cómo) la visita a empresa en activo tiene efectos directos e indirectos

sobre una serie de variables de relevancia para la relación entre el visitante/cliente y la empresa/marca.

5.2.-METODOLOGÍA

En este capítulo se realiza el segundo estudio empírico de nuestra tesis. La investigación empírica se lleva a cabo aplicando técnicas de análisis cuantitativo. El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Fundamentalmente, el proceso cuantitativo parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura, se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas; se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos) y se establecen una serie de conclusiones respecto de las hipótesis (Sampieri, Collado y Lucio, 2006). Por lo tanto, se pretende observar ciertas variables y medir su influencia en su estado natural, por lo que el método de investigación a utilizar será el trabajo de campo. En consecuencia, la información se obtendrá por consulta directa a través de un cuestionario.

5.2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué experimentan los visitantes de una empresa cuando recorren sus instalaciones en plena actividad? ¿Cómo es esa experiencia? ¿Podemos medirla? ¿Afecta esa experiencia de visita a empresa en activo a la percepción, valoración y conducta futuras de los visitantes con respecto a la empresa y sus productos y servicios? Parecen preguntas relevantes, y responderlas sería, a buen seguro, útil y valioso. Sin embargo, la literatura científica prácticamente las ha ignorado por completo. En este apartado de nuestra tesis doctoral trataremos de dar respuesta a algunas de ellas.

Cada vez más empresas abren sus puertas y se exponen a ser visitadas. Pueden ser visitas de clientes o profesionales vinculados a su negocio, o bien de centros educativos con fines pedagógicos (tal y como hemos analizado en el capítulo anterior); pueden asimismo ser

visitas ofrecidas a la comunidad local o a instituciones como una forma de mejorar su imagen pública; o incluso dirigidas a turistas, con propósitos que variarán para cada empresa: comerciales, de imagen de la compañía y/o del territorio, etc. En cualquier caso, posiblemente todas esas empresas conciben y utilizan, de manera más o menos consciente y deliberada, la apertura de sus puertas como herramienta de marketing, con objeto de brindar a sus visitantes una “experiencia de marca” holística, profunda, memorable. Parece, así, que las empresas ya han empezado a explotar lo que el mundo académico-investigador apenas ha comenzado a explorar.

Marketing experiencial

Hace ya más de tres décadas que el estudio de la “experiencia del cliente” constituye un tema crucial en la literatura especializada en marketing. Holbrook y Hirschman (1982) fueron los primeros en plantear la influyente idea de que el comportamiento del consumidor tiene una dimensión experiencial (centrada en aspectos simbólicos, hedónicos y estéticos del consumo y fundamentada en la búsqueda, por parte del consumidor, de experiencias relacionadas con fantasías, sensaciones y diversión), postulando así un enfoque alternativo a la perspectiva racional-funcional, hegemónica hasta entonces (Holbrook y Hirschman, 1982; Havlena y Holbrook, 1986; Holbrook, 2000).

En nuestros días, bajo un *tsunami* creciente de saturación informativa y publicitaria, las empresas y marcas desean diferenciarse y sobresalir, pero sin resultar intrusas ni invasivas, quieren conectar íntimamente con el público, y sobre todo con el cliente, y brindarle experiencias e interacciones personales memorables. A su vez, el cliente también necesita y exige un contacto más significativo, personal y directo con las empresas y marcas; quiere emocionarse, quiere aprender y quiere autenticidad; desea ser protagonista activo de experiencias y vivencias, tocando con sus propios dedos a las empresas y marcas, palpándolas, saboreándolas y viviéndolas en primera persona (Pine II y Gilmore, 2000, 2007; Kotler et al., 2002; Kotler et al., 2013).

En efecto, parece que no hay mejor manera de hacerlo que a través de la experiencia; no hay mejor testimonio que la propia participación, involucración y experimentación; no hay conexión más real, humana y significativa. Y en ese contexto se alza con fuerza el marketing experiencial, que no pretende sino crear una interacción personal uno a uno entre la empresa o marca y el cliente, y generar una experiencia que se recuerde como algo extraordinario. Busca, por lo tanto, la personalización, la interactividad, la involucración, la “co-creación”; persigue que el cliente sea protagonista activo, “*prosumer*” o “prosumidor”.

De acuerdo con Bernd Schmitt (1999, 2000, 2003), pionero y gurú del marketing experiencial, éste se basa en la creación de estímulos y experiencias holísticas para el público/cliente por medio de empresas y marcas que lleven asociadas percepciones sensoriales, emocionales, intelectuales, conductuales y/o sociales profundas y memorables. En efecto, en opinión de Schmitt (2000, 2011) y Schmitt y Zarantonello (2013), el marketing experiencial puede categorizarse en cinco tipos, dimensiones o módulos experienciales:

- 1) El marketing de **sensaciones o sensorial** apela a los cinco sentidos (vista, oído, gusto, tacto y olfato) con el objetivo de crear experiencias sensoriales y así proporcionar placer estético, emoción, belleza y satisfacción. Tales experiencias pueden ser provocadas tanto por los elementos de la identidad visual de la empresa/marca (logo, color, eslogan, música, diseño, etc.) como por los aspectos sensoriales del producto físico, del núcleo de un servicio o incluso de las tiendas o —ahí radica nuestro objeto de estudio— de la propia empresa/fábrica.
- 2) El marketing de **sentimientos o afectivo** se basa en la creación de experiencias afectivas (sentimientos y emociones), que surgen principalmente durante el consumo y, sobre todo, en las interacciones cara a cara; pero creemos que también pueden ser suscitadas durante la inmersión que supone, por ejemplo, la visita a una tienda de marca, a un museo corporativo o a la planta productiva de una empresa.
- 3) El marketing de **pensamientos o cognitivo** apela al intelecto con objeto de crear experiencias cognitivas, animando al público/cliente a pensar detallada y creativamente, a reconsiderar sus suposiciones, a despertar su curiosidad, a que se planteen y traten de resolver dudas o problemas y a que se genere el debate, por medio de la sorpresa, la intriga y la provocación.
- 4) El marketing de **actuaciones o conductual** trata de afectar al público/cliente con experiencias relacionadas con el cuerpo físico, pautas de comportamiento a más largo plazo e imitación de modelos y estilos de vida.
- 5) El marketing de **relaciones o social** va más allá de las sensaciones, sentimientos, cogniciones y acciones privadas del individuo, al relacionar el yo individual con un más amplio contexto social y cultural reflejado e incluso encarnado por una empresa/marca.

En todo caso, lo ideal, según Schmitt (1999, 2000), es crear experiencias holísticas que posean, al mismo tiempo, cualidades de sensaciones, sentimientos, pensamientos, actuaciones y relaciones.

En los últimos años la literatura científica vertida en torno al marketing experiencial ha sido ciertamente profusa. En el capítulo 2 de nuestra tesis ya hemos analizado extensamente el concepto, tanto en su vertiente teórica como en la práctica. Por ello, a modo de resumen y con objetivos didácticos, en la tabla II.5.1 hemos recogido y enfrentado sintéticamente los rasgos del marketing tradicional y del marketing experiencial.

Tabla II.5.1: Del marketing tradicional al marketing experiencial

Marketing tradicional	Marketing experiencial
Énfasis en las características y ventajas funcionales de los productos y servicios.	Énfasis en las experiencias de los clientes (fantasía, diversión, entretenimiento, aprendizaje, novedad, sorpresa, emoción, etc.): las experiencias conectan a la empresa y la marca con la forma de vida y valores del cliente.
Los clientes son racionales a la hora de tomar decisiones, mediante un proceso en el que el cliente reconoce, busca información, evalúa, compra y consume.	Los clientes son animales racionales, emocionales y espirituales. Desean verse atendidos, estimulados, emocionalmente afectados y creativamente provocados.
El objetivo es satisfacer las necesidades del cliente.	El objetivo es cumplir los deseos, las aspiraciones y los sueños del cliente: fines espirituales, de auto-descubrimiento, identidad, reconocimiento, etc.
4 P's tradicionales: Producto, Precio, Plaza (distribución), Promoción (comunicación).	Se añade la quinta P: Personas. Y se propone sustituir las anteriores 4 P's por 4 C's: Creer, Confiar, Colaborar y Comunicar.
El consumidor como ser inerte, pasivo, meramente receptor.	El consumidor como protagonista y participante activo (<i>prosumer</i> , co-creador), cada vez mejor informado, más exigente y consciente de su poder.
Medios de masas, economías de escala, propagación obsesiva y unidireccional de la marca, objetivo de llegar a muchos ojos, basándose en la persuasión.	Interacciones personales, cara a cara, dinámicas, multisensoriales, basándose en la verdad y en la autenticidad.
Los métodos y herramientas son analíticos, cuantitativos y verbales. Ejemplos: Anuncios en televisión, radio o prensa.	Los métodos y herramientas son eclécticos, diversos y polifacéticos. Ejemplos: eventos, <i>road shows</i> , <i>street marketing</i> , animación en punto de venta, <i>advertainment</i> , <i>advergaming</i> , <i>flash mobs</i> , tiendas temáticas de la marca, museos corporativos, VISITA A EMPRESA EN ACTIVO , etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schmitt (1999, 2000).

La visita a empresa en activo como experiencia de marca

Cada vez más empresas elaboran estrategias de marketing y de diferenciación basándose en la creación de experiencias que involucren al cliente con objeto de lograr una conexión

más real, profunda y significativa con las propias empresas y sus marcas. En la tabla II.5.1 hemos citado algunos ejemplos, entre los cuales queremos destacar la visita a empresa en activo (“*company visit*” o “*factory tour*”), objeto de nuestra tesis y que, a nuestro juicio, puede constituir una herramienta de marketing experiencial muy valiosa e innovadora, aunque relativamente poco explotada por las empresas y aún menos explorada por parte de la literatura científica. De hecho, no hemos hallado ningún trabajo que aborde específicamente el estudio empírico de la “experiencia de visita a empresa en activo”, su medición multidimensional y sus resultados, una laguna que precisamente pretendemos cubrir en este apartado de nuestra investigación.

De todas formas, en los últimos años la literatura en torno al marketing sí que se ha volcado no sólo en analizar, sino incluso en tratar de “medir” empíricamente y de forma holística —mediante su conceptualización como constructo multidimensional— las experiencias de los clientes y en identificar y valorar tanto sus antecedentes como, especialmente, sus efectos e, incluso, los factores mediadores; aunque lo haya hecho 1) bien desde una visión general y, en la mayoría de los casos, centrada en las experiencias de asistentes y/o visitantes de eventos y/o equipamientos turísticos, 2) bien desde un enfoque particular de experiencias de tiendas de venta al por menor o “*retailing*”, 3) o bien desde una óptica más holística e inclusiva de “experiencia de marca” o “*brand experience*”. No obstante, ninguno de ellos aborda propiamente la medición y el estudio empírico de la experiencia de la visita a empresa en activo.

La mayoría de los trabajos se han centrado en la medición de las experiencias de los consumidores en el ámbito particular de “*retailing*” (así como en el análisis de los efectos resultantes de esas experiencias). Cabe citar, al respecto, medidas o escalas como “*Experiential Value Scale*” (Mathwick, Malhotra y Rigdon, 2001), “*Customer Experience Quality*” (Maklan y Klaus, 2011), “*Customer Experience Index*” (Kim, Cha, Knutson y Beck, 2011), “*Smart Shopping*” (Green Atkins y Kim, 2012) o “*Retail Customer Experience*” (Bagdare y Jain, 2013). Sin embargo, constatamos que estos trabajos se centran específicamente en experiencias relacionadas con aspectos puramente comerciales de “*retailing*” en tiendas e, incluso, en internet, y que, por tanto, dejan “huérfana” a la experiencia de la visita a empresa viva.

Algunos otros trabajos sí que se han “aproximado” ligeramente al estudio de la visita a empresa en activo. Pero, en la gran mayoría de los casos, se han centrado exclusivamente en analizar el fenómeno de las “*brandstores*” o “espacios temáticos de marca” y la experiencia de consumo que se despliega en su seno, envuelta en muchas ocasiones en una

atmósfera de entretenimiento y espectáculo: “entornos temáticos” como Caesar’s Palace o Disneyland (Gottdiener, 1998); “*brandscares*” como Nike Town (Peñaloza, 1999); “flagship brand stores” como los outlets exclusivos de Old Navy o Banana Republic (Kozinets, Sherry, DeBerry-Spence, Duhachek, Nuttavuthisit y Storm, 2002); “*flagship locations*” como Autostadt de Volkswagen, BMW World, River Rouge de Ford, Heineken Experience o Kristallwelten de Swarovski (Gilmore y Pine II, 2002; Klingmann, 2007); “*themed entertainment brand stores*” como Planet Hollywood, Hard Rock Café o American Girl Place (Kozinets et al., 2002; Borguini et al., 2009); o “*brand museums*” o museos corporativos o de marca como The World of Coca-Cola Museum, Guinness Storehouse Museum, Audi Museum o Mercedes-Benz Museum (Hollenbeck et al., 2008; Klingmann, 2007; Cudny y Horňák, 2016). Incluso hay trabajos que comparan los efectos de las tiendas de marca (“*brand stores*”) y los “*flagships*” (Dolbec y Chebat, 2013). En general, estos trabajos posan su mirada en esos singulares “espacios de marca”, pertenecientes en su mayoría a determinadas y muy selectas empresas, todas ellas gigantescas, de renombre mundial y que operan en el ámbito de *business-to-consumer* (B2C), y centran su atención fundamentalmente en los aspectos de entretenimiento y más puramente comerciales de venta al por menor.

Finalmente, hay otro grupo de trabajos de investigación que también han acometido, aunque desde otro prisma, la medición y el estudio empírico de la “experiencia de marca” (“*brand experience*”), sobre todo a raíz del reputado trabajo de Brakus et al. (2009), pioneros en conceptualizarlo y en desarrollar una escala para medirlo y mostrar sus efectos. Brakus et al. (2009) definen la experiencia de marca como un conjunto de respuestas internas subjetivas y de comportamientos suscitados o provocados por los estímulos relacionados con la marca que forman parte de su diseño, identidad, presentación, comunicación y entorno de venta. Los autores categorizan estas respuestas en cinco dimensiones: 1) sensoriales, 2) afectivas, 3) cognitivas o intelectuales, 4) sociales o de relaciones y 5) conductuales o de actuaciones, que están estrechamente relacionadas con los módulos o las dimensiones experienciales propuestos por Schmitt (1999, 2000) para crear experiencias de marca. Además, los autores construyen una escala de 12 ítems para medir la experiencia de marca y sus dimensiones (no recogen la dimensión social, por considerar que guarda una estrecha relación con la dimensión emocional); los autores testan la escala y constatan su fiabilidad y validez como indicadora del grado en el que una marca provoca experiencias; y, por último, muestran que esa “experiencia de marca” influye de manera positiva y directa sobre la “satisfacción” y la “lealtad” de los consumidores (y también de manera indirecta a través de la “personalidad de marca”).

La “experiencia de marca” desarrollada por Brakus et al. (2009) ha inspirado un sinnúmero de trabajos, aunque la mayoría de ellos centrados en el ámbito del “*retailing*”, de los servicios y/o en el campo turístico, del “lujo” o de bienes de consumo final. Entre esos trabajos podemos destacar los de Fernández Sabiote y Delgado Ballester (2011), Delgado Ballester y Fernández Sabiote (2011, 2015), Şahin et al. (2011), Iglesias, Singh y Batista-Foguet (2011), Ishida y Taylor (2012), Nysveen, Pedersen y Skard (2013), Barnes, Mattsson y Sørensen (2014), Khan y Rahman (2015) y Nierobisch, Toporowski, Dannewald y Jahn (2017).

Nuestro estudio también bebe principalmente de la fuente de Brakus et al. (2009) para conceptualizar y medir la “experiencia de la visita a empresa en activo” y mostrar sus resultados, desde una perspectiva de “experiencia de marca”, como instrumento de marketing experiencial, aunque adaptando la escala original a nuestro objetivo.

Así, concebimos la visita a empresa viva como experiencia de marca, no en vano propicia un contacto absolutamente directo, íntimo y multisensorial entre la empresa/marca y el visitante. Nos referimos a empresa *viva* en alusión a que está en activo, fabricando en tiempo real; y la visita consiste en “experimentar” la “cocina” o las “tripas” de la empresa, el proceso productivo, con sus instalaciones y trabajadores operando en vivo y en directo; por lo tanto, no se trata de “*brandstores*”, ni de tiendas temáticas, ni de museos corporativos, ni tan siquiera se trata de áreas de exhibición o de “*showrooms*”.

El objetivo del presente trabajo es precisamente aportar evidencias empíricas que permitan constatar y poner de relieve el interés que tiene para las empresas abrirse para ser visitadas, descubiertas, experimentadas, en primera persona y en 3-D. Para ello, definimos el concepto de “experiencia de la visita a empresa en activo” y elaboramos un constructo para capturarlo, para lo cual proponemos una escala a fin de medirlo en su naturaleza multidimensional. Luego, demostramos cómo una mayor experiencialidad de la visita a empresa en activo tiene efectos directos e indirectos sobre una serie de variables de enorme relevancia para la relación cliente-empresa y que nosotros aprehendemos y medimos bajo los constructos “confianza”, “identificación” y “WOM favorable”.

El trabajo se estructura, a partir de aquí, en cuatro secciones. Comienza con una definición de la “experiencia de visita a empresa en activo”, el planteamiento de nuestro modelo teórico y la formulación y justificación de las hipótesis. En segundo lugar, se presentan el procedimiento de recogida de datos, la muestra y las medidas utilizadas. Posteriormente, se abordan los resultados obtenidos y su discusión, y, en cuarto y último lugar, se extraen

y presentan las conclusiones, junto con las limitaciones del estudio y la exposición de las líneas de investigación futuras.

5.2.2.- DEFINICIÓN, FORMULACIÓN DEL MODELO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Conscientes de la complejidad del modelo que se plantea medir, de la dificultad inherente a los constructos, a continuación se va a realizar una detallada y clara presentación de todos los elementos e hipótesis básicas que permitan un correcto seguimiento del proceso de investigación realizado.

Así, se comienza por revisar los instrumentos empleados para cuantificar los conceptos teóricos considerados en el estudio previo y se plantean las hipótesis. Los conceptos que se van a considerar son los relacionados con la visita a empresa en activo, la confianza, la identificación y la recomendación.

El planteamiento del modelo parte de trabajos anteriores, en los que se han utilizado escalas que ya han sido validadas, por lo que se estima conveniente utilizar estas herramientas ya testadas en la investigación, con las pertinentes adaptaciones al idioma y al contexto en el que se va a trabajar, lo que se ha procurado realizar con el mayor rigor posible, respetando el sentido de los ítems para preservar las características psicométricas de estas herramientas. Por lo tanto, el objetivo ha sido seleccionar y reformular aquella escala que nos ha parecido que mejor se adapta a nuestro estudio.

Así, aunque existen distintos instrumentos de medida de la *“experiencia de marca”* (no así de la experiencia de visita a empresa en activo, que están sin testar aún), adaptando y reformulando la definición que Brakus et al. (2009) hacen de la *“experiencia de marca”*, definimos la *“experiencia de la visita a empresa en activo”* como un conjunto de respuestas subjetivas de naturaleza cognitiva, sensorial, emocional y social suscitadas o provocadas por los estímulos relacionados con la visita a una empresa en activo o viva.

En la figura II.5.2 ilustramos nuestro modelo teórico, así como las hipótesis que queremos plantear.

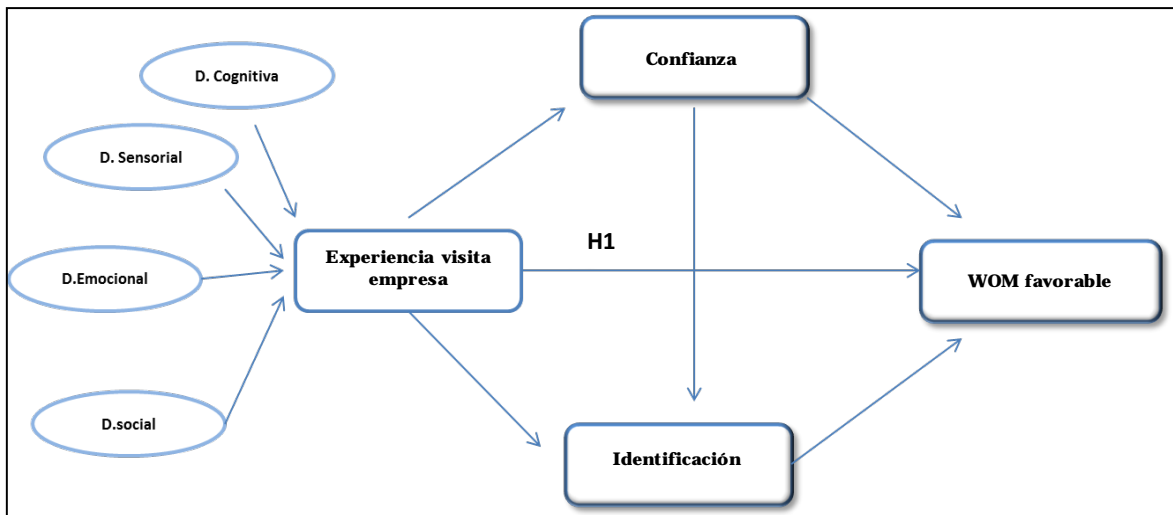


Figura II.5.2: Modelo teórico

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, proponemos que la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” es un constructo multidimensional integrado por cuatro dimensiones: “*dimensión cognitiva*”, “*dimensión sensorial*”, “*dimensión emocional*” y “*dimensión social*” (con posterioridad, en la sección dedicada a las medidas utilizadas en nuestro modelo, expondremos y justificaremos el porqué de concebir un constructo de 4 dimensiones, dando lugar a un modelo de orden superior en el que esas dimensiones se vinculan con el constructo de manera formativa).

Por otra parte, postulamos las siguientes hipótesis, que inmediatamente después pasamos a desarrollar y justificar:

- H1: La “*experiencia de la visita a empresa en activo*” está relacionada de forma positiva con el “*boca-oreja favorable*” (“*word-of-mouth*”, WOM).
- H2: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” y el “*WOM favorable*” está mediada positivamente por la “*confianza*” que genera la visita a empresa en activo.
- H3: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” y el “*WOM favorable*” está mediada positivamente por la “*identificación*” que genera la visita a empresa en activo.
- H4: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa en activo*” y el “*WOM favorable*” está mediada positivamente por la secuencia “*confianza*” e “*identificación*” que genera la visita a empresa en activo.

- H1: La “*experiencia de la visita a empresa en activo*” está relacionada de forma positiva con el “*boca-oreja favorable*” (“*word-of-mouth*”, WOM).

En cuanto a nuestra hipótesis H1, de la literatura revisada se desprende que visitar una empresa contribuye positivamente a la intención del visitante de recomendar la propia empresa, su marca y sus productos y servicios (WOM favorable). Así lo sugieren Stevens (1988), Green (1995), How (1994), Yale (1992), Upton y Macadam (1997), Mitchell y Mitchell (2000, 2001a,b), Mitchell y Orwig (2002), Kerwin (2004), Otgaar et al. (2008), Otgaar (2010, 2012), Bregman (2011), Makua (2012a,b), Savoja (2010, 2011, 2012), Morice (2010a,b), Roche (2012), Narsey y Russell (2013) y Endo et al. (2014), entre otros.

De todas formas, ese efecto positivo sobre la intención de recomendación (WOM favorable) parece ser más indirecto que directo, puesto que, según la literatura revisada, la mayoría de las empresas que se exponen a ser visitadas no buscan explícitamente ser recomendadas por sus visitantes en el futuro, ni tan siquiera obtener una venta directa de sus visitas o unos ingresos adicionales a través del ticket de entrada. Más bien, las empresas persiguen beneficios intangibles como “potenciar el perfil corporativo” o “proyectar una imagen fuerte” (Stevens, 1988; Green, 1994), “desarrollar sus relaciones públicas” (How, 1994), “explicar sus valores y su misión” (Kerwin, 2004), “fortalecer la confianza y la comprensión” (Mitchell y Orwig, 2002), “ser más reconocibles” y “potenciar su responsabilidad social corporativa” (Savoja, 2012), “estrechar lazos entre clientes y empresa a través de una inmersión multisensorial en una narración que humaniza la marca” (Narsey y Russell, 2013) o “promover su imagen de marca corporativa” (Endo et al., 2014). Todo ello, por consiguiente, nos sugiere plantearnos otras hipótesis complementarias.

- H2: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa en activo en activo*” y el “*WOM favorable*” está mediada positivamente por la “*confianza*” que genera la visita a empresa en activo en activo.

Así, con la hipótesis H2 planteamos que la visita a empresa en activo provoca un aumento de la confianza del público visitante en la empresa visitada y, por ende, incrementa su intención de recomendarla. En efecto, la literatura revisada sugiere que la visita a empresa en activo facilita un contacto directo y multisensorial del visitante con el *backstage* de la empresa (Goffman, 1959; MacCannell, 1973) que acentúa su percepción y vivencia de autenticidad (Gilmore y Pine II, 2007; Gammon y Fear, 2005; Grayson y Martinec, 2004; Morice, 2010b); la visita potencia su sensación simbólica, psicológica y dramática de

exclusividad (Narsey y Russell, 2013); posibilita una inmersión real (Carù y Cova, 2006) y una impresión de credibilidad y confianza (Avery, Paharia, Keinan y Schor, 2010); permite satisfacer una curiosidad intelectual y crear vínculos personales entre la empresa y los *stakeholders* (Mitchell y Mitchell, 2000, 2001a,b); genera también una mayor involucración personal, un conocimiento más profundo y una mayor lealtad (Mitchell y Orwig, 2002; Savoja, 2012); igualmente, la visita provoca un efecto de transparencia, de comunicación abierta, de “no tener nada que ocultar” por parte de la empresa, que se traduce en un mayor grado de confianza del público visitante (Mitchell y Orwig, 2002; Montonen y Tanski, 2003; Hollenbeck et al., 2008; Borghini et al., 2009; Otgaar et al., 2008).

- H3: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa*” y el “*WOM favorable*” está mediada positivamente por la “*identificación*” que genera la visita a empresa.
- H4: La relación entre la “*experiencia de la visita a empresa*” y el “*WOM favorable*” está mediada positivamente por la secuencia “*confianza*” e “*identificación*” que genera la visita a empresa.

En lo que respecta a las hipótesis H3 y H4, la literatura revisada sugiere que la visita a empresa en activo puede generar también identificación en el público visitante, tanto de forma directa como a través del aumento de la confianza, todo lo cual puede traducirse en una mayor intención de recomendación. Así, la literatura sostiene que la visita a empresa en activo revela una intimidad y desnuda una identidad que puede generar un vínculo memorable e, incluso, transformador y una vivencia profunda de autenticidad; así, la empresa/marca se “humaniza” y se “antropomorfiza” y puede suscitar la identificación del visitante (Fournier, 1998; Gilmore y Pine II, 2007; Grayson y Martinec, 2004; Hollenbeck et al., 2008). La visita a empresa en activo potencia también la “socialización” y la “localización” de la empresa/marca (Hollenbeck et al., 2008), pues permite, por una parte, que los visitantes interactúen entre sí y con la propia empresa/marca, propiciando y cultivando un sentido de pertenencia a una comunidad (Muniz y O’Guinn, 2001); por otra parte, la visita también permite “localizar” y vincular la empresa/marca a su lugar geográfico, social, cultural e histórico de origen, generando así una mayor identificación con ella.

Medidas utilizadas

A partir de la revisión de la literatura se han empleado una serie de escalas multi-ítem para medir las diferentes dimensiones de la experiencia de la visita a empresa en activo, así como la identificación, la confianza y el WOM favorable hacia la empresa/marca.

EXPERIENCIA DE LA VISITA A EMPRESA EN ACTIVO

Este trabajo ha seguido la perspectiva de construir la “experiencia de la visita a empresa en activo” como una “experiencia de marca” a partir de las dimensiones más aceptadas en la literatura (Schmitt, 1999, 2000; Brakus et al, 2009). Así, hemos conceptualizado la “experiencia de la visita a empresa en activo” como un constructo multidimensional, dando lugar a un modelo de orden superior. Tal y como Podsakoff et al. (2006) señalan, el uso de modelos de orden superior es recomendable cuando los constructos analizados son complejos, ya que su utilización permite tratar cada dimensión como un importante componente del mismo. Además, estos modelos mejoran la representación del constructo y proporcionan el mejor modo de evaluación (MacKenzie et al., 2005). En consecuencia, la conceptualización realizada resulta apropiada. El siguiente paso consiste, por tanto, en determinar si estas dimensiones se relacionan con el constructo de segundo orden de manera reflectiva o formativa. Siguiendo los criterios propuestos por Jarvis et al. (2003) y MacKenzie et al. (2005), relativos a la dirección de causalidad entre el constructo y sus componentes, la intercambiabilidad de las dimensiones, la covarianza de las medidas y la similitud de las redes nomológicas de los componentes, este trabajo considera que la experiencia está relacionada de manera formativa con sus dimensiones (en apartados posteriores se analiza con mayor detalle). Así, en primer lugar, se propone que no es la experiencia quien causa sus dimensiones, sino al contrario. Esto es, cambios en los componentes de la experiencia de la visita a empresa en activo, como las sensaciones o las emociones, causan cambios en el valor de la experiencia. Además, las dimensiones no son intercambiables, al capturar diferentes aspectos del dominio conceptual de la variable estudiada. El propio Schmitt (1999, 2000, 2003) apunta que cada dimensión o dominio tiene sus propias estructuras y procesos inherentes, distintos del resto. Con relación al tercer criterio, relativo a la covarianza de las medidas, no hay por qué esperar que todas las dimensiones presenten fuertes correlaciones. Por ejemplo, un cambio en la sensación de la visita a la empresa no tiene por qué estar acompañado de un cambio en la dimensión cognitiva de la misma. Por último, los componentes integrantes del constructo experiencia de la visita a empresa en activo no comparten en su totalidad los mismos antecedentes y consecuencias.

Sin embargo, lo cierto es que el modelo de medida de la “experiencia de marca” propuesto originalmente por Brakus et al. (2009) planteaba un constructo con dimensiones reflectivas (modelo reflectivo de segundo orden). Y la mayoría de los trabajos que se basaron en él adoptaron también el mismo modelo de medida. No obstante, últimamente cada vez son más numerosos los trabajos que conciben la “experiencia de marca” como un composite formado por dimensiones o indicadores formativos (Zarantonello et al., 2013; Chen y Lin, 2015; Lin y Kuo, 2016). Y, en nuestro caso, hemos adoptado también una perspectiva formativa en la conceptualización y operativización de nuestro constructo “experiencia de la visita a empresa en activo”.

De este modo, como se ilustra en la figura 5.2, el constructo experiencia de la visita a empresa en activo queda especificado como un composite de segundo orden con cuatro constructos latentes de primer orden formativos. Por último, cada uno de estos constructos latentes de primer orden es medido a través de múltiples indicadores reflectivos.

Para la medición de los diferentes componentes o dimensiones de la experiencia de la visita a empresa en activo incluidos en el estudio (dimensión cognitiva, sensorial, emocional y social) se ha adaptado la escala de “experiencia de marca” de Fernández Sabiote y Delgado Ballester (2011), que, a su vez, parte de la escala original de Brakus et al. (2009). Cabe destacar que se ha omitido la dimensión de actuaciones o conductual, porque entendemos que se refiere a respuestas comportamentales o de imitación de modelos y estilos de vida que se producen a más largo plazo y, por lo tanto, no son percibidas (ni resultan observables) durante la propia visita a la empresa o inmediatamente después de la misma (es decir, en el momento de cumplimentar la encuesta).

En total, la escala consta de 11 ítems, que debían ser valorados en una escala Likert de 7 puntos, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Dimensión Sensorial	■ DS1: La visita me ha impresionado visualmente y también en otros sentidos
	■ DS2: La visita me ha resultado estimulante
	■ DS3: La empresa/marca cuida su estética
Dimensión Cognitiva	■ DCO1: La visita me anima a pensar
	■ DCO2: La visita ha estimulado mi curiosidad
	■ DCO3: Percibo que la visita ha estimulado mi sentido crítico
	■ DCO4: La visita me motiva a hacer las cosas de forma diferente
Dimensión Emocional	■ DE1: La visita ha afectado a mi estado de ánimo
	■ DE2: La visita induce a emocionarse
Dimensión Social	■ DSO1: La visita anima a la interacción entre los visitantes y la empresa/marca
	■ DSO2: La visita permite sentirse parte de una comunidad

IDENTIFICACIÓN

La identificación del visitante se ha medido a través de una escala adaptada de Homburg, Wieseke y Hoyer (2009), que a su vez reformula una escala previa de Mael y Ashforth (1992). Se compone de 2 ítems, que los visitantes debían valorar de 1 a 7 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo).

Identificación	■ IDE1: Siento apego por esta empresa/marca
	■ IDE2: Me siento identificado con esta empresa/marca

CONFIANZA

La confianza se ha medido a través de una escala adaptada de Sahin et al. (2011). Se compone de 2 ítems, que los visitantes debían valorar de 1 a 7 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo).

Confianza	■ CON1: Confío en esta empresa/marca
	■ CON2: Creo que esta empresa/marca es una garantía de calidad y satisfacción

WOM FAVORABLE

La escala empleada para la medición del WOM favorable se ha desarrollado a partir de la adaptación de dos ítems propuestos por Maxham y Netemeyer (2002), debiéndose valorar de 1 a 7 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo).

WOM favorable	■ WOM1: Hablaré bien de esta empresa/marca a otras personas
	■ WOM2: Si me piden consejo, recomendaré esta empresa/marca

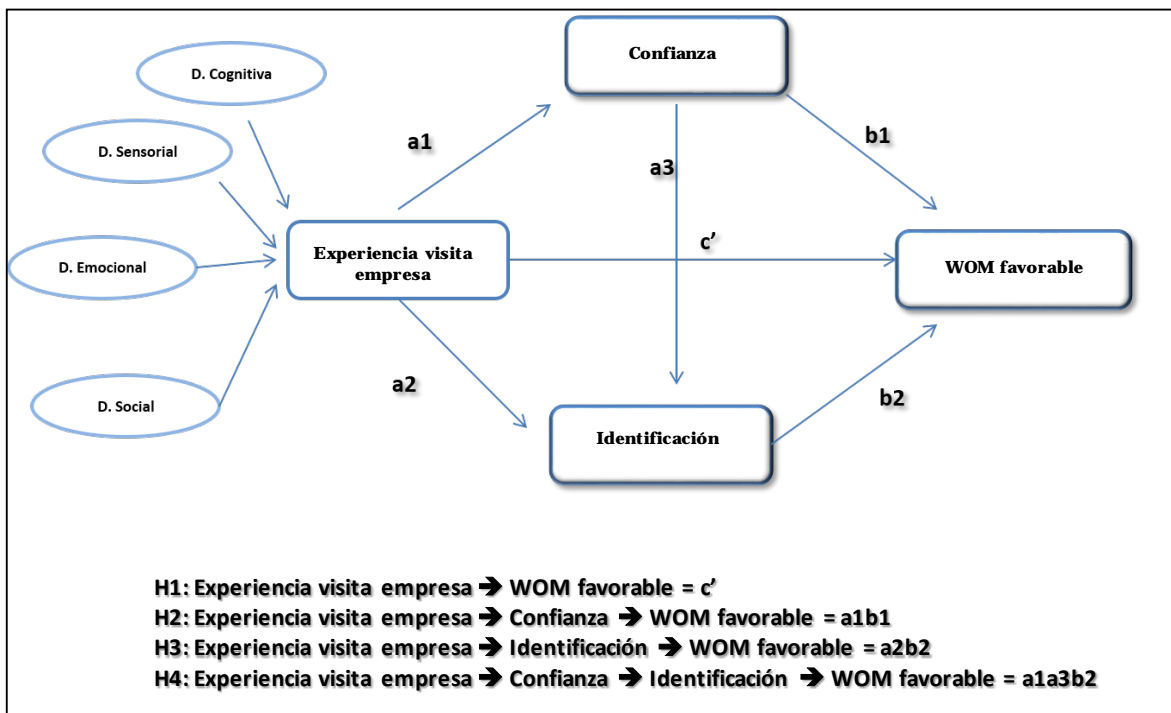


Figura II.5.3: Modelo de mediación

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado expondremos la metodología seguida en nuestro estudio de investigación para poder analizar si se cumplen o no las hipótesis planteadas.

5.2.3.-TRABAJO DE CAMPO: LA RECOGIDA DE DATOS. PROCEDIMIENTO, MUESTRA Y MEDIDAS

En el apartado precedente se han planteado las hipótesis generales de nuestro trabajo de investigación. Este apartado tiene como objetivo exponer el diseño de la investigación, así como la metodología y técnica que ha sido aplicada para contrastar las hipótesis mencionadas. El apartado se estructura como sigue: en primer lugar, exponemos el

proceso de la elección de la población y la definición de la muestra, y, en segundo lugar, analizamos la elección de la fuente de recogida de información y la organización del trabajo de campo.

Como ya se ha mencionado, en esta investigación se plantea observar las variables y medir su influencia en su estado natural, por lo que el método de investigación será el trabajo de campo y en consecuencia la información se obtendrá por consulta directa a través de un cuestionario. También se ha mencionado previamente que con el planteamiento de modelo que se realiza, la investigación será de carácter cuantitativo, con un enfoque causal, ya que el objetivo es analizar la relación entre las variables.

Población y definición de la muestra

El estudio empírico se basa en las visitas realizadas por la doctoranda a 28 empresas ubicadas en el País Vasco en compañía de un total de 673 estudiantes de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), a quienes se encuestó inmediatamente antes y después de la visita (se les pidió que rellenasen anónimamente un cuestionario autoadministrado relativo a la visita y entregado en mano, antes y después de la misma). Las visitas tuvieron lugar entre marzo de 2013 y mayo de 2014 (ambas incluidas). Nuestra muestra incluye, por tanto, $n = 673$ estudiantes visitantes, para una población estudiantil total de 40.000 estudiantes en el curso 2013/2014 en la UPV/EHU.

El alumnado visitante de nuestra muestra pertenecía a muy diversas titulaciones y las visitas programadas correspondían a asignaturas también muy variadas, aunque la mayoría adscritas al ámbito de las ingenierías: ingeniería mecánica, tecnología electrónica, ingeniería química y del medio ambiente, ingeniería eléctrica, climatología, ciencia y tecnología de los alimentos, gestión de negocios, administración y dirección de empresas, grado en arte, economía de la empresa, sociología de las organizaciones, etc. Con ello pretendemos mostrar que estudiantes de cualquier ámbito pueden recurrir a las visitas a empresas como vehículo formativo; y, más en general, queremos poner de manifiesto que personas de cualquier perfil y condición —consumidores/usuarios reales o potenciales— pueden o podrían acceder y enriquecerse de la experiencia de visitar empresas.

Por su parte, las empresas visitadas también pertenecían a sectores y ramas de actividad muy diversas (véase relación de empresas en el anexo 1). Se trata de empresas mayoritariamente industriales, aunque muy distintas entre sí, que operan principalmente en el ámbito de *business-to-business* (B2B), con una ubicación, tamaño y antigüedad

también diferentes. La mayoría de las empresas son de origen vasco, y, aunque muchas de ellas tengan ya rango multinacional, atesoran una profunda raíz local.

Esa muestra plural de empresas responde a nuestra pretensión de evidenciar que abrir las puertas al público para que éste experimente la empresa/marca no es coto exclusivo y excluyente de las grandes compañías internacionales —que poseen marcas atractivas y con renombre a nivel global—, ni de las empresas que operan en los sectores agroalimentario y artesanal de *business-to-consumer* (B2C) —y que son las que en mayor medida abren sus puertas y se exponen a ser visitadas, principalmente por motivos comerciales—. Deseamos con ello señalar que, en principio, cualquier empresa —con independencia de su actividad, tamaño, localización, etc.— puede abrir las puertas al público (en este caso, a colectivos universitarios) para su visita, descubrimiento y experimentación.

Elección del tipo de encuesta

Una vez se ha concretado el objeto de la investigación, las variables que se quieren estudiar y sus relaciones, los instrumentos de medición así como la población sobre la que se va a contrastar las propuestas de este trabajo, se confecciona la herramienta que se va a emplear para la recogida de datos.

En nuestro caso, el instrumento utilizado para la recogida de datos fue la encuesta personal directa. Esta consiste en preguntar sistemática y controladamente a los/las participantes/visitantes cuestiones estructuradas con respuestas cerradas y específicas. Su principal ventaja es que permite obtener gran cantidad de información extrapolable a la población general con garantías estadísticas. Además, gracias a su sistema de captación de datos estandarizables y medibles, es posible realizar análisis estadísticos diversos que facilitan el establecimiento de relaciones entre distintas variables (Makua, 2012b).

La encuesta que se les facilitó a los visitantes se adjunta en el Anexo 1. En la misma se les preguntaba sobre la experiencia que acababan de tener en la visita a la empresa. Se centraba en respuestas cerradas y compuestas por un gran número de ítems (en algunas se deja hueco para respuestas abiertas). La gama de respuestas delimitadas para las preguntas estaba representada por un lado, por la conocida escala Likert, que los visitantes debían valorar de 1 a 7 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 7=totalmente de acuerdo). Esta técnica utiliza una categorización continua de las actitudes según la intensidad, que debe ser indicada por el sujeto que responde el cuestionario, en este caso el visitante que acude a la empresa. Asimismo, se daban otro tipo de respuestas cerradas del tipo Sí, No, NS/NC (No Sabe/No Contesta).

5.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN

En este trabajo de investigación se utiliza la siguiente técnica para el análisis de las variables y el contraste de las hipótesis planteadas: el modelo teórico se ha llevado a cabo a través de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Concretamente, la técnica utilizada ha sido PLS (Partial Least Squares - mínimos cuadrados parciales). Los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) permiten el análisis de las relaciones entre variables abstractas, no medibles directamente (en nuestro caso, la experiencia de la visita a empresa en activo y sus dimensiones), que se infieren a partir de una serie de indicadores que sí pueden ser medidos (Miles, 2011: 244).

La técnica de MEE constituye una herramienta de análisis multivariante que combina técnicas de regresión múltiple (para el análisis de relaciones de dependencia) y análisis factorial (para la representación de factores a través de múltiples indicadores (Barroso-Castro et al., 2010).

Los MEE valoran simultáneamente el modelo de medida, pues analizan las cargas factoriales para comprobar la fiabilidad de los constructos, y el modelo estructural, ya que asimismo analizan las relaciones de causalidad para ver la importancia que presentan cada una de las variables para explicar la variable independiente.

Actualmente se conocen dos herramientas estadísticas para resolver los modelos de ecuaciones estructurales: modelos basados en el análisis de covarianzas (CM, *Covariance Models*) consistentes en estimar los parámetros del modelo de forma que se minimicen las discrepancias entre la matriz de covarianzas deducida a partir de los datos empíricos iniciales y la matriz de covarianzas deducida a partir del modelo y los parámetros estimados, y modelos basados en mínimos cuadrados parciales (PLS, *Partial Least Squares*) en los que las estimaciones de los parámetros se obtienen minimizando las varianzas residuales de las variables dependientes, utilizando para ello el análisis de mínimos cuadrados ordinarios y el análisis de componentes principales (Wold, 1985; Cepeda et al., 2005; Díaz- Casero et al., 2011; Roldán-Salgueiro y Sánchez-Franco, 2012; García, 2016).

Los modelos pueden presentar constructos (variables latentes) de primer y segundo orden. Un constructo de segundo orden es aquél que está constituido por variables latentes o factores de primer orden. La variable latente de segundo orden no está medida directamente por ninguna variable manifiesta.

Además, existen diferencias entre el tipo de relación que se puede dar entre las variables latentes (constructos) y las variables observadas (indicadores). Esta relación puede ser reflectiva o formativa.

Los constructos reflectivos son aquéllos en los que la variable no observada (latente) da lugar a lo que se observa (indicadores), esto es, la variable latente es la causa de los indicadores.

Los constructos formativos, por su parte, son aquéllos en los que las variables observadas (indicadores) son la causa de la variable no observada (constructo), esto es, el constructo queda definido por sus indicadores. Si cambiamos alguna de estas variables observadas, el constructo puede cambiar sustancialmente su significado (García, 2016).

Para el caso de los constructos de segundo orden, se diferencian también entre constructos modelizados como molares o como moleculares (Chin y Gopal, 1995), siendo los molares equivalentes a los formativos, y los moleculares similares a los reflectivos.

Una manera de seleccionar el tipo de constructo adecuado para el análisis es, como indica Chin (1998), plantearse la siguiente pregunta: Cuando un indicador cambia en una determinada dirección, ¿es necesariamente cierto que los otros cambiarán de la misma manera? Si la respuesta a la pregunta es negativa, los indicadores serán formativos. Otra forma de asegurarse de que la elección es la correcta y que los indicadores son formativos y no reflectivos se basa en: a) comprobar si los indicadores son o no intercambiables; si no lo son, el constructo será formativo; b) comprobar la no necesaria correlación entre los indicadores; si no están necesariamente correlacionados, el constructo será formativo.

Hemos seleccionado la técnica PLS para nuestro trabajo de investigación, porque a diferencia de otras técnicas de modelización, PLS se basa en la varianza, nos permite trabajar con constructos formativos, no exige características especiales de la función de distribución de los datos, permite trabajar con una teoría en etapas iniciales de desarrollo y validación y su aplicación es recomendada cuando existe escasa investigación previa en el tema, la teoría previa es limitada, permite trabajar con un modelo relativamente complejo (por ejemplo con relaciones de mediación o con constructos formativos de segundo orden) con un número importante de variables latentes y manifiestas y orientados más a la predicción que a la confirmación de una teoría sólida y cuando el tamaño muestral es reducido (Cepeda et al., 2012; Peter et al., 2007) y es particularmente útil cuando se trata de investigaciones de carácter predictivo relativamente complejas.

El software utilizado ha sido SmartPLS 3.2.6, desarrollado por Ringle et al. (2015). Dado que SmartPLS es un modelo de estimación y análisis SEM, utiliza el proceso de estimación en dos pasos (Chin et al., 2003):

- En primer lugar, se realiza la valoración de la validez y fiabilidad del modelo de medida (modelo externo): este modelo es el que relaciona las variables observadas (indicadores) con sus correspondientes constructos. El objetivo es analizar si los conceptos teóricos están medidos correctamente a través de las variables observadas.
- En segundo lugar se realiza una valoración del modelo estructural (modelo interno): se evalúa el peso y la magnitud de las relaciones entre las distintas variables latentes dónde se evalúan las relaciones entre los constructos, a través de los coeficientes path y su nivel de significación.

Según nuestro modelo de investigación (figura II.5.3), H2-H4 representan hipótesis de mediación, que indica cómo o por qué medios una variable independiente (la experiencia de la visita empresa, en adelante EXP) afecta a una variable dependiente (WOM favorable, en adelante WOM) a través de la mediación de variables o mediadores (identificación y confianza, en adelante, IDE y CON). Este estudio específicamente testa un modelo de mediación de tres caminos (Taylor et al. 2008).

El efecto total del constructo EXP de los visitantes en WOM (c) puede llegar a través de una variedad de fuerzas directas e indirectas (Hayes, 2009). Específicamente, en la figura 5.2, el efecto total de la experiencia de la visita a empresa en activo de los visitantes (EXP) se puede expresar como la suma de los efectos directos e indirectos, siendo estos últimos estimados por el producto de los coeficientes de trayectoria para cada uno de los caminos de la cadena mediadora (Alwin y Hauser, 1975). Por lo tanto, $c = c' + a_1b_1 + a_2b_2 + a_1a_3b_2$, con los últimos tres términos se especifican los efectos indirectos y su suma es el efecto indirecto total (Hayes, 2009), mientras que c' es el efecto directo de la experiencia de la visita a empresa en activo del público visitante (H1), bajo la influencia de ambos mediadores (IDE y CON) (Taylor et al., 2008). La ventaja de este enfoque es que es capaz de aislar el efecto indirecto de ambas variables mediadoras, es decir, la dimensión confianza (H2: a_1b_1) y la dimensión de identificación (H3: a_2b_2). Además, este enfoque permite el análisis de estos mediadores en una serie de efectos indirectos (H4: $a_1a_3b_2$) (tal y como proponen, Van Jaarsveld, Walker y Skarlicki, 2010).

Una forma tradicional de prueba de hipótesis de mediación ha sido el test de Sobel (Sobel, 1982, 1986), también llamado el enfoque de producto de coeficientes (Preacher y Hayes, 2008). Sin embargo, este test no se puede realizar con PLS (Sosik et al. 2009): (1) los coeficientes path no son independientes cuando usamos PLS, (2) PLS no proporciona los coeficientes path estandarizados para llevar a cabo el test de Sobel. Además, Hayes (2009) indica que el test de Sobel presenta un defecto importante: requiere la suposición de la normalidad en la distribución de los efectos indirectos. Como alternativa, un enfoque recomendado para las pruebas de mediación es el *bootstrapping*, un procedimiento de remuestreo no paramétrico que no impone la asunción de normalidad en la distribución de muestreo (Preacher y Hayes, 2008). Simulaciones desarrolladas por MacKinnon et al. (2004) muestran que el rendimiento es mayor que el test de Sobel. Por lo tanto, se ha aplicado el método de *bootstrapping* para probar la significación de los efectos indirectos.

Modelo de medida

En líneas generales, para la validación de las escalas de medida se seguirá un proceso secuencial que se ajusta a las propuestas de Churchill (1979) y Deng y Dart (1994), y que se recoge en la siguiente figura II.5.4. Con estas etapas se pretende estudiar la fiabilidad, validez y la dimensionalidad de las escalas analizadas.

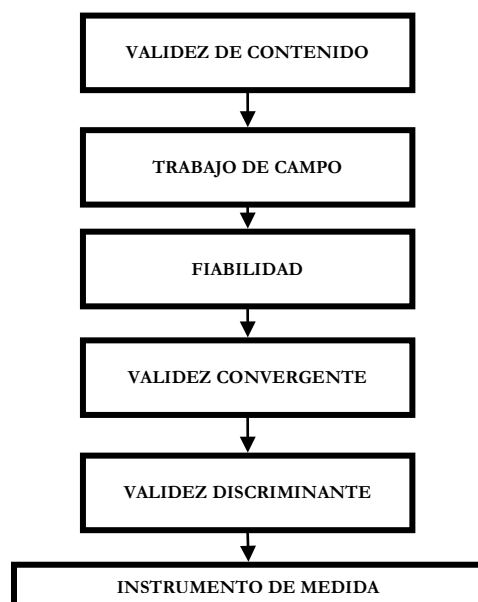


Figura II.5.4 Etapas en el desarrollo de los instrumentos de medida.

Fuente: Adaptado de Churchill (1979) y Deng y Dart (1994).

Validez de Contenido

La primera de las etapas se refiere a la validez de contenido. Con este análisis se pretende garantizar que el instrumento evaluado contiene los aspectos que lo caracterizan. Hair et al. (1999: 105) la define como la evaluación de la correspondencia de las variables incluidas en la escala con su definición conceptual, y sirve para valorar de forma subjetiva la correspondencia de los ítems individuales y el concepto a través de la evaluación de expertos.

En primer lugar, hay que establecer el dominio de un determinado concepto, es decir, qué se quiere medir. Para eso es necesario realizar una profunda revisión de la literatura en aras a identificar todas las características que deban incluirse en el concepto. Además, un concepto teórico puede tener diferentes dimensiones, de forma que, consideradas conjuntamente, darán sentido global al concepto. En este sentido, la revisión bibliográfica puede poner de manifiesto la existencia de diferentes enfoques para un mismo concepto.

En segundo lugar, se debe diseñar un conjunto de indicadores capaces de captar todos los aspectos teóricos del concepto. La literatura recomienda utilizar varios indicadores para cada concepto, empleando escalas aditivas o multi-ítems (Hair et al., 1999). Así mismo, suele ser adecuado revisar los indicadores de estudios anteriores, adaptándolos a las particularidades del sector que se va a analizar. En esta investigación se ha seguido la recomendación de Churchill (1979) que propone revisar la literatura existente para identificar las dimensiones relevantes del concepto a analizar. Del mismo modo, se han adoptado escalas existentes y validadas previamente por otros autores, adaptando los ítems al ámbito de estudio.

Fiabilidad

La fiabilidad de una escala se refiere al grado en que las mediciones están libres de errores aleatorios, de forma que proporciona resultados estables y consistentes. Tal y como indica Santesmases (1996) la fiabilidad refleja la confiabilidad de un instrumento de medida. Esto es, el análisis de fiabilidad permite conocer en qué medida las diferentes escalas se hallan libres de error aleatorio, y por tanto proporcionan resultados estables y consistentes. De esta forma, una escala es confiable o proporciona mediciones fiables siempre que al repetir la investigación obtengamos resultados casi idénticos en todos los casos.

Es importante señalar que la fiabilidad de una escala indica solamente que los distintos ítems que la componen, al estar muy correlacionados, están midiendo la misma variable

(Vila et al., 2000). Sin embargo, no se esperan patrones de correlación entre los indicadores formativos, ya que pueden correlacionar de forma positiva, negativa o incluso no correlacionar. Así, el estudio de la fiabilidad no es un coeficiente adecuado para evaluar las medidas formativas (Jarvis et al., 2003). Por lo tanto, tanto el alfa de Cronbach como la fiabilidad compuesta son sólo aplicables a variables latentes con indicadores reflectivos (Chin, 1998).

A la hora de analizar el modelo de medida, el primer paso que hay que dar es comprobar la fiabilidad individual de cada ítem con respecto a su constructo, y seguidamente la fiabilidad compuesta del constructo en general.

En primer lugar, para analizar las medidas reflectivas de primer orden PLS se establece el examen de fiabilidad, a través del análisis de consistencia interna y la validez convergente y discriminante (Fornell y Larcker, 1981). Los resultados (Anexo 2) muestran que los modelos de medición son válidos y confiables. En cuanto a la validez convergente, se ha utilizado el criterio de Hair et al. (2014); casi todos los ítems correlacionan estrechamente con los constructos teóricos, con cargas superiores a 0.7 y significativas y la varianza media extraída es mayor que 0.5 (más del 50% de la varianza del constructo es debida a sus indicadores). Se comprueba que, a pesar de que una carga factorial en la variable dimensión sensorial ($Ds3 = .651^{***}$) es menor a la recomendada, el resto de indicadores recomiendan continuar con el análisis.

La fiabilidad compuesta y los valores alfa de Cronbach también son mayores que 0.7 (Fornell y Larcker, 1981), evidenciando la consistencia interna de las medidas. Además, la raíz cuadrada del AVE es mayor que la correlación entre construcción diagonal (Fornell y Larcker, 1981) y la relación de Heterotrait Monotrait de correlación (HTMT) entre constructos es inferior a 0,85 (Henseler et al., 2015) (Anexo 2) y apoya la validez discriminante.

Para el estudio de la fiabilidad individual de los constructos formativos, por su parte, analizamos los pesos de los indicadores. Los pesos proporcionan información acerca de la composición e importancia que tiene cada indicador en la creación o formación de la variable latente. Barroso-Castro et al. (2010) y Henseler et al. (2009) consideran que los pesos, en etapas iniciales como es nuestro caso, deben de alcanzar como mínimo el valor 0,3. Asimismo es necesario analizar la multicolinealidad existente entre los indicadores que forman el constructo, pues para que un constructo de carácter formativo quede bien definido por sus indicadores no debe existir multicolinealidad entre ellos de manera que

cada indicador aporte algo distinto al constructo que el resto de indicadores. Para el estudio de la multicolinealidad, analizamos dos indicadores: el VIF (Factor de Inflación de la Varianza) por un lado, y el índice de condición, por otro. El VIF mide en qué medida se agranda la varianza del estimador como consecuencia de la no ortogonalidad de los regresores; se recomienda que para evitar multicolinealidad entre los indicadores no supere el valor de 5.

Por lo tanto, el constructo de segundo orden formativo se ha validado utilizando el enfoque de dos pasos (Agarwal y Karahanna, 2000; Henseler et al., 2007). La validez convergente de la medida formativa, EXP, se ha establecido con un análisis de redundancia (Chin, 1998) y pruebas de multicolinealidad de indicadores. Todos los valores de VIF son < 5.0 (Hair et al., 2014), por lo que no hay problema de multicolinealidad. Finalmente, los valores t de los pesos de las dimensiones sensorial, cognitiva, social y emocional son significativos. Basándose en los análisis de fiabilidad y validez (Fornell y Larcker, 1981; Hair et al., 2014), la experiencia de la visita a empresa en activo parece exhibir cualidades de medición satisfactoria y adecuada. Esto demuestra la validez de la medición adecuada de los modelos de segundo orden (tabla II.5.2).

Tabla II.5.2: Fiabilidad, coeficientes validez convergente y discriminante

	Fiabilidad Compuesta	Cronbach`s alpha	AVE	CON	EXP	IDE	WOM
Confianza-CON	0.946	0.887	0.898	0.948	na	<i>0.468</i>	<i>0.782</i>
Experiencia de la visita a empresa-EXP	na	na	na	0.463	na	na	na
Identificación-IDE	0.933	0.857	0.875	0.407	0.532	0.935	<i>0.587</i>
WOM favorable-WOM	0.924	0.837	0.860	0.674	0.508	0.498	0.927

EXP, experiencia de la visita a empresa; IDE, identificación; CON, confianza; WOM, WOM favorable.

Los elementos de la diagonal (negrita) son la raíz cuadrada de la varianza compartida entre los constructos y su medida (AVE). Los elementos por debajo de la diagonal son las correlaciones entre los constructos. Y los elementos por encima de la diagonal (cursiva) son los coeficientes HTMT. Para que haya validez discriminante, los elementos de la diagonal deben ser mayores que los elementos por debajo de la diagonal, y deben tener un HTMT < 0.85 ; na: no aplica.

Modelo estructural

El segundo paso en el estudio de un modelo PLS consiste en estudiar el modelo estructural en su conjunto. El estudio del modelo estructural debe responder a dos cuestiones importantes: 1) qué cantidad de varianza de las variables endógenas puede ser explicada por las variables latentes que la predicen; 2) en qué medida las variables predictivas contribuyen a la varianza explicada de las variables endógenas. Para responder ambas

cuestiones, se utilizan dos indicadores básicos: R^2 y los coeficientes path estandarizados, β . Falk y Miller (1992) establecen que valores apropiados son aquéllos que sean iguales o superiores a 0,1. Los valores β de ser interpretados al igual que el R^2 en las regresiones tradicionales; se recomienda que su valor sea como mínimo 0,2 (Falk y Miller, 1992).

Asimismo, es interesante analizar el Test de Stone-Geisser, es decir, la relevancia predictiva (Q). Esta técnica consiste en aplicar un procedimiento de blindfolding, es decir, omite parte de los datos de cuando estima una variable latente dependiente a partir de otras variables latentes independientes, y luego intenta estimar esos datos utilizando los parámetros estimados con anterioridad. Este proceso se repite hasta que cada dato ha sido omitido y estimado. Se ha de proporcionar una distancia de omisión D de tal forma que se elimina el correspondiente dato al moverse a D. Wold (1985) recomienda que la distancia sea entre 5 y 10, y ha de ser un número que no sea divisor exacto del tamaño muestral. Este estadístico representa una medida de lo bien que los valores observados son reconstruidos a partir de los parámetros estimados. De tal forma que si el valor es mayor que cero, el modelo presenta validez predictiva respecto a la variable latente Q (García, 2016).

Por lo tanto, el modelo estructural es evaluado a partir del signo, magnitud y significatividad de los coeficientes path, del R^2 y del test de relevancia predictiva Q^2 (Geisser, 1975; Stone, 1974). Consistente con Hair et al. (2011), se emplea un *bootstrapping* (5.000 submuestras) para generar los errores estándares y el estadístico t, permitiéndonos la evaluación de la significatividad de los coeficientes path. Asimismo, se muestra el intervalo de confianza de los coeficientes de regresión estandarizados. *“Si un intervalo de confianza para un coeficiente path estimado w no incluye el cero, la hipótesis que w es igual a cero es rechazada”* (Hensler et al., 2009: 306). Se aplica el enfoque de percentil, ya que tiene ventaja de ser una distribución completamente libre (Chin, 2010).

Tabla II.5.3: Efecto sobre la variable endógena

Efecto sobre la variable endógena	Efecto directo	t (bootstrap)	Percentil Bootstrapping, 95% intervalo confianza	Varianza explicada
Confianza (R ² =0,215/Q ² =0,183 Experiencia de la visita a empresa (a1)	0.463***	14.372	[0.402; 0.514] Sig	21,5%
Identificación (R ² =0,316/Q ² =0,262 Experiencia de la visita a empresa (a2) Confianza (a3)	0.437*** 0.205***	11.343 5.352	[0.374; 0.495]Sig [0.145; 0.272] Sig	23,25% 8,34%
WOM favorable R ² =0,531/Q ² =0,433 H ₁ : Experiencia de la visita a empresa (c') Confianza (b1) Identificación (b2)	0.161*** 0.518*** 0.201***	4.212 16.194 5.973	[0.097; 0.226]Sig [0.464; 0.568] Sig [0.143; 0.257] Sig	8,19% 34,91% 10%

t(0.05, 4999)=1.645158499, t(0.01, 4999)=2,327094067, t(0.001, 4999)=3,091863446. Sig denota efecto directo significativo al 0.05
*** p< 0.001

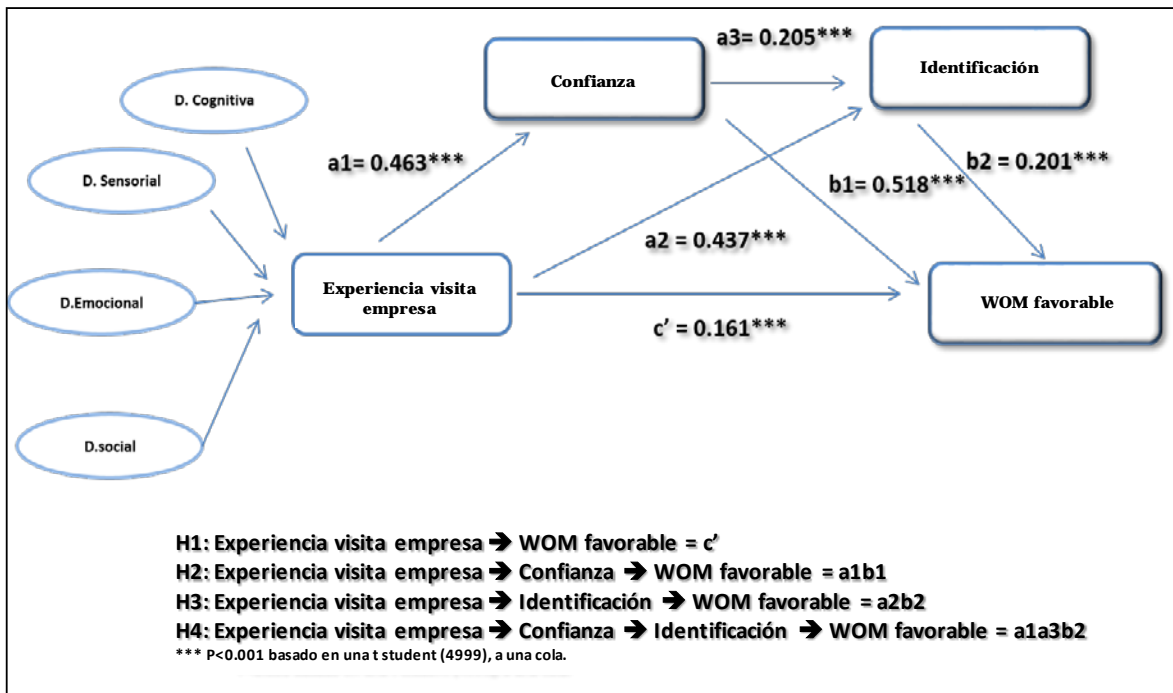


Figura II.5.5: Contraste de hipótesis

Todos los efectos directos descritos en la figura II.5.5 son significativos, ya que sobrepasan el límite mínimo establecido por la distribución t-Student de una cola con n-1 grados de libertad (n=número de remuestreo). Además, este resultado es corroborado con la construcción del intervalo de confianza del 95% tras aplicar el procedimiento *Bootstrap* con 5.000 submuestras. Los resultados se recogen en la tabla II.5.3.

El análisis de los resultados muestra que H1 no se rechaza. La experiencia de la visita a empresa en activo afecta positivamente en el WOM favorable de los visitantes hacia la empresa/marca. El modelo muestra validez predictiva para todas las variables dependientes y está explicando el %53,1 de la varianza del constructo WOM favorable-WOM. Asimismo, una medida habitual de medición de la relevancia predictiva es el test Q^2 para cada constructo dependiente (Geisser, 1975; Stone, 1974); si los valores son superiores a cero el modelo tiene relevancia predictiva; por el contrario, si el valor menor o igual que cero, el modelo carece de ella. Los resultados se muestran en la tabla II.5.3, manifiestan que el modelo presenta relevancia predictiva para las tres variables: confianza, identificación y WOM favorable.

Tabla II.5.4: Resumen test de mediación

Efecto Total		Efecto Directo de EXP en WOM			Efecto Indirecto de EXP en WOM			
Coeficiente	Valor t		Coeficiente	Valor t		Estimación puntual	Bootstrap percentil/ intervalo de confianza 95%	
							Inferior	Superior
0.508***	15.975							
		H1	0.161***	5.375				
					Total	0.347***	0.300	.390
					H2 = a_1b_1 (vía CON)	0.240	0.196	0.284
					H3 = a_2b_2 (vía ID)	0.088	0.055	0.125
					H4 = a_1b_1 (vía CON+IDE)	0.019	0.010	0.030

EXP, experiencia de la visita a empresa; IDE, identificación; CON, confianza; WOM, WOM favorable
 $t(0.05, 4999)=1.645158499$, $t(0.01, 4999)=2.327094067$, $t(0.001, 4999)=3.091863446$. Sig denota efecto directo significativo al 0.05
 *** $p < 0.001$

Para testar la mediación (H2-H4) se ha seguido la analítica propuesta por Nitzl et al. (2016). Han sido especificados y contrastados los efectos indirectos con las variables mediadoras (CON y IDE) así como el efecto directo (H1:c'). Así, la experiencia de la visita a empresa en activo tiene un efecto total positivo sobre el WOM favorable (WOM). Efecto que se mantiene cuando se introducen las variables mediadoras (H1:c'). Esto significa que la confianza e identificación hacia la empresa/marca median parcialmente la relación entre la visita a empresa en activo y el WOM favorable. Todas las hipótesis planteadas no se rechazan. Por lo tanto, el análisis muestra, por un lado, que la identificación con la empresa/marca media la relación entre la experiencia de la visita a empresa en activo y el WOM favorable. Por otro lado, expone que la confianza intermedia dicha relación EXP y WOM, siendo el mediador más importante. Y finalmente, revela que la experiencia de la visita a empresa en activo está positivamente relacionada con la confianza e identificación, lo que genera altos niveles de WOM favorable.

5.4.- CONCLUSIONES

Tomando como punto de partida los trabajos de Brakus et al. (2009) y Fernández Sabiote y Delgado Ballester (2011), hemos adaptado su conceptualización y reformulado su escala de *“experiencia de marca”* al contexto de la visita a empresa en activo o viva. Así, definimos la *“experiencia de la visita a empresa en activo”* como un conjunto de respuestas subjetivas de naturaleza cognitiva, sensorial, emocional y social suscitadas o provocadas por los estímulos relacionados con la visita a una empresa en activo o viva. Y hemos propuesto una escala de medición para capturarla en su naturaleza multidimensional (sensorial, cognitiva, emocional y social). En concreto, hemos adoptado una perspectiva formativa en la conceptualización y operativización del constructo *“experiencia de la visita a empresa en activo”*. Todo ello constituye una aportación novedosa y de valor en sí misma.

Por otra parte, hemos planteado también que la experiencia de la visita a empresa en activo puede provocar una serie de efectos directos e indirectos sobre los visitantes en términos de *“confianza”*, *“identificación”* y *“boca-oreja (WOM) favorable”*. Así, hemos testado nuestro modelo mediante la experiencia de 673 visitantes de 28 empresas, para concluir que la experiencia de la visita a empresa en activo genera efectos positivos y significativos sobre la confianza del público visitante en la empresa/marca, su identificación con ella y su WOM favorable a la misma. Y hemos evidenciado, asimismo, que la relación entre la experiencia de la visita a empresa en activo y el WOM está mediada tanto por la identificación que la visita provoca como, sobre todo, por la confianza que la visita genera.

A nuestro juicio, son unos resultados que, probablemente, es difícil que puedan lograrse recurriendo a las estrategias de marketing tradicional, ni tan siquiera apostando por otras herramientas de marketing experiencial. Visitar una empresa se traduce en conocerla más, tener una opinión mejor sobre ella y sus productos y servicios, y desarrollar una percepción y conducta más positiva hacia ella, en términos de mayor confianza, mayor identificación y una más favorable comunicación boca-oreja. Y cuanto mayor es la experiencialidad de la visita a empresa en activo (en sus componentes sensorial, cognitiva, emocional y social), más favorable es su percepción y su conducta futura respecto a ella.

Entendemos que son unos resultados de máxima utilidad y relevancia tanto para la investigación académica como para las empresas y sus estrategias de marketing. Respecto a estas últimas, nuestro trabajo aporta evidencias empíricas sobre la importancia que

atesora para las empresas —en principio, para todo tipo de empresas, con independencia de su sector de actividad, tamaño, notoriedad de marca, etc.— apostar por la apertura de sus puertas a visitantes y brindarles una experiencia memorable. La visita parece constituirse en un puente significativo en la relación entre visitantes y empresa para generar confianza e identificación y, a través de ellas, construir una intención de recomendación (WOM) favorable.

Limitaciones

La principal limitación que presenta nuestro estudio es que se basa en la experiencia de un público visitante muy particular y específico: estudiantes. No son clientes, ni proveedores, ni profesionales del sector. Son estudiantes, y responden en calidad de tales, por lo que sus respuestas pueden arrastrar cierto sesgo y, por ello, los resultados deben ser manejados con cautela y no deben ser extrapolados sin matices. Además, los estudiantes pertenecen a muy diversas titulaciones y materias, lo cual ha podido introducir también algún sesgo distorsionador en sus respuestas.

Otra limitación del estudio proviene, quizás, de la muestra de empresas visitadas; una muestra plural y diversa de empresas, mayoritariamente industriales, que operan principalmente en el ámbito de *business-to-business* (B2B), con una ubicación, tamaño y antigüedad también diferentes. Tal heterogeneidad de empresas ha podido, tal vez, originar algún sesgo o alguna distorsión a nuestro análisis y a nuestros resultados.

Líneas de investigación futuras

De cara a investigaciones futuras, este trabajo abre un camino que promete ser fructífero, sobre todo porque se trata de un campo relevante pero desconocido, inexplorado pero sugestivo. En ese sentido, sería deseable seguir trabajando y desarrollando el concepto y la escala de “experiencia de la visita a empresa en activo”, examinando sus dimensiones, y registrando y midiendo los efectos de todo tipo que pudiera originar, como, por ejemplo, sobre la lealtad, la intención de compra, la reputación, la transparencia o la responsabilidad social corporativa, etc. También sería interesante analizar tanto los antecedentes como otras variables mediadoras y/o moderadoras que pudieran afectar a la experiencia de la visita a empresa en activo y sus efectos.

Resultaría interesante ampliar y diversificar la muestra de empresas visitadas, así como examinar y comparar actividades o atributos concretos correspondientes a “buenas prácticas” en el campo de la visita a empresa en activo. Sería particularmente relevante

analizar las diferencias de la visita a empresa en activo según el tamaño de la misma, su sector de actividad, la notoriedad de su marca, etc.

Igualmente, es necesario extender y variar la muestra de visitantes, para incluir otro tipo de público, más allá del estudiantil (clientes, proveedores, turistas, comunidad local, etc.). Es probable que el perfil del visitante condicione de forma sensible los antecedentes, las variables mediadoras y los efectos correspondientes a la visita a empresa en activo.

Finalmente, también resultaría útil y valioso analizar las opiniones y percepciones de las propias empresas en relación a la apertura de sus puertas a las visitas (las ventajas o beneficios que obtienen o intuyen, así como las limitaciones y recelos que puedan tener).

5.5.- ANEXOS

Anexo 1

Perfil de las empresas visitadas

Empresa (localización)	Actividad	Nº empleados	Años en funcionamiento
IRIZAR (Ormaiztegui, Gipuzkoa)	Fabricación de autobuses	Más de 500	Más de 40 años
CAF (Beasain, Gipuzkoa)	Fabricación de ferrocarriles	Más de 500	Más de 40 años
AMPO (Idiazabal, Gipuzkoa)	Energía: válvulas y fundición	Más de 500	Más de 40 años
ORKLI (Ordizia, Gipuzkoa)	Componentes para electrodomésticos	Más de 500	Entre 21 y 40 años
KONDIA (Elgoibar, Gipuzkoa)	Máquina Herramienta	Entre 51 y 100	Más de 40 años
ALFA ARTE (Eibar, Gipuzkoa)	Producción de obras de arte	Entre 5 y 25	Entre 11 y 20 años
ESNELAT (Urnietta, Gipuzkoa)	Productos lácteos	Entre 101 y 500	Entre 11 y 20 años
AEMET (Observatorio de Igueldo, Gipuzkoa)	Meteorología	Entre 26 y 50	Más de 40 años
PETRONOR (Muskiz y Abanto-Zierbena, Bizkaia)	Refino de petróleo	Más de 500	Más de 40 años
ALSTOM POWER (Trapagaran, Bizkaia)	Fabricación de generadores, transformadores eléctricos	Más de 500	Más de 40 años
BRIDGESTONE (Basauri, Bizkaia)	Neumáticos	Más de 500	Más de 40 años
VICRILA (Leioa, Bizkaia)	Vidrio de mesa (copas, vasos...)	Entre 101 y 500	Más de 40 años
PUERTO DE BILBAO (Santurtzi, Bizkaia)	Gestión y promoción del Puerto de Bilbao y sus servicios	Entre 101 y 500	Más de 40 años
CENTRAL TÉRMICA DE BOROIA (BIZKAIA ENERGIA) (Amorebieta-Etxano, Bizkaia)	Energía	Entre 26 y 50	Entre 4 y 10 años
ITP (Zamudio, Bizkaia)	Motores y componentes aeronáuticos	Más de 500	Entre 21 y 40 años
IDOM (Bilbo, Bizkaia)	Ingeniería avanzada, arquitectura y consultoría	Más de 500	Más de 40 años
EKIN (Amorebieta-Etxano, Bizkaia)	Máquina Herramienta	Entre 101 y 500	Más de 40 años
P4Q (Alonsotegi, Bizkaia)	Electrónica	Entre 51 y 100	Entre 11 y 20 años
VICINAY CADENAS (Bilbo/Sestao, Bizkaia)	Industria del metal (cadenas, grúas...)	Entre 101 y 500	Entre 21 y 40 años
ALCOA (hoy en día ALUDIUM) (Amorebieta-Etxano, Bizkaia)	Productos laminados de aluminio: chapa y bobina	Más de 500	-

CENTRAL HIDROELECTRICA DE UNDURRAGA (CONSORCIO DE AGUAS BILBAO-BIZKAIA) (Zeanuri, Bizkaia)	Energía	-	-
CEGASA (Vitoria, Araba)	Negocios de energía portátil, iluminación, plataforma logística...	Más de 500	Más de 40 años
GUARDIAN (Llodio, Araba)	Fabricación de vidrio plano	Más de 500	Más de 40 años
VALLE SALADO DE AÑANA (Añana, Araba)	Recuperación del patrimonio, producción de sal y turismo	Entre 5 y 25	Entre 4 y 10 años
TECNALIA (Parque Tecnológico de Araba, Miñano, Araba)	Centro tecnológico: I+D (Departamento visitado: Biorrefinería y valorización de residuos)	Más de 500	Entre 1 y 3 años
AERNOVA (Berantevilla, Araba)	Diseño y fabricación de aeroestructuras	Más de 500	Entre 21 y 40 años
PARQUE EOLICO DE IBERDROLA (Badaia, Araba)	Energías renovables	Más de 500	Más de 40 años
TALGO (Rivabellosa, Araba)	Fabricación de ferrocarriles	Más de 500	Más de 40 años

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2

Fiabilidad y validez convergente

Factor	Item	Factor Loadings	CR	α	AVE
Valora las siguientes afirmaciones en relación a la visita realizada a XXXXX (Valórese de 1: totalmente en desacuerdo a 7: totalmente de acuerdo)					
Dimensión Sensorial	DS1: La visita me ha impresionado visualmente y también en otros sentidos	0.870***	0.835	0.702	0.632
	DS2: La visita me ha resultado estimulante	0.846***			
	DS3: La empresa/marca cuida su estética	0.651***			
Dimensión Cognitiva	DCO1: La visita me anima a pensar	0.823***	0.903	0.857	0.699
	DCO2: La visita ha estimulado mi curiosidad	0.857***			
	DCO3: Percibo que la visita ha estimulado mi sentido crítico	0.842***			
	DCO4: La visita me motiva a hacer las cosas de forma diferente	0.823***			
Dimensión Emocional	DE1: La visita induce a emocionarse	0.886***	0.902	0.784	0.821
	DE2: La visita motiva a la acción y al comportamiento	0.926***			
Dimensión Social	DSO1: La visita anima a la interacción entre los visitantes y la empresa/marca	0.884***	0.882	0.732	0.789
	DSO2: La visita permite sentirse parte de la comunidad	0.892***			
Valora las siguientes afirmaciones en relación a tu impresión y actitud respecto a la empresa/marca XXXX y sus productos y servicios (Valórese de 1: totalmente en desacuerdo a 7: totalmente de acuerdo)					
Identificación	IDE1: Siento apego por esta empresa/marca XXX	0.935***	0.933	0.857	0.875
	IDE2: Me siento identificado con esta empresa/marca XXX	0.935***			

Confianza	CON1: Confío en la empresa/marca XXXX	0.944***	0.946	0.887	0.898
	CON2: Creo que XXX es garantía de calidad y satisfacción	0.951***			
WOM favorable	WOM1: Hablaré bien de la empresa/marca XXX a otras personas	0.925***	0.924	0.837	0.860
	WOM2: Si me piden consejo recomendaré la empresa / marca XXX	0.929***			

*** $p < 0.001$

Validez discriminante

	Confianza	Dimensión. Emocional	Dimensión. Social	Dimensión. Cognitiva	Dimensión. Sensorial	Identificación	WOM favorable
Confianza	0.948	0.335	0.442	0.381	0.578	0.468	0.782
D. Emocional	0.281	0.906	0.818	0.707	0.650	0.587	0.411
D. Social	0.356	0.626	0.888	0.822	0.753	0.626	0.500
D. Cognitiva	0.335	0.583	0.652	0.836	0.670	0.498	0.478
D. Sensorial	0.457	0.493	0.542	0.537	0.795	0.515	0.615
Identificación	0.407	0.487	0.497	0.429	0.400	0.935	0.587
WOM favorable	0.674	0.336	0.391	0.410	0.475	0.498	0.927

Los elementos de la diagonal (negrita) son la raíz cuadrada de la varianza compartida entre los constructos y su medida (AVE). Los elementos por debajo de la diagonal son las correlaciones entre los constructos. Y los elementos por encima de la diagonal (cursiva) son los coeficientes HTMT. Para que haya validez discriminante, los elementos de la diagonal deben ser mayores que los elementos por debajo de la diagonal, y deben tener un HTMT < 0.85.

III.-ONDORIOAK

Edukia:

- 1.- SARRERA
- 2.- ONDORIOAK
- 3.- IKERKETAREN EKARPENAK
- 4.- IKERKETAREN MUGAK
- 5.- ETORKIZUNEKO IKERKETA ILDOAK

III.-ONDORIOAK

1.- SARRERA

Marko teoriko-kontzeptuala lehenengo hiru kapituluetan eta atal enpirikoa laugarren eta bosgarren kapituluetan garatu ondoren, azkenengo atal honek ikerketaren ondorio nagusiak biltzen ditu, hasieran ezarritako helburuei lotuta. Ondoren, ikerlan honetan egiten diren ekarpen garrantzitsuenak zehazten dira. Eta, azkenik, ikerlanaren garapenean barrena azaleratu diren mugak deskribatzen eta aitortzen dira, zeintzuek, aldi berean, etorkizuneko ikerketa ildoak ezartzeko bidea erakusten baitute.

2.- ONDORIOAK

Ikerketa lanean lortu diren ondorioek doktore tesiaren sarreran ezarritako helburuak hartzen dituzte oinarri. Gogora dezagun doktore tesian bi helburu nagusi ezarri direla: i) ***martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, ikasketa esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko***, alde batetik, eta, bestetik, ii) ***martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, marketin esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko***.

Bi helburu nagusi horiek ikerketa lanean zehar lortzen edo betetzen joan dira. Lehenengo zatian, lehenengo hiru kapituluak dagokien atal horretan, doktore tesi honek erlazionatzen dituen bi auzi nagusiei dagozkien oinarri teorikoak garatu, aztertu eta mugarriztatu dira: alde batetik, martxan dauden enpresak bisitatzeko ikasketa esperientzialaren ikuspegitik; eta, beste alde batetik, martxan dauden enpresak bisitatzeko marketin esperientzialaren ikuspegitik. Halaber, laugarren eta bosgarren kapituluetan, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia enpirikoki ikertu eta neurtu da, eta, aldi berean, ikasketa tresna eta marketin tresna gisa dituen efektuak aztertu dira.

Ikus dezagun, jarraian, zeintzuk diren helburu nagusi bakoitzerako eta, horien baitan, helburu espezifiko edo bigarren mailako helburu bakoitzarentzako lortu diren ondorioak.

2.1.- LEHENENGO HELBURU NAGUSIARI DAGOZKION ONDORIOAK

Martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, ikasketa esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko.

Lehenengo helburu espezifikoa

1.- Hezkuntzaren eta ikasketaren kontzeptuak eta haien bilakaera historikoa aztertzea, horrela gaur egungo egoera ulertzeko.

Hurrengo ondorioak lortu dira:

I. ONDORIOA

Historian zehar, antzinako kulturez geroztik XIX. mendea arte, hezkuntza eremuko ideiek eta praktikek, oro har, eboluzio edo bilakaera bat izan dute eredu klasista, pribatu, autoritario, memoristiko eta erlijiosoetatik bestelako eredu unibertsal, nahitaezko, berdintasunezko, doako, osoago, libre eta publikoetara.

Bilakaera hori sekuentziala izan da eta honela laburbildu daiteke; i) **ekialdeko kulturak** oso tradizionalak eta kontserbadoreak ziren, nagusi zuten *autoritate printzipioa*, zeina *maisuari* (sarritan apaizari) baitzegokion, hezkuntza eredu "klasista" zen eta ikuskera *erlijioso* zorrotza zuen (egitura soziala ere izugarri *hierarkizatua* zelako), eta irakaskuntza metodoek oinarri zituzten memorizatzea, kopiatzea, diktatzea, errepikatzea eta diziplina latza betetzea; ii) bestalde, hurrengo sekuentzia **mundu klasikoari** dagokio; kultura hartan, Greziak eta Erromak gizarteko goi mailako klaseei baino ez zieten eman hezteko pribilegioa, modu pribatuan eta oso egitura sinpleko gizarteek egindako lehen eskoletan, eta, kasu askotan, familiak berak, elizak eta bertako komunitateak hartzen zuten beren gain hezkuntzaren ardura; hezkuntza hura tradizionala eta patriarkala zen, eta estatuaren kontrolpean zegoen; iii) hurrengo sekuentzia **Erdi Aroari** dagokio, XII. mendea arte; orduko kultura hura *feudala, gerlaria, analfabetoa, kristaua, militarizatua eta "landa kutsukoa"* zen, eta elizak kontrolatzen zuen, ikasketarako bitartekoak oso mugatuak ziren, irakasleak gaitasun gutxikoak eta ezagutza pedagogikorik gabeak ziren eta beren irakaskuntzaren zatirik handiena zigor fisikoetan funtsatzen zuten; iv) hurrengo sekuentzian, **Pizkunde eta Barroko** garaiko kulturaren, aldaketa handiak jazo ziren hezkuntzan, bai alderdi teorikoetan eta bai praktikoetan, mugimendu sozialek bultzatuta,

zeinek eskatzen baitzuten *hezkuntza herritar guztientzat eskuragarria* izan zedila, *hezkuntzari balio handia* ematen baitzioten; helburu hauek zituzten: eskoletako barne antolakuntza hobetzea, metodologia hobetzea (motibagarriagoa, *esperimentalagoa* eta praktikoagoa izatea nahi zuten, ikaslearen dohainak sustatu zitzaizkien), instrukzio metodoa hobetzea, ikaslearen interesa areagotzea, hezkuntza ikaslearen eta haren gaitasunen neurriara egokitzea, beti ere hezkuntza *integralagoa* lortzeko xedez; eta v) azken sekuentzia **XVIII. eta XIX. mendeetako** kultura ilustratuari dagokio, zeinaren bidez lortu baitzen, garai hura amaitzerako, historian lehenengo aldiz ahaleginak eta saioak egin zitezkeen hezkuntza *unibertsala, nahitaezkoa, berdintasunezkoa, doakoa, osoa, libre eta publikoa* ezartzeko.

Begien bistakoa da gizartearentzat, oro har, eta botere politikoarentzat, bereziki, zein garrantzi handia izan duen betidanik hezkuntzak eta zein garrantzitsua izaten jarraitzen duen gaur egun ere (bere konplexutasun, bizitasun eta dinamismo osoa eta edukien, ideologiaren eta norabideen aniztasuna kontuan izanik). Horrela, gizartearen oinarrizko elementu gisa eta kontrol politikorako eta heziketarako tresna gisa, hezkuntza, ikuspegi ezberdinetatik begiratuta, liskarren, kezken, arduen, argudioen eta eztabaiden ardatz eta muin izan da, eta izaten jarraitzen du.

Definizio modura, hezkuntza da *subjektu* baten baitan gertatzen den *eragiketa* bat, *xede* bat duena; *eduki* batzuk dauzkana; *agente* batek burutzen duena *metodo* bati jarraituz eta *bitarteko, baliabide eta tresna* batzuk erabiliz; eta *sistema* baten bitartez bideratzen dena, sare edo egitura instituzional bezala ulerturik.

II. ONDORIOA

Gizaldiz gizaldi XX. mendea arte, kultura gehienetan, ikasleek oinarrizko gaitasunak baino ez zituzten lantzen irakurketan, idazketan eta beste diziplina batzuetan, baina maizenik metodo dogmatiko, errepikakor, memoristikoetan oinarrituta eta ikasketa mota instruktiboa, autoritarioa eta pasiboa izaten zen: eredu hark ardatz hartzen zituen irakaslea bera eta haren ezagutzak, eta curriculumak testuliburuan zuen funts eta muina.

Hala ere, gure ibilbide historikoan salbuespen nabarmenak ere aurkitu ditugu, hala nola metodo sokratikoa Antzinatean, Pizkunde garaiko mugimenduak edota XVII. eta XVIII. mendeetako berritzaileak; nahiz eta puntualak eta gutxiengoak izan, ahalegin eta aurrendari haiek hezkuntza integralaren alde egin zuten, haurren gaitasunen garapen

harmonikoaren alde, ikasleen “self-government” zelakoaren alde, naturarekin harremanetan heztearen alde edo hezkuntza aktiboaren alde.

III. ONDORIOA

XIX. mende bukaera aldean eta XX. mende hasieran, erronka sozial eta ekonomiko berri eta handien testuinguruan, hezkuntza eremuko gero eta autore eta mugimendu gehiagok ekin zioten hezkuntza sistema tradizionala zorrotz kritikatzeari eta aurkako sistema baten alde lan egiteari. Gaur egun gertatzen den bezala, orduan ere, elkarrekin bizi ziren sistema tradizionalak, batetik, eta hezkuntza integrala eta holistikoa lortu nahi zuten hezkuntza korronteak, bestetik, zeinek ikaslea bera ardatz hartzen baitzuten, metodologia aktibo, enpiriko eta esperimentalak erabiltzen baitzituzten eta ikasgelaz kanpoko jarduerak eta martxan zeuden enpresetarako bisitak ere baliatzen baitzituzten.

Garai hartan sortu ziren, besteak beste, Eskola Berria, Eskola Progresista edo Hezkuntza Progresiboa, eskola esperimentalak, ekintza bidezko hezkuntza, eskola modernoa eta pedagogia zientifikoaren metodoa. Aurkako erreakzio gisa sortu ziren, irakaslearen lana eta hezkuntza printzipio klasikoak ardatz hartzen zituen eskola tradizionalaren aurkako erreakzio gisa, hain zuzen ere. Orduko autorerik nabarmenenak (Dewey, Ferrer Guardia, Montessori, Decroly, Hahn, Piaget, Freinet, Vygotsky, Freire eta Illich, besteren artean) bat zetozen, nor bere formulazio pedagogiko alternatiboaz hornituta, honako ardatz hauetan:

Hezkuntza integral eta holistikoa: Hezkuntzak pertsona bere osotasunean hartu behar du aintzat eta helburu izan behar du ikasle aktibo bat sortzea, bere interes propioak landuko dituen eta modu autonomoan pentsatuko duena. Inteligentzia edo adimenaren garapen tradizionalaz gain, gizabanakoaren bestelako alderdi fisiko, sozial, estetiko eta emozionalak ere landu behar dira, ikaslea modu integralean hezteko. Hezkuntza integral horren oinarritzat, beste jarduera mota batzuk proposatu behar dira, ikasleen indarguneak bultzatu ditzaten eta ahulguneak eta alderdi emozionalak ere jorratu daitezten.

Hezkuntza aktiboa: Ikasleek ezin dute jarraitu hartzaile huts izaten; aitzitik, agente nagusi izan eta modu aktiboan parte hartu behar dute irakaste-ikaste prozesuan. Hezkuntzak helburu izan behar du, ezagutzak masiboki pilatu ordez, ikasleari tresnak ematea bere kasa eskuratu ditzan, funtsezkoa izanik bai talde lana eta bai nor bere buruaren jabe izatea (“self government” delakoa). Aldatu egin behar da ***irakaslearen***

rola, zeinak utzi egin behar baitio ezagutzaren jabe, transmisore eta ebaluatzaile bakar izateari eta irakasle-tutore-gidari bihurtu behar baita, ikaslea ikasteko esperientzia batean aktiboki murgilaraziz eta irakasle-ikasle arteko aginte harremana murriztuz.

Metodologia aktiboak nagusiki metodo intuitiboak, enpirikoak eta esperimentalak dira, errealitatean hartzen dute oinarri eta behaketa eta esperimentazioa egitera bultzatzen dute; egokienak dira ikasleen ikasketa hobetzeko. Ikasketak ezin du soilik testuliburua oinarritzat hartu. Metodologia egokiak aurkikuntzan eta *“eginez edo ikusiz ikasi”* leloan funtsatu behar du, memorizatzeko lezioak ezabatu behar ditu, baita ikasleak berak bizi izan ez dituen gertaerak errepikatu beharra ere. Irakasleak gidari lana egin behar du irakaste-ikaste prozesuan, egoerak antolatu behar ditu eta norabidea erakutsi, baina ikaslea bera da prozesuaren protagonista eta bere kasa ikasi behar du, eginez eta aurkituz. Zuzeneko behaketa eta esperientzia konkretua ezinbesteko ariketak dira ikaslearen espiritu kritikoa sustatzeko.

Era berean eta ildo horretan, **ikasgelaz kanpoko jarduerak**, hala nola txangoek edo **enpresak bisitatzeak**, aukera ematen dute eguneroko esperientzia osatzeko eta hurbileko errealitatea txertatzeko ikasgelako ohiko zereginen baitara.

IV. ONDORIOA

XXI. mendean, errealitate sozial eta ekonomiko berriak eragin du hezkuntza sisteman ere ezinbestean berrikuntzak egin beharra, honako helburu hauek lortzeko: i) hezkuntza pertsonalizatzeko eta ikaslea bera eta haren ikasketa ardatz hartzeko, haren premia eta interes pertsonalak kontuan izanik; eta ii) irakasteko metodo berri eta eraginkorragoak garatzeko, estrategia, ingurune, espazio, eduki eta jardunbide berriak landuz, ikasleak modu esanguratsuagoan eta sakonago ikas dezan; eta hori guztia ez datza hainbeste ikasleak jasotzen dituen inputetan (zer ikasten duen), baizik eta haiek bereganatzeko jarraitzen duen prozesuan (non ikasten duen eta nola ikasten duen).

Azken hamarkadetan aldaketa sozial eta ekonomiko nabarmenak gertatu dira, ekonomia industrial batetik informazioan eta ezagutzan oinarrituriko ekonomia baterako trantsizioak bultzatuta, batez ere. Gizartearen premiak aldatu egin dira eta errealitate ekonomikoa eta kulturala bestelakotu; horrek guztiak aldean ekarri du hezkuntzaren kontzeptua bera ere eraldatzea; eta mahai gainean jarri du hezkuntzaren alorrean

paradigma aldaketa bati ekiteko erronka, non “berrikuntza” baita gakoa eta ikaslea baita irakaskuntzaren erdigune eta ardatz.

Hezkuntza integrala eta integratzailea bilatu behar da; sistema tradizionalak, ordea, prestakuntza espezifikoak bilatzen zuen. Ezinbestekoa da ikaslearen parte-hartze aktiboa, bai ezagutzak bereganatzeko eta bai gaitasunak garatzeko. Beharrezkoa da, orobat, irakaslearen rola aldatzea, ezagutzak transmititzeaz gain, irakaste-ikaste prozesuan bitartekari jardun behar duelako eta ikasleari aktiboagoa eta autonomoagoa izaten lagundu behar diolako; lagundu egin behar dio bere gaitasunak lantzen, ezagutzak pilatzeaz harago. Klase magistrala konbinatu egin behar da, hortaz, beste era bateko metodologiekin, ikasleari rol aktiboagoa esleitu nahian, erabat antzua baita ikasleari hainbat azalpen ematea, gero ikasleak mundu errealekin kontrastatzeko modurik ez badu.

Korrante pedagogiko “berriek”, hala nola **ikasketa esperientzialak** (esperientzian oinarrituriko hezkuntza metodoak) edo **ikasgelaz kanpoko ikasketak** (irakasteko eta ikasteko, ikasgelaz bestelako lekuak erabiltzeak), gainditu egiten dituzte irakasteko eta ikasteko sistema tradizionalak dituzten muga eta oztopo asko; izan ere, ikasteko testuinguru eta esperientzia “berri” horiek erantzun egokia ematen diete irakaste-ikaste prozesu sakon eta esanguratsuek planteatzen dituzten “**non**” eta “**nola**” galderari.

Bigarren helburu espezifikoak

2.- Ikasketa esperientzialaren kontzeptua mugarriztatzea.

Hurrengo ondorioa lortu da:

V. ONDORIOA

Ikasketa esperientziala filosofia eta metodo bat da, zeinaren arabera ikasleak ezagutzak bereganatzen baititu, modu sakonago eta esanguratsuagoan, zuzeneko esperientzien bitartez (ikaslearen eta ingurunearen arteko transakzioen bidez); ikasleak era intelektual, emozional, sozial edota fisikoan parte hartzen du esperientzia horietan eta horiek dira ikaslearen ikasketa holistikoaren funts eta pizgarri. Testuinguru horretan kokatu eta ulertu behar da martxan dauden enpresak bisitatzea.

Eskuratutako ikasketari maila sozio-emozionalean eragin egiten diote bai ikasketa gertatzen deneko lekuak eta bai bizi izandako esperientziak ere; gainera, ikasketa prozesuak beharrezko du analisi aktibo, erreflexibo eta gidatua.

Esperientziak ezagutza eragiten eta sustatzen du; gizabanakoek ikasi egiten dute, ikasi, ingurunearekin duten interakzioari esanahia edo zentzua ematen diotenean eta teoriak eta praktikak bat egiten dutenean. Haatik, gizabanakoak esperientzia bat bizi izate hutsak, besterik gabe, ez du ikasketarik zertan ekarri; izan ere, ikasketa eratortzeko, gizabanakoak kognitiboki inplikatu eta parte hartu beharra du, esperimentaturikoari zentzua bilatzeko eta aurrez dauzkan ezagutzekin erlazionatzeko. Hortaz, 1) gizabanakoak esperientzia konkretu bat bizi izanez abiatzen du ikaste prozesua; 2) gizabanakoak esperientzia hori interpretatu egiten du hausnarketaren bidez eta 3) kontzeptualizazioaren bidez; 4) eta, azkenik, ikasketa berri hori aplikatu egiten du (eskuratu duen ezagutza hori egoera berrietara transferituz). Ikasleek ikasketa ziklo horren lau faseak bete behar dituzte (irakasleek gidatu egin behar dituzte, hala izan dadin), ikasketa sakon eta esanguratsua eskuratzeko.

Ikasketa esperientzialaren gakoetako bat lekua edo testuingurua bera da (**non** ikasten den), horrek era berean baldintzatu egiten baititu bai edukia (**zer** ikasten den) eta bai modua ere (**nola** ikasten den), beti ere aukera eman dezan testuinguruan kokatutako hezkuntza prozesu aktibo, konstruktibo, autentiko eta sozial bat garatzeko. Ikasteko leku edo testuinguru hori da, hain zuzen ere, **ikasgelaz kanpoko ikasketak** duen dohain (eta balio erantsi) handienetakoa, ikasgela barruko eskola eredu tradizionalarekin alderatuta. Eta ikasgelaz kanpoko ikasketa horren baitan sartzen da, besteak beste, **enpresak bertatik bertara bisitatzea**.

Hirugarren helburu espezifikoak

3.- Martxan dauden enpresak bisitatzeak dituen indarguneak eta ahulguneak ezartzea, ikasketa esperientzialerako tresna den aldetik.

Hurrengo ondorioa lortu da:

VI. ONDORIOA

Ikasketa esperientzialerako tresnatzat hartuta, martxan dauden enpresak bisitatzeak, dituen indarguneak direla eta, irakaste-ikaste prozesuaren premia berriak asetzeko baldintzak betetzen ditu.

Indarguneen artean honako hauek azpimarratu daitezke: ikasleari bere ikasketaren “kortszaile” izateko bidea ematen dio; ikasgelaz kanpo gertatzen da, testuinguru “erreal” batean, non teoriak eta praktikak bat egiten duten; benetako enpresa bat zuzenean behatzea eta esperientzia konkretuen bitartez ikastea ahalbidetzen du; ikaslearen ikasketa esanguratsua bultzatzen du eta ikaslearen pentsamendu kritiko eta sortzailea garatzen du; ikasleen interesa, jakin-mina eta motibazioa akuilatzen ditu; zalantzak uxatu eta “begiak zabalarazten” ditu; enpresa errealitatearekin gertutasun handiagoa duten beste balio mota batzuk bultzatzen ditu; etorkizuneko lanbideen eta aukera profesionalen berri izatea errazten du; ikasleen arteko harremanak sendotzen eta haien parte-hartzea eta integrazioa areagotzen ditu.

Hala eta guztiz ere, argitu beharra dago enpresak bisitatzeak zenbait muga eta ahulgune ere izan ditzakeela. Zenbait kasutan bisita ez da ikasketa planean txertatzen, ez da balioesten eta ez da ebaluatzen; bisita kudeatzeko orduan muga ekonomikoak eta antolakuntzari dagozkionak izan daitezke, eta tramite burokratikoak eta logistikoak ere konplexuak izan daitezke; zailtasunak eta zurruntasunak gertatu daitezke bisita metodologia tradizionalekin uztartzeko; eta bisitak berak nolabaiteko arriskua edo eragozpena eragin diezaieke bai ikasle bisitariari eta bai enpresari berari ere.

Nolanahi ere, arazoak eta ahulguneak antolakuntza eta kontrolaren ingurukoak izan ohi dira, eta ez dute zerikusirik izaten curriculumaren alderdiekin. Beraz, enpresak bisitatzeak ekar ditzakeen onurak askoz gehiago eta handiagoak dira, muga eta oztopoen aldean.

Laugarren helburu espezifikoak

4.- Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren kontzeptua mugarriztatzea eta neurtzea, ikasketa esperientzialaren ikuspegitik.

Honako ondorio hau lortu da:

VII. ONDORIOA

“Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia”, ikasketa esperientzialerako tresna gisa, honela definitzen da: esperientzia konkretu baten bitartez ezagutzak jasotzeko eta eraldatzeko prozesu bat da; prozesu hori osatzen dute martxan dagoen enpresa bat bisitatzearekin loturiko

pizgarriek eragindako esperientzia konkretuak, behaketa erreflexiboak, kontzeptualizazio abstraktuak eta esperientziazio aktiboak.

David Kolb-en ikasketa esperientzialaren teoria eta zikloa (Kolb, 1983, 1984; Kolb eta Kolb, 2005, 2013; Kolb et al., 2014) kontuan izanik eta Young et al. (2008) egileek ikasketa esperientzialaren jarduerak neurtzeko garatutako eskalan oinarrituta (zeina martxan dauden enpresak bisitatzearen testuinguru zehatzera egokitu baitugu propio), guk “*martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia*” kontzeptualizatu eta neurtu dugu. Gainera, bere izaera multidimentsionala jasotzen duen eskala baten bidez neurtu dugu konstrukto hori.

Halaber, ikasketa esperientzialerako tresna gisa “*martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia*” delako konstruktoa kontzeptualizatzeko eta operatibizatzeko, ikuspegi *formatiboa* hartu dugu. Hori guztia ekarpen berritzaile eta baliotsua da bere horretan.

Bosgarren helburu espezifikoa

5.- Eredu bat planteatu eta kontrastatzea, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak ikasleek hautemandako ikasketa emaitzetan dituen efektuak bistaratzeko.

Hurrengo ondorioa lortu da:

VIII. ONDORIOA

Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak efektu positibo eta esanguratsuak eragiten ditu bai ikasleak berak hautemandako ikasketa emaitzetan (lortutako ezagutzetan, garatutako gaitasunetan, egindako esfortzuan, landutako trebetasunetan eta gehiago ikasteko gogoan) eta bai ikaslearen beraren motibazioan eta ikasteko estrategian ere (ikasteko ikuspegi sakona). Are gehiago, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren eta ikasleak hautemandako ikasketa emaitzen artean bitartekaritza lan partziala eta positiboa egiten du bisitan barrena ikasleak hartzen duen ikasteko ikuspegi sakonak (motibazio eta ikasteko estrategia sakonak).

Emaitza horiek oso baliotsuak dira dagokion literatura akademikoarentzat, enpirikoki egiaztatzen baitituzte azterketa bibliografikoan bildu ditugun argudio anitz. Baina, oroz gain, emaitza horiek oso baliagarriak dira ikasleentzat eta, bereziki, hezkuntzan diharduten profesionalentzat, irakasteko eta ikasteko jarduera eta metodologia aktibo eta esperientzialak diseinatzeko eta abian jartzeko lagungarri izan daitezkeelako. Baiki, ikerlan honek ebidentzia enpiriko argia eskaintzen du, irakasleek —printzipioz, edozein materia edo diziplinatan diharduten irakasleek— ikasgelako ateak zabaldu eta “mundu errealean” bizi-bizirik eta martxan dauden enpresak bizitzearen aldeko apustua egin dezaten eta, era horretan, ikasleek, zentzumen oro erabiliz, ikasteko esperientzia sakon eta esanguratsu bat bizi izan dezaten.

2.2.- BIGARREN HELBURU NAGUSIARI DAGOZKION ONDORIOAK

Martxan dauden enpresak bisitatzearen azterketan sakontzea, marketin esperientzialerako tresna gisa izan dezakeen potentziala ezagutarazteko.

Lehen helburu espezifikoa

1.- Marketinaren kontzeptua eta haren bilakaera historikoa aztertzea, horrela gaur egungo egoera ulertzeko.

Hurrengo ondorioak lortu dira:

IX. ONDORIOA

Azken mendean zehar, marketinaren kontzeptua eta praxia zabaldu eta biderkatu egin dira gero eta esparru gehiagotara. Marketinaren ikuspegi nagusia aldatu eta hedatu egin da enpresa hutsetatik gisa orotako erakundeetara; erakundearen beraren barrutik bezeroengana, “stakeholder” guztiengana eta gizartera bere osotasunean; produktuetatik zerbitzuetara eta onuretara; truke edo transakzioetatik harremanetara; epe laburretik epe luzera; fabrikazio hutsetik balioa ko-sortzera negozio kideekin eta bezeroekin batera; eta baliabide fisikoetatik eta lan baliabideetatik baliabide ukiezinetara eta ezagutza eta posizio baliabideetara balio-katean zehar.

Marketinak ere, hezkuntzak bezala, prozesu ebolutibo bat izan du gaur egungo identitatara iritsi arte; ibilbide hori, ordea, bai jarduera praktiko gisa eta bai, bereziki, arlo akademiko gisa ere, askoz laburragoa izan da hezkuntzaren bilakaera baino. Nolanahi ere, XX. mende hasieran diziplina zientifiko gisa sortu zenetik, marketinak aldaketa nabarmenak izan ditu. Urteak joan ahala, marketinaren erabilera eta praktika zabaldu eta, are, biderkatu ere egin dira eremu asko eta askotarikoetara. Hala, marketinaren fokapena eta helmena hedatu egin dira, enpresaz harago, bestelako erakundeak ere aintzat hartzeko, askoz epe luzeagoan ere aritzeko eta dimentsio sozialari ere bide emateko (bai kausa sozialen alde egiteko eta bai enpresaren edo erakundearen jarduerari dagokion gizarte erantzukizuna kontuan hartzeko ere). Era berean, marketinari dagozkion ikuspegiak eta definizioak ere aldatzen eta ugaritzen joan dira, eta horrek ekarri du marketinaren eremua hamaika alorretan zatikatzea eta espezializatzea. Gainera, bilakaera horretan, hastapenetako ondasun ukigarrien ikuspuntua bazter utzi da eta ukiezinen ikuspuntuari heldu zaio, lehentasunak aldatu egin dira truke edo transakzio hutsei erreparatzen bezeroekin harreman iraunkorrak garatzera, eta produktuak fabrikatzea beste ezer kontuan ez hartzen balioa sortzera egin dute salto enpresek (areago, bezeroarekin batera produktuak ko-sortzeari ere ekin diote). Gero eta gehiago, bezeroa hartzen da ardatz eta muin, eta bezeroekin batera, enpresarekin zerikusia duten beste interes talde batzuk eta, are, gizartea bera ere bai.

X. ONDORIOA

Azken hamarkadetan, marketinaren eremuan paradigma berri bat sortzen ari da, marketin holistikoa, zeinaren logikak erdigunetzat hartzen baititu baliabide ukiezinak, abileziak, ezagutzak, prozesuak, zerbitzuak, balioa ko-sortzea eta harremanak, elkar trukearen eta konektibitatearen bitartez. Ikuspegi estrategiko berri horrek marketin gizatiarra bilatzen du, harreman marketina, zuzeneko marketina, bezeroari zehazki zuzentzen zaiona, hari arreta berezi eta pertsonalizatua eskaintzeko, harekin batera aritzeko eta harengandik ikasteko, eta haren berezko premia dinamiko eta aldakorretara egokitzeko.

Gizarteetan eta merkatuetan jazotzen ari diren aldaketek marketin paradigma berri bat ekarri dute aldean eta, halatan, marketinaren kontzeptualizazioa zabaldu egin da. Aurrerapen teknologikoen, lehia handitzeak eta gizabanakoaren erosteko gaitasuna eta beste batzuei eragiteko ahalmena nabarmen goratzeak, besteak beste, sakonki birdefinitu dituzte merkatuak eta enpresak. Munduko kontsumitzaile guztiak hasi dira bizitzeko, kontsumitzeko eta erlazionatzeko modu berriak esperimendatzen. Masa fabrikazioan,

estandarizazioan, erreprodukzioan, eskala ekonomietan eta eraginkortasunean oinarritzen zen eredu ekonomiko batetik, eboluzio bizi bat izan da informazio eta komunikazio tresna berrietan funtsaturiko sare-ekonomia batera, non enpresek gaitasun handiagoa duten bezeroekin konektatzeko. Pertsonak eta bezeroek munta eta garrantzi erabatekoa dute orain eta garai batean produktuan zentratzen ziren estrategia zaharrak kontsumitzailearengana bideratzen dira egun.

Testuinguru horretan, martxan dauden enpresak bisitatzea paradigma berriaren baitan kokatzen dugu; atak zabaldu eta bisitariak hartzeak enpresei aukera aparta eskaintzen die kontsumitzaileenganako marketin zuzenekoagoa eta zehatzagoa bideratzeko, baita haiei harrera eta arreta bereizia, pertsonalizatua eta eksklusiboa egiteko ere.

XI. ONDORIOA

XXI. mendean, gizarte/ekonomia digital, emozional eta esperientzialaren etorrera dela eta, aldaketa nabarmenak jazo dira enpresa-bezero harremanean; izan ere, jendeak, oro har, eta bezeroek, bereziki, erabateko protagonismoa nahi eta galdatzen dute prozesu guztietan eta enpresa/marka guztiek haiekin harreman sendo bati eutsi behar diote, zeinaren oinarrian konfiantza, gardentasuna, zintzotasuna, autentikotasuna eta emozionaltasuna baitaude. Marketin esperientzialak eta marketin 3.0-ak, oro har, eta martxan dauden enpresak bisitatzeak, partikulariki, erronka horri aurre egiten diote.

Gaur egungo gizartean, aldagai edo osagai arrazionalen aldean, gero eta garrantzitsuagoak dira alderdi **emozionalak** eta **esperientzialak** (balioak, emozioak eta sentimenduak); egun, balio ekonomiko gorena esperientziei dagokie, gizabanakoak berak zuzenean eta aktiboki protagonizaturiko esperientziei, alegia. Gizarte emozionaleko jendeak/bezeroek esperientziak eta istorioak “erosi” eta bizi nahi dituzte, pertsonalizazio maila gorena bilatzen dute, beren neurria eginiko produktua galdatzen dute; hortakotz, enpresek/markek, merkatuan kokatzeko eta bereizteko, aldagai arrazionalak (buruarentzat erakargarriak diren bereizgarriez) gain, aldagai emozionalak (bihotzarentzat erakargarriak diren bereizgarriak) ere eskaini behar dituzte.

Gizarte/ekonomia berri honetan, marketinak erronka berri eta saihestezinei aurre egin behar die ezinbestean. Marketin esperientziala eta marketin 3.0-a dira, besteren artean, haren erantzuna eta apustua. Erakunde askok beren fokapenari norabide berria eman diote eta bezeroari esperientzien bidez balioa ematen eta sortzen dihardute; produktua

edota zerbitzua bezeroari egokitu eta pertsonalizatu nahian dabilta; eta enpresa edo erakunde horiek bezeroari berari uzten eta, are, bultza egiten ari dira, bezeroak berak aktiboki parte hartu dezan esperientzia eta, hedaduraz, balioa ko-sortzen.

Bigarren helburu espezifikoa

2.- Marketin esperientzialaren eta marka esperientziaren kontzeptuak mugarriztatzea.

Hurrengo ondorioak lortu dira:

XII. ONDORIOA

Marketin esperientzialak funtsezko helburutzat du bezeroentzat esperientzia holistikoak sortzea, enpresarekin/markarekin loturiko pertzepzio sentsozial, afektibo, sozial, sortzaile eta bestelakoen bidez. Balioa ez datza, soilik, erosten diren objektuetan (ondasun eta zerbitzuetan) eta haien ezaugarri funtzionaletan eta utilitarismo hutsean. Horrez gain, balioa kontsumo esperientzian ere badatza, baita ondasun eta zerbitzuen inguruko elementu esperientzial eta hedonikoetan ere. Izan ere, marketin esperientzialak elkarrekintza, inplikazioa, ko-sortzea bilatzen du; bezeroa protagonista aktibo, “prosumer” edo “prosumitzaile” izan dadin nahi du.

Era berean, marketin esperientzialak marketin eraldatzaileago baterantz jo ahala, **marketin 3.0** delakoa azaleratzen ari da, non zintzotasunak, originaltasunak eta autentikotasunak baino ez duten funtzionatzen. Marketin 3.0-ak kontsumitzaileen eta pertsonen arimara iritsi nahi du, haien bizitza eraldatzeko.

XIII. ONDORIOA

Gaur egun, gero eta enpresa gehiagok garrantzi hazkorra ematen diote “marka esperientziak” sortzeari. Era horretan, beren eskaintzari ikuspegi edo kutsu esperientzial bat gehitzen diote: izan ere, betiko ikuspegi tradizional eta funtzionalaz harago (zeina segurutzat jotzen baita), beharrezkoa dirudi ekarpen gehigarri bat egiteak, bezeroei balio sentsozial, emozional, kognitibo, sozial eta jarrerazkoak eskaintzeak, haien eta enpresaren/markaren artean harreman zuzeneko, autentiko, esanguratsu eta iraunkorragoa eratzeko. Martxan dauden enpresak bisitatzeak enpresei

aukera ematen die beren bezeroei balio esperientzial gehigarria, ahaztezina eta bereizgarria eskaintzeko, eta, horrela, harreman sakonagoa, errealagoa eta iraunkorragoa eraikitzeko.

Ekonomia digitalak, gizarte emozionalak eta esperientzien ekonomiak bultzatu dituzten koordinatu “bezero-zentrikoak” oinarritzat hartuta, enpresak eta erakundeak beren burua eta beren marka(k) berrasmatu beharrean dira. Horrela baino ezin diote etorkizunari aurre egin eta helburuak arrakastaz lortu. Eta post-hazkundearen merkatu helduetan, bereizi gabeko eta bereizi ezin diren produktuz gainezka den merkatuetan, enpresa sortzaileenek marka darabilte bereizteko estrategia gisa, ondasun/zerbitzu bikain bat ez ezik, esperientzia liluragarri eta gogoangarriak ere eskainiz. Era horretan, enpresek/markek bezeroekin lotura sakonagoak eraikitzeko eta mantentzeko beste bide batzuk bilatzen dituzte, bezeroei balio erantsi bat eman nahirik, abantaila funtzionalak eta prezioari dagozkion abantailak ez direlako jadanik aski. Gisa horretan, bezeroak —edo publikoak, oro har— enpresarekin/markarekin izaten duen kontaktu bakoitzak ezin ezabatuzko arrasto edo aztarna utzi behar dio bezeroari, horrela marka esperientzia ahaltsu eta eraginkor bat eraikitzen joan dadin eta harremana gero eta errealagoa, sakonagoa eta iraunkorragoa izan dadin.

Hirugarren helburu espezifikoak

3.- Martxan dauden enpresak bisitatzeak dituen indarguneak eta ahulguneak ezartzea, marketin esperientzialerako tresna den aldetik.

Hurrengo ondorioa lortu da:

XIV. ONDORIOA

Marketin esperientzialerako tresnatzat hartuta, martxan dauden enpresak bisitatzeak, dituen indarguneak direla eta, enpresek dituzten premia berri ugari asetzeko baldintzak betetzen ditu, bezeroekin eta publikoarekin, oro har, harreman estuagoak eta epe luzeagokoak eraiki eta mantentzeari dagokionez.

Indarguneen artean hurrengo hauek azpimarratu daitezke: bisitak enpresei bezeroekin komunikazio zuzeneko izatea baimentzen die; enpresek beren produktuak, zerbitzuak, irudia eta marka sustatu ditzakete; bisitariari esperientzia ahaztezina eragin diezaiekete;

bisitariekin kontaktu luzeagoa, sendagoa eta biziagoa izatea dakar bisitak; enpresek beren epe luzeko marka irudia hobetu dezakete eta bisitariak gertutasun, konfiantza, eskusibotasun eta berezitasun handiagoa sentitu dezakete; gizartera gerturatzeko eta enpresaren gizarte erantzukizuna nabarmentzeko balio du bisitak; beren burua bereizteko eta produktuak/zerbitzuak desberdintzeko balio du bisitak; lotura pertsonalak eta emozionalak garatu daitezke; enpresek beren ospea, nabaritasuna, gardentasuna eta erakargarritasuna puztu dezakete eta aldeko ahoz ahoko komunikazioa eragin; beren teknologia, lan egiteko gaitasuna, kalitatea, balioak eta ingurunearekin duten konpromisoa erakutsi dezakete; sektorearen arabera, zalantzak, beldurrak edo aurreiritziak ezabatzeko baliagarria izan daiteke; zuzenean produktuak saltzen dituzten enpresak baldin badira, sarrera iturri bat ere izan daiteke; eta, gainera, martxan dagoen enpresa bizi bat denez gero, hori autentikotasunaren eta errealismoaren bermea da bisitariarentzat.

Hala eta guztiz ere, nahiz eta indarguneak izan badiren, zenbait ahulgune ere izan daitezke, beren atak zabaltzeko orduan enpresentzat arazoak ekarri ditzaketenak. Esaterako: bisitek enpresaren eguneroko jarduna oztopatu edo nahasi dezakete; bisitek arriskuak eragin ditzakete eta horiek kudeatu beharrekoak dira pertsonen segurtasuna bermatzeko eta, adibidez, espioitza industrialak ekiditeko; bisitek lan karga gehigarria dakarte, eskuarki giza baliabideak urriak izaten direnean; eta, batzuetan, instalazioak moldatu egin behar izaten dira bisitak jasotzeko eta horrek kostu gehigarri bat dakar.

Nolanahi ere, eta oro har, abantailak gehiago eta handiagoak direla kontuan izanik, esan daiteke atak zabaltzeko eta bisitariak hartzea marketin tresna potentzial bat dela erakundeentzat.

Laugarren helburu espezifikoak

4.- Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren kontzeptua mugarriztatzea eta neurtzea, marketin esperientzialaren ikuspegitik.

Honako ondorio hau lortu da:

XV. ONDORIOA

“Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia”, marketin esperientzialerako tresna gisa, honela definitzen da: erantzun subjektiboen multzo bat da; erantzun horiek izaera kognitibo, sentsorial, emozional edota soziala izan dezakete eta martxan dagoen enpresa bat bisitatzearekin loturiko pizgarriek eragiten dituzte.

Brakus et al. (2009) eta Fernández Sabiote eta Delgado Ballester (2011) autoreen “marka esperientzia” eredutik abiatuta, haien eskala egokitu dugu eta “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” konstruktoa kontzeptualizatu eta operatibizatu dugu. Gainera, bere izaera multidimentsionala jasotzen duen eskala baten bitartez neurtu dugu konstrukto hori.

Halaber, marketin esperientzialerako tresna gisa “*martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia*” delako konstruktoa kontzeptualizatzeko eta operatibizatzeko, ikuspegi *formatiboa* hartu dugu. Hori guztia ekarpen berritzaile eta baliotsua da bere horretan.

Bosgarren helburu espezifikoa

5.- Eredua planteatu eta kontrastatzea, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak bisitarien pertzepzioetan dituen efektuak bistaratzeko.

Hurrengo ondorioa lortu da:

XVI. ONDORIOA

Martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziak efektu positibo eta esanguratsua eragiten du bisitarien enpresan/markan duten konfiantzan, enpresarekiko/markarekiko sentitzen duten identifikazioan eta haren alde egiteko prest dauden WOM (“word-of-mouth”) edo ahoz ahoko positiboan. Gainera, martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren eta ahoz ahoko positiboaren arteko harremanean, bitartekaritza lana egiten dute bai bisitak sorrarazten duen identifikazioak eta bai, bereziki eta nagusiki, bisitak dakarren konfiantzak ere.

Enpresa bat bisitatzeak aldean dakar, beraz, enpresa hobeto ezagutzea, enpresaz eta enpresaren produktuez eta zerbitzuez iritzi hobea izatea, eta enpresarekiko pertzepzio eta jokabide positiboagoa garatzea (konfiantza handiagoa, identifikazio handiagoa eta ahoz ahoko komunikazio positiboagoa). Eta zenbat eta handiagoa izan enpresa bisitatzearen “esperientzialtasuna” (dimentsio sensorial, kognitibo, emozional eta sozialak kontuan harturik), orduan eta aldekoagoak eta positiboagoak dira bisitariaren pertzepzioa eta jokabidea enpresarekiko.

Emaitza horiek oso garrantzitsuak eta baliotsuak dira bai ikerketa akademikoarentzat eta bai enpresentzat eta haien marketin estrategientzat ere. Azken horiei dagokienez, ikerlan honek ebidentzia enpiriko argiak eskaintzen ditu, enpresek —printzipioz, edonolako enpresek edo erakundeek, beren sektorea edo jarduera, tamaina, markaren nabaritasuna, etab. edozein izanik ere— beren ateak zabaldu eta bisitariak hartzearen aldeko apustua egin dezaten eta, era horretan, bisitariari esperientzia gogoangarri bat biziarazi diezaieten. Bisitak zubi lan esanguratsua egin dezake bisitarien eta enpresaren arteko harremanean; konfiantza eta identifikazioa eragin ditzake eta, horien bitartez, enpresa/marka gomendatzeko asmoa (WOM edo ahoz ahoko positiboa) hauspotu dezake.

3.- IKERKETAREN EKARPENAK

Jarraian, III.1. taulan, ikerketa lan honek egiten dituen ekarpenik nabarmenenak jaso dira, labur-labur.

III.1. taula: Ikerketa lanaren ekarpenik nabarmenenak

- Ikerlanak literatura akademikoan ageri den hutsune bat bete du eta ekarpen adierazgarria egin die bai martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion literaturari, bai ikasketa esperientzialari dagokion literaturari eta bai marketin esperientzialari dagokion literaturari ere. Uste dugu lotura bat ezarri dugula, orain artean ezezaguna eta, beraz, berritzailea dena, martxan dauden enpresak bisitatzearen, ikasketa esperientzialaren eta marketin esperientzialaren artean.
- Tresna jakin baten potentziala aztertu da (martxan dauden enpresak bisitatzeari), ikuspegi original bat erabiliz (aldi berean, ikasketaren eta marketinaren ikuspegiak erabiliz), ezohikoa den formatu batean egituraturik (bikoitza, simetrikoa eta paraleloa), fokapen desberdin bat baliatuz (fokapen esperientziala) eta analisi sakon bat burutuz.
- Ebidentzia enpirikoa eskaini da martxan dauden enpresak bisitatzeari eragiten dituen efektuez. Ekarpen aitzindaria da ikerketa eremu honetan.
- Hezkuntzaren ikuspegitik, “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” modu originalean kontzeptualizatu eta definitu da.
- Hezkuntzaren ikuspegitik, “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” neurtzeko eskala espezifiko bat garatu eta proposatu da. Eskala horren baliagarritasuna eta fidagarritasuna frogatu dira, bitartekaritza eredu/marko konkretu baten baitan.
- Marketinaren ikuspegitik, “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” modu originalean kontzeptualizatu eta definitu da.
- Marketinaren ikuspegitik, “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia” neurtzeko eskala espezifiko bat garatu eta proposatu da. Eta eskala horren baliagarritasuna eta fidagarritasuna frogatu dira, bitartekaritza eredu/marko konkretu baten baitan.
- Hezkuntza eremuko ikastetxeek eta erakundeek, ikerlan honetako ebidentzia eta emaitzetan oinarrituta, enpresak bisitatzearen inguruko erabakiak hartu ditzakete.
- Enpresek eta erakundeek, oro har, ikerlan honetako ebidentzia eta emaitzetan oinarrituta, atak zabaldu eta bisitariak hartzearen inguruko erabakiak hartu ditzakete.
- Ikerlaneko ebidentziek eta emaitzek lagundu egin dezakete tresna honen erabilera zabaltzen hezkuntza eremuan eta enpresa alorrean.

4.- IKERKETAREN MUGAK

Ikerlanak baditu zenbait muga eta gabezia, zeintzuek, era berean, etorkizuneko ikerketa ildoak ezartzeko bidea erakusten baitute.

Alde batetik, ikerlanaren marko teoriko-kontzeptualari gagozkiola, begien bistakoa da gure helburuak oso handinahiak izan direla, eta, hortaz, eskuragaitzak. Izan ere, modu paraleloan bi marko kontzeptual (ikasketa esperientzialarena eta marketin esperientzialarena) mugarriztatzea eta aztertzea, eta, gainera, kontzeptu bakoitzaren jatorritik abiatuta gaur arteko bilakaera historikoa agerraraztea, ezbairik gabe, txit erronka zaila eta konplexua da. Eremu oso zabalak besarkatzen ahalegindu gara, gutxiegi estutzeko arriskuaz jabetuta. Nolanahi ere, gure irudiko, bi marko original, koherente eta iradokitzaile eraiki ditugu, biek partekatzen dituzten aldagai edo dimentsio nagusiak eta biek ere aurrez aurre dituzten erronka saihestezinak agerian utziz: subjektuak edo norbanakoak berak (dela ikasle, dela publiko/bezero) modu aktiboan bizi izandako eta protagonizaturiko esperientzia zuzeneko, konkretu, autentiko eta esanguratsua da, gure iritziz, bai hezkuntzaren eta ikasketaren errealitate berria eta bai enpresaren eta marketinaren errealitate berria ere alderik alde zeharkatzen eta errotik ezaugarritzen dituen elementu edo ardatz garrantzitsuenetako bat. Eta, ikerlanean nabarmentzen den legez, martxan dauden enpresak bisitatzea izan daiteke esperientzia hori, zeinak, potentzialki behintzat, lagundu egin baitezake bai hezkuntza munduko eta bai enpresa/marketin munduko zenbait erronkari aurre egiten.

Bestalde, ikerlanaren atal enpirikoari gagozkiola, burutu ditugun bi ikerketa enpirikoen muga edo ahulezia nagusia honako hau da, beharbada: enpresak bisitatu dituzten ikasleen *pertzepzio subjektiboetan* oinarritzen direla biak, bai enpresak bisitatzeari dagokion esperientzia balioestean eta bai, bereziki gainera, bisitatik lortutako emaitzak balioestean ere. Horiek horrela, ikasle bisitarien erantzunek nolabaiteko “okerra” edo “joera” izan dezakete eta, hartara, atera diren emaitzak zuhurtziaz eta tentuz hartu behar dira. Horrez gain, aipatzekoa da ikasle horiek *askotariko titulazio eta materiak* ikasten ari direla eta, jakina, horrek ere haien erantzunak hein batean baldintzatu edo distortsionatu zitzakeen. Era berean, enpresen ikuspuntutik so eginda, ezin da alboratu edo ahaztu enpresak bisitatu dituztenak *ikasle “hutsak”* direla (ez dira bezeroak, ez hornitzaileak, ez sektorean diharduten profesionalak); ondorioz, ikasle “huts” horien erantzunek ere nolabaiteko “okerra” ezkutatu dezakete eta, hedaduraz, ateratako emaitzak ezin dira, ñabardurarik egin gabe, estrapolatu. Gainera, nabarmentzekoa da, baita ere, bisitaturiko *enpresak eta erakundeak asko eta askotarikoak* izan direla —publikoak zenbaitzuk, pribatuak

bestetzuk, batzuek *business-to-business* (B2B) eremuan dihardutenak, beste batzuek *business-to-consumer* (B2C) eremuan dihardutenak, guztiak ere desberdinak jarduerari, tamainari, kokapenari eta antzinasunari dagokienez—; eta enpresen eta erakundeen heterogeneotasun handi horrek ere gure analisia eta emaitzak nolabait distortsionatu egin zitzakeen.

5.- ETORKIZUNEN IKERKETA ILDOAK

Etorkizuneko ikerketei dagokienez, desiragarria izango litzateke “martxan dauden enpresak bisitatzeari dagokion esperientziaren” kontzeptua bera eta bai neurria/eskala ere lantzen, garatzen eta fintzen jarraitzea, bi ikuspegietatik, gainera: ikasketa esperientzialerako tresna edo jarduera gisa, batetik, eta “marka esperientzia” edo marketin esperientzialerako tresna gisa, bestetik.

Interesgarria izango litzateke, halaber, bisitak eragin ditzakeen askotariko efektuak aztertzea eta neurtzea: i) batetik, ikasketa emaitzetan eragindako efektuak (eta komenigarria izango litzateke efektu horiek bai subjektiboki eta bai objektiboki neurtzea, eta, gainera, ikuspegi holistiko batekin egitea hori); orobat, aztertu eta neurtu beharko lirateke bisitak ikasleen motibazioan dituen efektuak (materia jakin batekiko edo, oro har, ikasturte, gradu edo titulazioarekiko); eta, eta berean, ondo legoke miatzea eta neurtzea bisitak zer efektu dituen ikasleen helburu profesionaletan, ikasleen arteko harremanetan, ikasleen eta irakasleen arteko erlazioan, konfiantzan, sozializazioan, etab.; ii) bestetik, enpresen interesak aintzat hartuta, oso baliotsua izango litzateke ikertzea eta neurtzea bisitak zer efektu eragiten duen, adibidez, bisitarien enpresarekiko/markarekiko duten leialtasunean, erosteko asmoan, enpresaren ospean, gardentasunean, gizarte erantzukizunean, etab.

Interesgarria izango litzateke, era berean, ikasle bisitarien lagina zabaltzea eta dibertsifikatzea. Eta, batez ere, beharrezkoa izango litzateke bisitarien lagina zabaltzea eta dibertsifikatzea, ikasleek gain bestelako publiko mota batzuk ere kontuan hartzeko (bezeroak, hornitzaileak, turistak, tokiko herritarrak, etab.). Litekeena da bisitariaren profilak nabarmen baldintzatzea eta aldaraztea martxan dauden enpresak bisitatzearen aurrekariak, bitarteko aldagaiak eta efektuak.

Aurrekoaz gain, interesgarria izango litzateke, baita ere, bisitaturiko enpresen lagina zabaltzea eta dibertsifikatzea. Balio handia izango luke, halaber, martxan dauden enpresak

bisitatzearen eremuan izan daitezkeen “*best practice*” edo jarduera/atributu eredugarriak identifikatzea, alderatzea eta aztertzea. Marketin esperientzialaren fokapenetik behatuta, aberasgarria izango litzateke aztertzea eta konparatzea zein diren martxan dauden enpresak bisitatzearen aurrekariak, bitarteko aldagaiak eta efektuak, enpresaren tamainaren arabera, sektore eta jardueraren arabera, markaren nabaritasunaren arabera, publikoa edo pribatua izatearen arabera, etab.

Azkenik, oso baliagarria izango litzateke bisiten inguruan irakasleek dituzten iritziak eta pertzepzioak biltzea eta aztertzea; baita enpresek, ateak bisitariari zabaltzeari dagokionez, izan ditzaketen iritzi, interes edota errezeloen berri jasotzea ere (bisitak zer abantaila edo onura ekar diezaikeen, baita bisitak zer muga, arazo edo susmo dakarkien ere).

Esan gabe doa zein garrantzitsua izango litzatekeen ikerketa horien emaitzak ahalik eta gehien zabaltzea: batetik, jakintza arlo horri dagokion corpus zientifikoa elikatzeko eta aberasteko; bestetik, eta bereziki, ikerketa horiek lagundu egingo luketelako, segur asko, martxan dauden enpresak bisitatzeaz zenbait ikastetxek eta irakaslek oraindik izan badituzten beldurrak eta mesfidantzak desagerrarazten; horrek eragingo luke enpresen bisitak gehiago eta hobeto baliatu ahal izatea ikasketa esperientzialerako tresna gisa. Zehazki, premiazkoa dirudi irakasleak hezteak eta prestatzeko, gai eta seguru sentitu daitezen enpresetarako irteera didaktikoak eraginkortasunez antolatzeke eta burutzeko. Eta alde horretatik, aparteko garrantzia izan dezakete bai ikastetxearen laguntzak eta bai tokiko agintarien babesak ere (esate baterako, segurtasun gidak prestatzeko, edo bisitagarri diren enpresen eta bestelako baliabide didaktikoen gidak taxutzeko, edo, besterik gabe, burokrazia gutxitzeko eta erraztasunak emateko). Bestalde, enpresen beraien ikuspegi eta interesei erreparatuz gero, gai honen inguruko ikerketek lagundu egingo lukete, segur asko, martxan dauden enpresek ateak zabaltzeko eta bisitariak hartzearen aldeko ebidentzia gehiago eta hobeak plazaratzen; eta lagundu egingo lukete, segur aski, oraindik ere enpresa eta erakunde askok izan badituzten inertzia, aurreiritzi eta oztopo batzuk identifikatzen, aurrena, eta ezereztatzen, ondoren.

IV.-ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

IV.-ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Adán Micó, P. y Recolons, G. (2012). Marketing humano; porque somos personas. *Marketing + Ventas*, 277, 32-39.
- Afaghi, K.A. (2004). *Effective plant tours in engineering*. University of Melbourne. Australia.
- Agarwal, R. y Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly*, 24 (4), 665- 694.
- Aguado, P. (2012). *Historia de la educación*. 1º edición. Madrid: Universidad Internacional de La Rioja.
- Aguiar, G.F., Peinado, J., Cunha, J.C. y Aguiar, B.C.X.C. (2010). Las visitas técnicas a empresas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en Ingeniería Mecánica, *Formación Universitaria*, 3(5), 21-28.
- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb´s experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization*, 16, 100-112.
- Al-Atabi, M., Shamel, M.M., Chung, E., Padmesh, T.N.P. y Mahdi, A.S. (2013). The use of industrial visits to enhance learning at engineering courses. *Journal of Engineering Science and Technology*, 1-7.
- Alcaide, J.C. y Almarza, C. (2016). Diez claves para gestionar la experiencia del cliente en la era del “customer crazy”. *Harvard Deusto*, 139, 54-63. Recuperado de <https://www.harvard-deusto.com/diez-claves-para-gestionar-la-experiencia-del-cliente-en-la-era-del-customer-crazy>
- Alemanya-Costa, J. y Perramon-Tornil, X. (2015). Out-of-classroom experiences: a survey of students' perceptions of the learning process during internships. *Pompeu Fabra University*. Spain.
- Alexander, N. (2009). Brand authentication: creating and maintaining brand auras. *European Journal of Marketing*, 43(3), 551- 562.
- Alfaro, M. (2004). Marketing relacional: la creación de valor en un esquema de relaciones colaborativas. En M. Alfaro, (Coord.), *Temas clave en marketing relacional* (pp. 3-9). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Alighiero, M. y M-Martí, M. (2006). *Historia de la educación: de la Antigüedad al 1500*. Madrid: Siglo XXI.
- Alwin, D. F. y Hauser, R. M. (1975). The decomposition of effects in path analysis. *American Sociological Review*, 40(1), 37–47.

- American Marketing Association (AMA). (1960). *Marketing definitions. A glossary on Marketing Terms*. AMA Chicago.
- American Marketing Association (AMA). (1985). AMA Board approves new marketing definition. *Marketing News*, 19 (5), March.
- American Marketing Association (AMA). (1988). Developing, disseminating and utilizing marketing knowledge. *Journal of Marketing*, 52 (4), 1-25.
- American Marketing Association (AMA). (2004). *Marketing definitions. A glossary on Marketing Terms*. AMA Chicago.
- American Marketing Association (AMA). (2007). *Marketing definitions. A glossary on Marketing Terms*. AMA Chicago.
- Andresen, L., Boud, D. y Cohen, R. (2000). Experience-based learning. En *Understanding Adult Education and Training* (pp. 225-239). Sydney: Allen and Unwin.
- Anglada-Monzón, P., Tejero-González, C. y Ruiz-Barquín, R. (2012). Programa de formación "Adventure Based Counseling". Un estudio sobre el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en equipo. *Anales de Psicología*, 28(3), 939-945.
- Appropriation operations and service elements. *Journal of Consumer Behaviour*, 5(1), 4-14.
- Aranguren, G. (2008). Nuevos métodos de enseñanza: una experiencia en diseño electrónico. *IEEE-RITA*, 3(1), 39-46.
- Aranguren, G., Etxaniz, J., Monje, P.M. (2012). La producción electrónica: una notable ausencia en la Universidad. Comunicación presentada en el *VIII Congreso de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Aranguren, G., Odriozola, I., Gómez, J., Rubina J.M. y López Nozal, L.A. (2008). Las visitas a empresas electrónicas. Comunicación presentada al *VIII Congreso de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Association for Experiential Education (AEE). (s.f). Recuperado el 23 de marzo de 2016 de <http://www.aee-.org>.
- Atherton, J. S. (2013a). *Learning and Teaching; Assimilation and Accommodation*. Recuperado de: <http://www.learningandteaching.info/learning/assimacc.htm>
- Atherton, J. S. (2013b). *Learning and Teaching; Constructivism in learning*. Recuperado de: <http://www.learningandteaching.info/learning/constructivism.htm>
- Avery, J., Paharia, N., Keinan, A. y Schor, J. B. (2010). The strategic use of brand biographies. *Research in Consumer Behavior*, 12, 213-229.

- Bacon, D.R. y Stewart, K.A. (2006). How fast do students forget what they learn in consumer behavior? A longitudinal study. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 181-192.
- Bagdare, S. y Jain, R. (2013). Measuring retail customer experience. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 41(10), 790-804.
- Bagozzi, R.P. (1975). Marketing as exchange. *Journal of Marketing*, 39 october, 73-76.
- Baines, T.S., Ball, P., Cooper, S., Dawson, P., Wilkinson, S., Woords, M. y Kay, J.M. (2008). An exploration of policies and practices used to showcase production facilities. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers Part B – Journal of Engineering Manufacture*, 222(9), 1181-1188.
- Baker, G.A., Wysocki, A.F. y House, L.O. (2008). Industry-Academic partnerships. The view from the corner office. *International Food and Agribusiness Management Association (IAMA)*, 11(3), 57-80.
- Ballantyne, D. y Varey, R. J. (2008). The service-dominant logic and the future of marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 11-14.
- Barnes, S. J., Mattsson, J. y Sørensen, F. (2014). Destination brand experience and visitor behavior: Testing a scale in the tourism context. *Annals of Tourism Research*, 48, 121-139.
- Barroso-Castro, C., Cepeda, G. y Roldan-Salgueiro, J.L. (2010): Applying maximum likelihood and PLS on different sample sizes: Studies on servqual model and employee behaviour model. En Exposito et al. (Eds.). *Handbook of Partial Least Squares* (pp. 427-447). Berlin: Springer-Verlag.
- Bartels, R. (1976). *The History of Marketing Thought*. 2d ed. Columbus, OH: Grid.
- Bauman, Z. (1999): Turistas y vagabundos. En Z. Bauman, (Ed.), *La globalización: consecuencias humanas* (pp.103-133). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beames, S., Atencio, M. y Ross, H. (2009). Taking excellence outdoors. *Scottish Educational Review*, 41(2), 32-45.
- Beard, C. y Wilson, J. (2002). *The power of experiential learning*. London: Kogan Page Publishers.
- Beard, C. y Wilson, J. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page Publishers.
- Beaudin, B.P. y Quick, D. (1995). Experiential learning: theoretical underpinnings. *Fort Collins, CO: Colorado State University, High Plains Intermountain Center for Agricultural Health and Safety*.

- Behrendt, M. y Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245.
- Berenguer, G. y Cervera, A. (2005). Influencias del postmodernismo en marketing y comportamiento del consumidor. ¿El fin de la era del marketing? *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 10(1), 7-26.
- Bergsteiner, H y Avery, G.C. (2008). Theoretical Explanation For Success Od Deep-Level-Learning Study Tours. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(1), 29-37.
- Bermejo, G. y Monroy, C.R. (2010). How to measure customer value and its relationship with shareholder value in a business-to-business market. *Intangible Capital*, 6(2), 142-161.
- Bethell, S. y Morgan, K. (2011). Problem-based and experiential learning: Engaging students in an undergraduate physical education module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012)*, 10(1), 128.
- Beverland, M. (2005). Brand management and the challenge of authenticity. *Journal of Product & Brand Management*, 14(7), 460-461.
- Bielefeldt, A.R., Dewoolkar, M.M., Caves, K.M., Berdanier, B.W. y Paterson, K.G. (2011). Diverse models for incorporating service projects into engineering capstone design courses. *International Journal of Engineering Education*, 27(6), 1206-1220.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D. y Leung, D.Y. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R SPQ2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Black, G.S. y Wingfield, S.S. (2008). Using the most effective teaching methods: a comparison of marketing and management classrooms. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 12(1), 1-9.

- Blanco, L.A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto* (Vol. 3). Universitat de Lleida.
- Blasco, M.F. (2003). *Aprendizaje y Marketing: investigación experimental del juego de simulación como método de aprendizaje*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Bonti, M. (2014). The corporate museums and their social function: some evidence from Italy. *European Scientific Journal, special issue, 1*, 141-150.
- Bordas, E. (2003). *Hacia el turismo de la sociedad de ensueño. Nuevas necesidades de mercado*. Inauguración del primer semestre del curso 2002-2003 de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC (2002: Bellaterra) [conferencia en línea], UOC. <<http://www.uoc.edu/dt/20219/index.html>>.
- Bordas, E. (2010). Cómo hacer de un lugar una «Dream Destination». Comunicación presentada en la *III Semana del Turismo Vasco (15-17 de junio de 2010)*, Bilbao, España.
- Borghini, S., Diamond, N., Kozinets, R. V., McGrath, M. A., Muñiz, A. M. y Sherry, J. F. (2009). Why are themed brandstores so powerful? Retail brand ideology at American Girl Place. *Journal of Retailing*, 85(3), 363-375.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2000). Understanding learning from experience. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker, (Eds), *Using Experience for Learning* (pp. 1-18). Milton Keynes: SHRE/Open University Press.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. Vol II. La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Barcelona: Herder S.A.
- Boydell, T. (1976). *Experiential Learning*. Manchester. University of Manchester Press.
- Brakus, J.J., Schmitt, B.H. y Zarantonello, L. (2009). Brand experience: what is it? How is it measured? Does it affect loyalty? *Journal of marketing*, 73(3), 52-68.
- Braund, M. y Reiss, M. (2004). *Learning Science Outside the Classroom*. New York: Routledge.
- Bregman, W.J. (2011). *Industrial tourism visits: the role of company tours within companies' strategies*. (Master Thesis). Erasmus University Rotterdam, Holanda.
- Brennan, R. (2012). Teaching Marketing at university level. *Higher Education Academy*, 1-26.
- Brower, H.H. (2011). Sustainable development through service learning: A pedagogical framework and case example in a third world context. *Academy of Management Learning & Education*, 10(1), 58-76.

- Brown, S.L. (2014). Science teacher educator's partnership experiences teaching urban middle school students in multiple informal settings. *Science Teacher Educators as K-12 Teachers*, 149-168. Springer Netherlands.
- Burón, A. y Solórzano, A. (2012). Introducción al marketing. En J. Maqueda, (Coord.), *Marketing para los nuevos tiempos* (pp. 1-12). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España, S.L.
- Butterfield, L. (2009). La experiencia como revolución: marcas que hacen despertar los sentidos. *Mejores marcas españolas, 2009, Interbrand*, 32-34.
- Camarero, C., Rodríguez, J. y San José, R. (2010). A comparison of the learning effectiveness of live cases and classroom projects. *International Journal of Management Education*, 8(3), 83-94.
- Campbell, B., Lubben, F. y Hogarth, S. (2001). Assessing science abilities through an industrial visit report: contrasting views of teachers and students. Comunicación presentada en el *Annual Conference of the British Educational Research Association*, University of Leeds, England.
- Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Capó-Vicedo, J. (2010). Docencia de asignaturas de gestión en una ingeniería. Utilización de metodologías activas de aprendizaje. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 97-111.
- Carasila, C. y Milton, A. (2008). El concepto de Marketing: pasado y presente. *Revista de Ciencias Sociales (RSC) XIV(2)*, 391-412.
- Carballo, R. (2009). Manifiestos para la innovación educativa. *Madrid, Díaz de Santos*.
- Carretero, M. y Fairstein, G. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-205). Barcelona: Editorial GRAO.
- Carù, A. y Cova, B. (2006). How to facilitate immersion in a consumption experience: Carver, R. (1996). Theory for practice: A framework for thinking about experiential education. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 8-13.
- Casado, A.B. y Sellers, R. (2010). *Introducción al marketing: teoría y práctica*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castro de Amato, L. (1971). *Centros de interés renovados*. Argentina: Editorial Kapelusz, S.A.
- Cea D´Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Çengelci, T. (2013). Social studies teacher's views on learning outside the classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1836-1841.

- Cepeda, G., Barroso-Castro, C. y Roldan-Salgueiro, J.L. (2005). Investigar en Economía de la Empresa: ¿Partial Least Squares o modelos basados en la covarianza? Comunicación presentada en *Best Paper Proceedings XV Congreso Hispano-Francés de AEDEM, European Association of Management and Business Economics*, Vitoria-Gasteiz, España.
- Cepeda, G., Cegarra, J.G. y Jimenez, D. (2012). The effect of absorptive capacity on innovativeness: context and information systems capability as catalysts. *British Journal of Management*, 23 (1), 110-129.
- Chapman, S., McPhee, P. y Proudman, B. (1995). What is experiential education? En K. Warren., M. Sakofs. y J.S. Hunt, (Ed.), *The Theory of Experiential Education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and, psychological foundations of experiential education* (pp. 227-239). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- Chen, S.C. y Lin, C.P. (2015). The impact of customer experience and perceived value on sustainable social relationship in blogs: An empirical study. *Technological Forecasting and Social Change*, 96, 40-50.
- Chickering, A. (1977). *Experience and Learning*. New York. Change Magazine Press.
- Chin, W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. En G.A. Marcoulides (Ed.). *Modern methods for business research* (pp 295-336). Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Chin, W. y Gopal, A. (1995). Adoption intention in GSS: relative importance of beliefs: *Data Base Advances*, 26(2, 3), 42-63.
- Chin, W., Marcolin, B. L. y Newsted, P. R. (2003). A partial least squares latent variable modeling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and an electronic-mail emotion/adoption study. *Information Systems Research*, 14, 189–217.
- Chisholm, C.U., Harris, M.S.G., Northwood, D.O. y Johrendt, J.L. (2009). The characterisation of work-based learning by consideration of the theories of experiential learning. *European Journal of Education*, 44 (3), 319-337.
- Chow, H. W., Ling, G. J., Yen, I. Y. y Hwang, K. P. (2016). Building brand equity through industrial tourism. *Asia Pacific Management Review*, 1-10. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1029313215300257>.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 64-73.
- Clark, R.W., Threton, M.D. y Ewing, J.C. (2010). The potential of experiential learning models and practices in career and technical education & career and technical teacher education. *Journal of career and technical education*, 25 (2), 46-62.

- Clemente, A. (2016). Cómo posicionar una marca con storytelling. *Revista APD*, 50-51. Recuperado de <http://aebrand.org/brand-narrating-posicionar-una-marca-storytelling>.
- Cobo Romani, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Costa, G. (2008). La experiencia, la mejor prueba. El efecto wow. *MK Marketing + Ventas*, 231, 8-16.
- Costa, G. y Vila, M. (2015). El societal marketing: marketing de valor social y económico. *Boletín de Estudios Económicos*, LXX (215), 197-201.
- Coterón, J. y Gil, J. (2015). Innovación educativa en educación secundaria-universidad. Marco teórico y fundamentos para el diseño de proyectos. En T. González Aja, P. Irureta-Goyena y R. Pardo, (Ed.), *La educación experiencial como innovación educativa* (pp. 97-124). Madrid. Plaza y Valdés Editores.
- Cousinet, R. (1972). *La Escuela Nueva*. Barcelona. Editorial Luis Miracle, S.A.
- Crosby, A. (1995). A Critical Look: The Philosophical Foundations of Experiential Education. En K. Warren., M. Sakofs. Y J.S. Hunt (Eds), *The Theory of Experiential Education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and, psychological foundations of experiential education*, pp. 11-21. Colorado, USA. Association for Experiential Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Cuadrado, R. y Fernández Alles, M.T. (2014). Evolución histórica en la conceptualización y alcance del marketing. Artículo originalmente publicado en *Entelequia. Revista Interdisciplinar*. Accesible en <http://www.eumed.net/entelequia>.
- Cudny, W. y Horňák, M. (2016). The tourist function in a car factory Audi Forum Ingolstadt example. *Bulletin of Geography. Socio-economic Series*, 33(33), 23-38.
- De Freitas, S. y Neumann, T. (2009). The use of “exploratory learning” for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers & Education* 52 pp. 343-352.
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De la Fuente, J.L, Serrano, J. y Gallardo, K. (2012). www.octavioislas.com. Recuperado el 17 de enero de 2017 de:

https://octavioislas.files.wordpress.com/2012/08/linea_del_tiempo_mkt_cofinal.pptx.

- De Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Madrid. Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A).
- De Toni, A. F., Fornasier, A. y Battistella, C. (2015). A methodology for the assessment of experiential learning lean. *European Journal of Training and Development*, 39(4), 332-354.
- Del Pozo, M. (2002). El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz, (Coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 189-215). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Del Pozo, M. (2004). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia educación*, 22-23, 317-346.
- Delgado Ballester, M.E. y Fernández Sabiote, E. (2011). Las experiencias de marca: un estudio exploratorio de sus consecuencias en la relación consumidor-marca. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 20(3), 121-140.
- Delgado Ballester, M.E. y Fernández Sabiote, E. (2015). Brand experimental value versus brand functional value: which matters more for the brand? *European Journal of Marketing*, 49(11/12), 1857-1879.
- Deng, S. y Dart, J. (1994). Measuring market orientation: a multi-factor, multi-item approach. *Journal of marketing management*, 10(8), 725-742.
- Department for Education and Skills (DfES) (2006). *Learning Outside the Classroom Manifesto*. Nottingham. DfES Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Díaz-Casero, J.C., Hernández-Mogollón, R. y Roldán-Salgueiro, J.L. (2011). A structural model of the antecedents to entrepreneurial capacity. *International Small Business Journal*, 30(8), 850-872.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía. Revista de Filosofía*, año IV (23), 351-365.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. y Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*. 87(320), 107-111.
- Diseth, A. y Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style and motives as predictors of academic achievements. *Educational Psychology*, 23(2), 195-207.

- Dolbec, P-Y. y Chebat, J-C. (2013). The impact of a flagship vs a brand store on brand attitude, brand attachment and brand equity. *Journal of Retailing*, 89(4), 460-466.
- Duch, B.J., Groh, S.E. y Allen, D.E. (2001). *The power of problem based learning*. Virginia: Stylus Publishing.
- Duke, C. (2000). Study abroad learning activities: a synthesis and comparison. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 155-165.
- Earle, V. y Thomas, M. (2011). *Experiences of taking students on business trips: with recommendations for organising succesful business trips*. Working Paper of the University of Hertfordshire Business School. University of Hertfordshire.
- Echevarría, J. (2012). La escuela continua y el trabajo en el espacio-tiempo electrónico. En B. Jarauta y F. Imbernón, (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 37-50). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Egg, M.E. y Renold, U. (2014). El sistema de formación profesional suizo: ¿qué puede aprender España de Suiza? *Empleo Juvenil –ICE-*, (881), 67-81.
- Eisenstein, E. y Hutchinson, J.W. (2006). Action-based learning: goals and attention in the acquisition of market knowledge. *Journal of Marketing Research*, 43(2), 244-258.
- Endo, Y. y Kurata, Y. (2015). Customer communication facilities with tourism : a comparison between German and Japanese automobile companies. *Marketing Places and Spaces*, 10, 221-233.
- Endo, Y., Kurata, Y. y Naoi, T. (2014). Exhibition areas: Case study research of japanese firms. *Tourists' behaviors and evaluations*, 9, 41-48. Emerald Group Publishing Limited.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning : foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, 1-24.
- Entwistle, N. y Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258–265.
- Escolano, A. (2002). La educación en la España de la restauración y la Segunda República. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz, (Coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 233-255). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Estes, C.A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of experiential education* 27(2), 141-160.
- Falk, R.F. y Miller, N.B. (1992). *A primer for soft modeling*. Akron: University of Akron Press.

- Fenollar, P., Cuestas, P.J. y Román, S. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing. *Revista Española de Investigación de Marketing*, 12(2), 7-24.
- Fernández Fernández, J.A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-340). Barcelona: Editorial GRAO.
- Fernández Sabiote, E. y Delgado Ballester, M.E. (2011). Marcas de experiencia: marcando la diferencia. *Estudios Gerenciales*, 27(121), 59-78.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- Forest, K. y Rayne, S. (2009). Thinking outside the classroom: integrating field trips into a first-year undergraduate chemistry curriculum. *Journal of Chemical Education*, 86(11), 1290.
- Fornell, C. y Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research* (Pre-1986), 18(1), 39.
- Fourcade, F. y Go, N. (2011). Towards a new paradigm in experiential learning: lessons learned from kindergarten. *Journal of Management Development* 31(3), 198-208.
- Fournier, S. (1998). Consumers and their brands: Developing relationship theory in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 24(4), 343-353.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? *Educación expandida*, 67-80.
- Fremerey, C. y Bogner, F.X. (2015). Cognitive learning in authentic environments in relation to green attitude preferences. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 9-15.
- Frontczak, N. T. (1998). A paradigm for the selection, use and development of experiential learning activities in marketing education. *Marketing Education Review*, 8(3), 25-33.
- Fuller, I. C. (2012). Taking students outdoors to learn in high places. *Area*, 44(1), 7-13.
- Galindo, J.A. (2013). El tacto pedagógico y el valor del link. *Revista Universidad de La Salle*, (60), 115-139.
- Galino, M.A. (1973). *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Madrid.
- Gammon, S. y Fear, V. (2005). Stadia tours and the power of backstage. *Journal of Sport Tourism*, 10(4), 243-252.
- García Delgado, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La cuestión universitaria*, 5, 82-90.

- García, A.M. y Foronda, C. (2010). De la teoría a la práctica educativa: Las salidas de campo, instrumento de aproximación a la realidad profesional. Aplicación en el Máster en Dirección y Planificación del Turismo. En J.L. Jiménez y A. Rodríguez, (Coord.), *Nuevas enseñanzas de Grado en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla* (pp. 38-50). Granada: Geu.
- García, J.S. (2011). El marketing y su origen a la orientación social: desde la perspectiva económica a la social. Los aspectos de organización y comunicación. *Em Questão*, 16(1), 61-77.
- García, L. (2016). Intangible resources, competencies and business results: evidences for Basque and Spanish companies. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao.
- García-Arjona, N. y Pardo, L. (2015). Innovación educativa y educación experiencial en las enseñanzas medias. En T. González Aja, P. Irureta-Goyena y R. Pardo, (Ed.), *La educación experiencial como innovación educativa* (pp. 125-148). Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Garrido, M. (1979). Historia de la educación en España (1857-1975). *Reloj de arena*.
- Geisser, S. (1975). The predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70, 320-328.
- Gentile, C., Spiller, N. y Noci, G. (2007). How to sustain the customer experience: An overview of experience components that co-create value with the customer. *European Management Journal*, 25(5), 395-410.
- Gerhardtl, H-P. (2007). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada XXIII*(3-4), 463-484. *Uni-pluri/versidad*, 7(2), versión digital:
<http://apremdeelinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>.
- Gerstein, J. (2014). *Moving from education 1.0 through education 2.0 towards education 3.0*. Boise State University. USA.
- Gilmore, J.H. y Pine II, B.J. (2002a). *The experience is the marketing*. BrownHerron Publishing.
- Gilmore, J.H. y Pine II, B.J. (2002b). Customer experience places: the new offering frontier. *Strategy & Leadership*, 30(4), 4-11.
- Gilmore, J.H. y Pine II, B.J. (2007). *Authenticity: What consumers really wants*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. *Garden City, NY: Anchor*, 1-17.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. y García, C. (2012). Marketing sensorial: cómo desarrollar la atmósfera del establecimiento comercial. *Distribución y consumo*, 24, 30-39.
- González Aja, T., Irureta-Goyena, P. y Pardo, R (Ed.). (2015). *La educación experiencial como innovación educativa*. Madrid. Plaza y Valdés Editores.
- González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Editorial GRAO.
- González Moreno, A. (2009). En M. Montessori, *Ideas Generales sobre el método. Manual práctico* (prólogo). Madrid: Cepe, S.L.
- Gottdiener, M. (1998): The semiotics of consumer spaces: The growing importance of themed environments. En J.F. Sherry, (Ed.), *ServiceScapes* (pp. 29-54). Chicago: NTC Business Books.
- Grayson, K. y Martinec, R. (2004). Consumer perceptions of iconicity and indexicality and their influence on assessments of authentic market offerings. *Journal of Consumer Research*, 31 (September), 296-312.
- Green Atkins, K. y Kim, Y.K. (2012). Smart shopping: conceptualization and measurement. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 40(5), 360-375.
- Green, A. (1995). Experiential learning and teaching –a critical evaluation of a enquiry which used phenomenological method. *Nurse Education Today*, 15, 420-426.
- Green, S. (1994): Industry Tourism. *Environmental Interpretation*, 9(3), 16-17.
- Griffin, C. (1992). Absorbing experiential learning. En J. Mulligan y C. Griffin, (Ed.), *Empowerment through experiential learning* (pp. 31-36). London: Kogan Page.
- Grisaffe, D. B. y Nguyen, H. P. (2011). Antecedents of emotional attachment to brands. *Journal of Business Research*, 64(10), 1052-1059.
- Guenaga, G. y Hernando, G. (2012). Visita a empresa: una herramienta educativa para la universidad y una herramienta de marketing para la empresa. *Revista Turismo & Desarrollo*, N° Especial 1, 77-92.
- Guenaga, G. y Hernando, G. (2014). La experiencia de visita a empresa como vehículo de aprendizaje experiencial. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI)*, Madrid.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. y Martens, R.L. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 509-521.

- Gurpınar, E., Bati, H. y Tetik, C. (2011). Learning styles of medical students change in relation to time. *Advances in physiology education*, 35(3), 307-311.
- Gutiérrez, M., Romero, M. y Solórzano, M. (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Argos*, 28, 54, 127-158.
- Hair, J.F., Christian, M.R. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19 (2), 139-51.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2014). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hair, J.F., Suárez, M.G., Prentice, E. y Soler, D.C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hartman, J.S. (2005). An industrial chemistry course that optimizes the value of plant tours. *J. Chem. Educ*, 82(2), 234-239.
- Havlena, W.J. y Holbrook, M.B. (1986). The varieties of consumption experience: comparing two typologies of emotion in consumer behavior. *Journal of consumer research*, 13(3), 394-404.
- Hawtrey, K. (2007). Using experiential learning techniques. *Journal of Economic Education*, 143-152.
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420.
- Helms, M.M. (1989). To produce interest in production, just open the factory door. *Production and Inventory Management Journal*, 30(2), 72-73.
- Henseler, J., Ringle, C.M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1): 115-135.
- Henseler, J., Ringle, C.M. y Sinkovics, R.R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277–320.
- Henseler, J., Wilson, B., Götz, O. y Hautvast, C. (2007). Investigating the moderating role of fit on sports sponsoring and brand equity: A Structural Model. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 8(1), 321-329.
- Herrington, J., Reeves, T.C., y Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. En *Handbook of research on educational communications and technology*, 401-412. Springer New York.
- Holbrook, M.B. (2000). The millennial consumer in the texts of our times: Experience and entertainment. *Journal of Macromarketing*, 20(2), 178-192.

- Holbrook, M.B. y Hirschman, E.C. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of consumer research*, 9(2), 132-140.
- Hollenbeck, C.R., Peters, C. y Zinkhan, G.M. (2008). Retail spectacles and brand meaning: insights from a brand museum case study. *Journal of Retailing*, 84(3), 334-353.
- Homburg, C., Wieseke, J. y Hoyer, W.D. (2009). Social identity and the service-profit chain. *Journal of Marketing*, 73 (March), 38-54.
- How, J. (1994). Insight into industry. *Environmental Interpretation*, 9(3), 14-15.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81.
- Hultén, B. (2011). Sensory marketing: the multi-sensory brand-experience concept. *European Business Review*, 23(3), 256-273.
- Hunt, J.S. (1995). Dewey's philosophical method and its influence on his philosophy of education. En K. Warren., M. Sakofs. y J.S. Hunt, (Ed.), *The theory of experiential education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and, psychological foundations of experiential education* (pp. 30-39). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- Hutton, M. (1989). Learning from action: a conceptual framework. En S. Warner Weil y McGill, (Ed.), *Making sense of experiential learning* (pp. 50-59). Milton Keynes: SRHE/Open University Press.
- Hwang, Y. S. y Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3).
- Ibarrola, B. (2016). Aprendizaje emocionante. *Eusko Ikaskuntza*, 708, 01-06.
- Idros, W., Haizan, M. y Anis, A. (2011). Learning outside the classroom: effects on student concentration and interest. *Procedia social and behavioral sciences*, 18, 12-17.
- Igelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 28-57. Doi: 10.4471/hse.2012.02.
- Iglesias, O. (2004). Las relaciones y las redes: la estructura fundamental del marketing relacional. En M. Alfaro, (Coord.), *Temas clave en marketing relacional* (pp. 11-25). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Iglesias, O., Singh, J.J. y Batista-Foguet, J.M. (2011). The role of brand experience and affective commitment in determining brand loyalty. *Journal of Brand Management*, 18(8), 570-582.

- Illeris, K. (2007). What do we actually mean by experiential learning? *Human Resource Development Review*, 6, (1), 84-95.
- Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Editorial GRAO.
- Ishida, C. y Taylor, S.A. (2012). Retailer brand experience, brand experience congruence and consumer satisfaction. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 25, 63-79.
- Itin, C. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, (22), 91-98.
- Ives, B. y Obenchain, K. (2006). Experiential education in the classroom and academic outcomes: For those who want it all. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 61-77.
- Jackson, P. (2015). Extending learning beyond the classroom. *Teaching Business & Economics*, 19(3), 29-32.
- James, T. (1995a). Kurt Hahn and the aims of education. En K. Warren., M. Sakofs. y J.S. Hunt, (Ed.), *The theory of experiential education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and psychological foundations of experiential education* (pp. 40-50). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- James, T. (1995b). Sketch of a moving spirit: Kurt Hahn. En K. Warren., M. Sakofs. y J.S. Hunt, (Ed.), *The theory of experiential education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and psychological foundations of experiential education* (pp. 89-99). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- James, T. (2000). Kurt Hahn and the aims of education. Manuscrito no publicado extraído de <http://www.kurthahn.org/writings/james.pdf>.
- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of consumer research*, 30(2), 199-218.
- Jensen, R. (1999). *The dream society: How the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw-Hill.
- Jia, Y. (2010). Analysis and suggestions on Chinese industrial tourism development. *International Business Research*, 3(2), 169-173.
- Jones, D.G. y Monieson, D. (1990). Historical research in marketing: retrospect and prospect. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 18(4), 269-278.

- Joplin, L. (1995). A critical look: On defining experiential education. En K. Warren., M. Sakofs. y J.S. Hunt, (Ed.), *The theory of experiential education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and psychological foundations of experiential education* (pp. 22-29). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- Kaibel, A., Auwaerter, A. y Kravcik, M. (2006). Guided and interactive factory tours for schools. *Proceedings of the First European Conference on Technology Enhanced Learning*, October 1st-4h, Crete, Greece: Springer.
- Karns, G.L. (2005). An update of marketing student perceptions of learning activities: Structure, preferences, and effectiveness. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 163-171.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J. y Stott, V. (1997). Evaluating the effectiveness of educational innovations: Using the study process questionnaire to show that meaningful learning occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23(2), 141-157.
- Kember, D. y Leung, D.Y.P. (1998). The dimensionality of approaches to learning: An investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 395–407.
- Kerwin, K. (2004). When the factory is a theme park: Companies are jazzing up plant tours and store visits to build customer loyalty. *Business Week*, May 3.
- Khan, I. y Rahman, Z. (2015). A review and future directions of brand experience research. *International Strategic Management Review*, 3(1), 1-14.
- Kim, S., Cha, J., Knutson, B.J. y Beck, J.A. (2011). Development and testing of the Consumer Experience Index (CEI). *Managing Service Quality: An International Journal*, 21(2), 112-132.
- Kisiel, J. (2005). Making field trips work. *Science Teacher*, 73(1), 46-48.
- Klingmann, A. (2007). *Brandscapes: architecture in the experience economy*. Massachusetts: The MIT Press, Cambridge.
- Kolb, A. y Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, A. y Kolb, D.A. (2008). *Experiential Learning Theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. Education and Development Department of Organizational Behavior. Western Reserve University working paper.

- Kolb, A. y Kolb, D.A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Boston: Hay Resources Direct.
- Kolb, A., Kolb, D.A., Passarelli, A. y Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & gaming*, 45(2), 204-234.
- Kolb, D.A. (1983). Problem management: Learning from experience. *The executive mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (1999). *Learning style inventory, version 3*. Boston: Hay Resources Direct.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2011). *Principios de marketing*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Kotler, P. y Keller, K. (2012). *Dirección de marketing*. México: Pearson Educación.
- Kotler, P. y Levy, S.J. (1969). Broadening the concept of marketing. *The Journal of Marketing*, 10-15.
- Kotler, P., Jain, D.C. y Maesincee, S. (2002). *El marketing se mueve: una nueva aproximación a los beneficios, el crecimiento y la renovación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Kotler, P., Kartajaya, H. y Setiawan, I. (2013). *Marketing 3.0. Cómo atraer a los clientes con un marketing basado en valores*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- Kozinets, R. V., Sherry, J. F., DeBerry-Spence, B., Duhachek, A., Nuttavuthisit, K. y Storm, D. (2002). Themed flagship brand stores in the new millennium: theory, practice, prospects. *Journal of retailing*, 78(1), 17-29.
- Küster, I. y Vila, N. (2015). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Estudios sobre Educación*, 23, 157-182.
- Lenderman, M. (2008). *Marketing experiencial: La revolución de las marcas*. Madrid: ESIC.
- Licon Calpe, L. (2011). ¿Una nueva tendencia o una vuelta al origen? *MK Marketing + Ventas*, 265, 66-70.
- Lin, C.H. y Kuo, B.Z.L. (2016). The behavioral consequences of tourist experience. *Tourism Management Perspectives*, 18, 84-91.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Littmann, W. (2003). The production of goodwill: The origins and development of the factory tour in America. *Perspectives in Vernacular Architecture: Constructing Image, Identity and Place*, 9, 71-84.
- Llantada, J. (2009). *Storytelling o la comunicación interpretativa*. Recuperado el 10 de enero de 2017 de <http://e-turismo.blogspot.com>.

- Luck, L.A. y Blondo, R.M. (2012). The grapes of class: teaching chemistry concepts at a winery. *Journal of Chemical Education*, 89(10), 1264-1266.
- Lusch, R. F. y Vargo, S. L. (2006). Service-dominant logic: reactions, reflections and refinements. *Marketing Theory*, 6(3), 281-288.
- MacCannell, D. (1973). Staged authenticity: Arrangement of social space in tourist settings. *American Journal of Sociology*, 79(3), 589-603.
- Macías, E. (2009). La educación básica en España en los siglos XX y XXI. La función de la universidad en la formación de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 191-207.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M. y Jarvis, C.B. (2005). The problem of measurement model misspecification in behavioral and organizational research and some recommended solutions. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 710.
- MacKinnon, D.P., Lockwood, C.M. y Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128.
- Mael, F y Ashforth, M. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (2), 103–123.
- Maklan, S. y Klaus, P. (2011). Customer experience: are we measuring the right things? *International Journal of Market Research*, 53(6), 771-792.
- Makua, A. (2012a). El potencial de la visita a industria viva para la vivencia de experiencias significativas: claves para su desarrollo. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, N° Especial 1, 19-36.
- Makua, A. (2012b): *La visita a industria viva en Euskadi. Análisis turístico desde las claves del ocio humanista*. (Tesis Doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Makua, A., Eizaguirre, A. y Molina, A. (2013). The living industry visit in Euskadi. Analysis and description of the current profile of “living industry tourist”. *ROTUR, Revista de Ocio y Turismo*, 6, 106-121.
- Malbrecht, B.J., Campbell, M.G., Chen, Y.S. y Zheng, S.L. (2016). Teaching outside the classroom: Field trips in crystallography education for chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 93(9), 1671-1675.
- Manzano, L. (2015). Packaging y PLV: un paso más allá. *IPMARK*, 819, 92.
- Marcon, A. (2012). *La visite d'entreprise, un projet de territoire!* Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et D'Industrie.
- Markom, M., Khalil, M., Misnon, R., Othman, N., Abdullah, A. y Mohamad, A. (2011). Industrial talk and visit for Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 674-682.

- Marks, R.B. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119.
- Marrou, H.I. (2004). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid.
- Marsh, H.W. (1987). Student evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388.
- Marsh, H.W. y Hocevar, D. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching & Teacher Education*, 7(4), 303-314.
- Martin Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. *Educación expandida*, 103-128.
- Martín, B. (2016). Tendencias de consumo que cambiarán el mundo. *Harvard Deusto*, 138, 1-8.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 401-412.
- Martínez Quesada, M.D. (2010). Salidas, un recurso educativo. *Revista Digital, Enfoques Educativos*, 62, 65-75. Recuperado de <http://www.enfoqueseducativos.es>.
- Martínez, J. (2012). En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales. En B. Jarauta y F. Imbernón, (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 101-112). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Mathwick, C., Malhotra, N. y Rigdon, E. (2001). Experiential value: conceptualization, measurement and application in the catalog and internet shopping environment. *Journal of retailing*, 77(1), 39-56.
- Maxham, J.G. y Netemeyer, R.G. (2002). A longitudinal study of complaining customers' evaluations of multiple service failures and recovery efforts. *Journal of Marketing*, 66 (October), 57-71.
- McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: from theory to practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), 131-139.
- McCloy, R.A., Campbell, J. y Cudeck, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of Applied Psychologist*, 79, 493-505.
- McGill, I. y Warner Weill, S. (1989). Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning. En S. Warner Weil and I. McGill, (Ed.) *Making Sense of Experiential Learning* (pp. 245-274). Milton Keynes: SRHE/Open University Press.

- Mediavilla, L. (2015). Experiencias en el medio natural como aplicaciones reales. Un aprendizaje de actividades en la naturaleza a través de las experiencias en espacios concretos. En T. González Aja, P. Irureta-Goyena y R. Pardo, (Ed.), *La educación experiencial como innovación educativa* (253-282). Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Medina, A. (2010). *Bye, bye, marketing. Del poder del mercado al poder del consumidor. La revolución de las marcas. Claves para entender las reglas del juego*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Medina, A. (2016a). *El futuro de la comunicación. Píldoras de publicidad, marketing y medios digitales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Medina, A. (2016b). *Quien tiene una marca tiene un tesoro*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Medir, M., Felip, E., Garriga, N., Gilabert, R.M. y Lozano, C. (2006). Optimización del impacto de las visitas a industrias. *Ingeniería Química*, 432, 190-195.
- Melero, J.C. (2016). ¿Educación científica vs educación humanística? Hacia un paradigma integrador. *Euskonews*. Recuperado de <http://www.euskonews.com/ug/urteko/2016/juan-carlos-melero>.
- Mialaret, G. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), 43-50.
- Mijangos, J.J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Herrán, I. y Olaskoaga, J. (2011). *Enseñanza Universitaria de Calidad: Profesorado, Alumnado e Institución*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Miles, J. (2011). *Análisis del Capital Intelectual de las pequeñas y medianas empresas uruguayas y su impacto en los resultados*. (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, San Sebastián
- Millan, D.A. (1995). Field trips: Maximizing the experience. En B. Horwood (Ed.), *Experience and the curriculum* (pp. 123-144). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección general de Información y Publicaciones.
- Mitchell, M.A. y Mitchell, S.J. (2000). Consumer experience tourism: a powerful tool for food and beverage producers. *Journal of Food Products Marketing*, 6(3), 1-16.
- Mitchell, M.A. y Mitchell, S.J. (2001a). Showing off what do (and how you do it). *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 6(3), 1-16.

- Mitchell, M.A. y Mitchell, S.J. (2001b). Consumer experience tourism: a powerful tool for food and beverage producers. *Journal of Food Products Marketing*, 7(4), 61-77.
- Mitchell, M.A. y Orwig, R.A. (2002). Consumer experience tourism and brand bonding. *Journal of Product & Brand Management*, (11)1, 30-41.
- Mitchell, M.A. y Turner, G. (2010). Agri-tainment: a new crop for farmers. *Journal of Food Products Marketing*, 16, 373-385.
- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Moliner, T.M.A. y Cervera, T.A. (2004). *Historia y teoría del marketing*. España: Documentación Doctorado Interuniversitario en Marketing.
- Montessori, M. (2009). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: Cepe, S.L.
- Montonen, H. y Tanski, M.B. (2003). *The factory experience: experience marketing to the end consumer*. (Master of Tourism and Hospitality Management). Göteborg University, Göteborg.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Moravec, J.W. (2008b). A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the Horizon*, 16(3), 123-136. doi: 10.1108/10748120810901422.
- Moravec, J.W. (2008a). *Education futures. Moving beyond education 2.0*. Recuperado el 22 de febrero de 2016 de <https://educationfutures.com/blog/2008/02/moving-beyond-education-20/>.
- Morcillo, J.G., Rodrigo, M., Centeno, J.D. y Compiani, M. (1998). Caracterización de las prácticas de campo: justificación y primeros resultados de una encuesta al profesorado. *Enseñanzas de las Ciencias de la Tierra*, 6(3), 242-250.
- Morgan, C.K. y Cox, R. (2012). An authentic learning design for farm tours. *Journal of Learning Design*, 1(2), 66-72.
- Morice, J-R. (2008, noviembre). Visita de empresa y turismo: Contexto español y perspectivas europeas. *Comunicación presentada en el II Congreso Europeo de Turismo Industrial*, Toledo, España.
- Morice, J-R. (2010a). Por un reconocimiento de la “visita de empresa” en Europa. En A. Zárate y J.R. Morice, (Ed.), *Visita de empresa y turismo: Contexto español y perspectivas europeas* (pp. 12-16). Cámara de Comercio e Industria de Toledo.
- Morice, J-R. (2010b). Una conexión entre los mundos laborales del pasado y del futuro: la “visita de empresa”. En A. Zárate y J.R. Morice, (Ed.), *Visita de empresa y*

- turismo: Contexto español y perspectivas europeas* (pp. 20-31). Cámara de Comercio e Industria de Toledo.
- Muniz, A. M. y O'Guinn, T. C. (2001). Brand community. *Journal of consumer research*, 27(4), 412-432.
- Munuera, J. L. (1992). Evolución en las dimensiones del concepto de marketing. *Información Comercial Española*, (707), 126-142.
- Muset, M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 95-122). Barcelona: Editorial GRAO.
- Nabors, M.L., Edwards, L.C. y Murray, R.K. (2009). Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education* 129(4), 661-667.
- Narsey, V. (2014). *Peeling back the curtain: Exploring the brand backstory*. The University of Auckland. Australia.
- Narsey, V. y Russell, C. (2013). Behind the revealed brand: exploring the brand backstory experience. *Consumer Culture Theory*, 297-323. Emerald Group Publishing Limited.
- Navarro-Galve, B., Velarde, E., Álvarez, M.J., González, G. y Montesinos, F. (2014). Una experiencia de aprendizaje experiencial e interdisciplinar: visita al Centro de Cartografía Cerebral como eje de un trabajo transversal en el Grado de Psicología. Comunicación presentada en las *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*.
- Newman, M. (2003). *Creative leaps: 10 lessons in effective advertising at Saatchi & Saatchi*. Australia: John Wiley & Sons.
- Newsom, M.K., Collier, D.A. y Olsen, E.O. (2009). Using "biztainment" to gain competitive advantage. *Business Horizons*, 52(2), 167-176.
- Nierobisch, T., Toporowski, W., Dannewald, T. y Jahn, S. (2017). Flagship stores for FMCG national brands: Do they improve brand cognitions and create favorable consumer reactions? *Journal of Retailing and Consumer Services*, 34, 117-137.
- Nitzl, C.; Roldan, J.L. y Cepada, G. (2016): Mediation analysis in partial least squares path modeling. Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data Systems*, 116 (9), 1849-1864.
- Nordin, R., Ashrif, A., Zainal, N. y Husain, H. (2012). Preliminary study on the impact of industrial talks and visits towards the outcome based education of engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 60, 271-276.

- Nysveen, H., Pedersen, P.E. y Skard, S. (2013). Brand experiences in service organizations: Exploring the individual effects of brand experience dimensions. *Journal of Brand Management*, 20(5), 404-423.
- Ofsted 2nd, O. (2008). Learning outside the classroom: How far should you go?
- Orion, N. y Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Ormrod, N. G. (2004). *The use of guest speakers, company visits and professional bodies' events in the curriculum*. Manchester Metropolitan University Cheshire. UK.
- Otero, E, Navarro. R. y Basanta, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 140-157.
- Otgaard, A. (2012). Towards a common agenda for the development of industrial tourism. *Tourism Management Perspectives*, 4, 86-91.
- Otgaard, A. y Klijs, J. (2010). The regional economic effects of industrial tourism development. In *Paper presented at the 50th European Congress of the Regional Science Association International*, Jönköping, Sweden.
- Otgaard, A., Van Den Berg, L., Berger, C. y Feng, R.X. (2008). Industrial tourism: Opportunities for city and enterprise. Rotterdam: European Institute for Comparative Urban Research (Euricur).
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2015). La educación experiencial. En T. González Aja, P. Irureta-Goyena y R. Pardo, (Ed.), *La educación experiencial como innovación educativa* (pp. 76-93). Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Parvin, J. y Stephenson, M. (2004). Learning science at industrial sites. En M. Braund y M. Reiss, (Ed.), *Learning Science Outside the Classroom* (pp. 129-149). New York: Routledge.
- Pascual, P. (2015). Vender es emocionar. *IPMARK*, 820, 32. Recuperado de <http://ipmark.com/vender-es-emocionar-madrid-sales-congress/>.
- Pearson. (2016). ¿Cómo deben ser las escuelas de la Sociedad Digital? Recuperado el 19 de septiembre de 2016 de <http://ideasqueinspiran.com/2016/09/13/infografia-como-deben-ser-las-escuelas-de-la-sociedad-digital/>
- Peñaloza, L. (1999). Just doing it: A visual ethnographic study of spectacular consumption behavior at Nike Town. *Consumption, Markets and Culture*, 2 (4), 337-465.
- Pérez Largacha, A. (2008). El saber del palacio y el templo: las escuelas de escribas en el Próximo Oriente antiguo y Egipto. *Arbor*, 184(731): 403-411 doi: 10.3989/arbor.2008.i731.191.

- Pérez, R. (2015). ¿Cómo construyen valor las marcas? *Boletín de Estudios Económicos*, LXX (215), 217-229.
- Peter, S., Straub, D. y Rai, A. (2007). Specifying formative constructs in information systems research. *MIS Quarterly*, 31 (4), 623-656.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1970). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
- Pine II, B.J. y Gilmore, J.H. (2000). *La economía de la experiencia: el trabajo es teatro y cada empresa un escenario*. Barcelona: Ediciones Granica S.A.
- Pine II, B.J. y Gilmore, J.H. (2007). *Authenticity: What consumers really wants*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2001). María Montessori: el método de la pedagogía científica. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Editorial GRAO.
- Podsakoff, N., Shen, W. y Podsakoff, P.M. (2006). The role of formative measurement models in strategic management research: Review, critique, and implications for future research. En D. Ketchen y D. Bergh, (Ed.). *Research Methodology in Strategic Management* (pp. 197-252). Elsevier, Oxford, England: Emerald Group Publishing Limited.
- Preacher, K.J. y Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Prochazka, L. (1995). Internalizing learning: beyond experiential education. En K. Warren., M. Sakofs y J.S. Hunt, (Ed.), *The Theory of Experiential Education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and, psychological foundations of experiential education* (pp. 143-147). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Teaching for learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Pujol, P. (2012). El edificio escolar en el siglo XXII. En B. Jarauta y F. Imbernón, (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 113-120). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Pulgarín, R., Cruz, M.I. y Sepúlveda, R. (1998). *La salida de campo: estrategia fundamental en el aprendizaje de las ciencias sociales*. Medellín: Editorial Zuluaga.
- Raelin, J.A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Addison-Wesley.

- Ramos-Serrano, M. (2007). La emoción como valor estratégico de la marca. De la inteligencia emocional al diseño Kansei. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 71, 22-28.
- Ratcliffe, B. y Westin, U. (2000). *Educational site visits for schools. School visits to industry*. Bruselas: European Chemical Industry Council.
- Recio, M.A. y Cabero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (25), 93-115.
- Recio, T. y Abril, C. (2016). Los pilares del posicionamiento de marca: de los elementos “clásicos” a las “tres C” adicionales. *Harvard Deusto*, 139, 16-22. Recuperado de <https://www.harvard-deusto.com/los-pilares-del-posicionamiento-de-marca-de-los-elementos-clasicos-a-las-tres-c-adicionales>.
- Redondo, E. (Dir.), Cárceles, C., Gutiérrez, A., Laspalas, J., Pernil, P. y Vergara, J. (2010). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona. Editorial Planeta S.A.
- Reimers, F. (2009). Leading for global competency. *Educational Leadership: Teaching for the 21st Century*, 67(1). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept09/vol67/num01/Leading-For-Global-Competency.aspx>.
- Reinares, P.J. y Ponzoa, J.M. (2004). *Marketing relacional: un nuevo enfoque para la seducción y fidelización del cliente*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Reinoso, M. (2007). Orígenes y antecedentes del outdoor training. *RRHH Digital*.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. y Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- Rifkin, J. (2000): *La era del acceso: La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Ringle, C.M., Wende, S. y Becker, J.M. (2015). *SmartPLS 3. Boenningstedt : SmartPLS GmbH*. Recuperado de <http://www.smartpls.com>.
- Ritchie, B.W. (2003). *Managing Educational Tourism*. Clevedon: Channel View Publications.
- Rivera, J. y de Garcillán, M. (2012). *Dirección de marketing: Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: ESIC Editorial.
- Rivera, J. y Molero, V. (2012). *Formación de vendedores: saber para vender*. Madrid: ESIC Editorial.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

- Robinson, T. (2013). *Experiential education and learning engagement for year nine students: a case study*. (Tesis doctoral). Faculty of Education, La Trobe University, Bundoora, Victoria 3086, Australia.
- Roche, D. (2012). Marketing trends of industrial tourism. *China-USA Business Review*, 11(9), 1307-1315.
- Rodríguez Castellanos, A., García Merino, J.D. y Peña Cerezo, M.A. (2005). La metodología científica en economía de la empresa en la actualidad. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11(2), 143-162.
- Rodríguez, A.B.R. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna*, (5), 36-49.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Roldán-Salgueiro, J.L. y Sánchez-Franco, M. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using Partial Least Squares in information systems research. En M. Mora et al., (Ed.), *Research methodologies, innovations and philosophies in software systems engineering and information systems* (pp. 193-221). Hershey: British Cataloguing.
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, Especial Educación 8, 89-102.
- Rondón, I.G. (2010). Origen y evolución del marketing como disciplina científica. *Contribuciones a la Economía*, (2010-03).
- Rubiños, M. (2016). *Revista APD*, 40-41. Recuperado de <http://numbersmagazine.com/articulo.php?tit=%E2%80%99Clatransparencia-como-inversion-es-rentable-en-el-largo-plazo%E2%80%99D>.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior*. Madrid. Narcea, S.A de ediciones.
- Rumsey, T. (1996). *Not Just Games: Strategic use of Experiential Learning to Drive Business Results*. Dubuque. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Saddington, J. (1992). Learner experience: a rich resource for learning. En J. Mulligan y C. Griffin, (Ed.), *Empowerment through experiential learning* (pp. 37-49). London: Kogan.
- Sahin, A., Zehir, C. y Kitapçı, H. (2011). The effects of brand experiences, trust and satisfaction on building brand loyalty; an empirical research on global brands. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1288-1301.
- Sakofs, M. (1995). Piaget: a psychological rationale for experiential education. En K. Warren, M. Sakofs y J.S. Hunt, (Ed.), *The Theory of Experiential Education*. A

- collection of articles addressing the historical, philosophical, social and, psychological foundations of experiential education*, (pp. 148-150). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- Salas, B. y Serrano, I. (2000). *Aprendizaje Autónomo*. Consultorio Pedagógico Internacional.
- Same, S. y Larimo, J. (2012). Marketing theory: Experience marketing and experiential marketing. *7th International Scientific Conference Business and Management*, 480-487.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez Corrales, C. (2006). Emocionando desde el marketing. *MK Marketing + Ventas*, 216, 50-56.
- Sanchidrián, C. (2010). Historia de la infancia. Historia de la educación infantil. En J-L. Guereña, J. Ruiz y A. Tiana, (Ed.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (pp. 67-104). Madrid: Secretaría General Técnica (Subdirección General de Documentación y Publicaciones).
- Sandoval, M.J., Mandolesi, M.E. y Cura, R.O. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 126-138.
- Santesmases, M. (1996). *Términos de marketing. Diccionario-Base de datos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santesmases, M. (2012). *Marketing: conceptos y estrategias*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santoja, A. (2012). Marketing y responsabilidad social en la empresa. En J. Maqueda, (Coord.), *Marketing para los nuevos tiempos* (pp. 161-178). Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España, S.L.
- Santos, M.A. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. En B. Jarauta y F. Imbernón, (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 83-100). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Sanz de la Tajada, L.A. (1974). *Los fundamentos del marketing y algunos métodos de investigación comercial*. Madrid: Ediciones ESIC.
- Sanz, F. (2002a). Desarrollismo mundial de la educación. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz, (Coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 281-302). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sanz, F. (2002b). Crítica a los sistemas de enseñanza. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz, (Coord.), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)* (pp. 303-327). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Saunders, S. (s, f). Experiential learning theory: is it valid or hype? Recuperado de <http://www.usd-knorum/learningpapers/experiential.html>.
- Savoja, L. (2010). La visita d'impresa come prodotto turistico. Una ricerca europea sui fattori di attrazione e le prospettive del turismo d'impresa, CCIATA. Turin, Italia.
- Savoja, L. (2011). La visita d'impresa. Da attrazione a prodotto turistico. *Rotur. Revista de Ocio y Turismo*, 4, 33-56.
- Savoja, L. (2012). El turismo de industria viva. Herramienta de responsabilidad social de empresa y oportunidad para el desarrollo. *Revista Turismo & Desarrollo*, N° Especial 1, 93-103.
- Schaefer III, J.J., Vanderbilt, A.A., Cason, C.L., Bauman, E.B., Glavin, R.J., Lee, F.W. y Navedo, D.D. (2011). Literature review: instructional design and pedagogy science in healthcare simulation. *Simulation in Healthcare*, 6(7), S30-S41.
- Schenck, J. y Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education*. 38(I), 73-95.
- Schmitt, B. (1999). Experiential marketing. *Journal of marketing management*, 15(1-3), 53-67.
- Schmitt, B. (2000). *Experiential Marketing. Cómo conseguir que los clientes identifiquen en su marca: sensaciones, sentimientos, pensamientos, actuaciones, relaciones*. Barcelona: Deusto.
- Schmitt, B. (2003). *Customer Experience Management: A revolutionary approach to connecting with your customers*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schmitt, B. (2011). Experience marketing: concepts, frameworks and consumer insights. *Foundations and Trends® in Marketing*, 5(2), 55-112.
- Schmitt, B. (2012). The consumer psychology of brands. *Journal of Consumer Psychology*, 22, 7-17.
- Schmitt, B. y Zarantonello, L. (2013). Consumer experience and experiential marketing: A critical review. *Review of marketing Research*, 10, 25-61. Emerald Group Publishing Limited.
- Schmitt, B., Brakus, J. J. y Zarantonello, L. (2015). From experiential psychology to consumer experience. *Journal of Consumer Psychology*, 25(1), 166-171.
- Scitovsky, T. (1976): *The joyless economy: The psychology of human satisfaction*. Oxford: Oxford University Press.

- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124.
- Shaw, E.H. (2001). Robert Bartels and the history of marketing thought. *Journal of Macromarketing*, 2 (21), 156-163.
- Shaw, E.H. (2009). Reflections on the history of marketing thought. *Journal of Historical Research in Marketing*, 1(2), 330-345.
- Shaw, E.H. y Jones, D.G. (2005). A history of schools of marketing thought. *Marketing Theory* 5 (3), 239-281.
- Shaw, E.H. y Tamlia, R.D. (2001). Robert Bartels and the history of marketing thought. *Journal of Macromarketing* 21(2), 156-163.
- Sheth, J. y Parvatiyar, A. (1995). The evolution of relationship marketing. *International Business Review*, 4(4), 397-418.
- Sheth, J., Gardner, D. y Garrett, D. (1988). *Marketing theory: evolution and evaluation*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Simpson, M.C. y Barr, J. (2014). Extending experiential learning beyond the classroom: a case study. En *2014 Annual Conference Proceedings Marketing Educators' Teaching Challenges and Career Opportunities* pp. 165-170.
- Simpson, S. (1995). The risk of freedom. En K. Warren, M. Sakofs y J.S. Hunt, (Ed.), *The theory of experiential education. A collection of articles addressing the historical, philosophical, social and, psychological foundations of experiential education* (pp. 436-443). Colorado, USA: Association for Experiential Education.
- Sixto, J.S. (2010). El marketing y su origen a la orientación social: desde la perspectiva económica a la social. Los aspectos de organización y comunicación. *Em Questão*, 16(1), 61-77.
- Smeds, P., Jeronen, E. y Kurppa, S. (2015). Farm education and the value of learning in an authentic learning environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 381-404.
- Smith, M. (2012). *El Nuevo marketing relacional: conseguir el éxito de un negocio empleando las redes sociales*. Madrid: Ediciones Anaya S.A.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Sobel, M.E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. En N. Tuma, (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 159-186). Washington, DC: American Sociological Association.

- Solà, P. (2001). Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-68). Barcelona: Editorial GRAO.
- Solana, D. (2010). *Postpublicidad: reflexiones sobre una nueva cultura publicitaria en la era digital*. Barcelona: Double You.
- Soldevilla, E. (1995). Metodología de investigación de economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 1(1), 41-57.
- Sosik, J.J., Kahai, S.S. y Piovoso, M.J. (2009). Silver bullet or voodoo statistics? A primer for using the partial least squares data analytic technique in group and organization research. *Group & Organization Management*, 34(1), 5–36.
- Soto Carballo, J., García-Señorán, M.D.M. y González González, S.G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108.
- Stainfeld, J., Fisher, P., Ford, B. y Solem, M. (2000). International virtual field trips: A new direction? *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 255-262.
- Stevens, C. (1988). Futures in the wheat market. *Quarterly Journal of Economics* 2(1), 37-63.
- Stone, M. (1974). Cross validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 36 (2), 111-113.
- Sugiyama, T. y Sasipreeyajan, T. (2013). Study on the possibilities of interpretation to improve customer relationship in factory tour. En *The International Conference on E-Technologies and Business on the Web (EBW2013)* (pp. 218-222). The Society of Digital Information and Wireless Communication.
- Sulaiman, W.I.W., Mahbob, M.H. y Azlan, A.A. (2011). Learning outside the classroom: Effects on student concentration and interest. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 12-17.
- Tamília, R. (2009). An overview of the history of marketing thought. *Journal of Historical Research in Marketing*, 1(2), 346-360.
- Tarrach, R., Egron-Polak, E., de Maret, P., Rapp, J.M. y Salmi, J. (2015). Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. *Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la UE*, 21(09), 2011.
- Taylor, A.S.A., Backlund, P. y Niklasson, L. (2012). The coaching cycle: A coaching-by-gaming approach in serious games. *Simulation & Gaming*, 43(5), 648-672.
- Taylor, A., MacKinnon, D. y Tein, J. (2008). Tests of the three-path mediated effect. *Organizational Research Methods*, 11(2), 241–269.

- Taylor, L., Hartman, C. y Baldwin, E. (2015). Fostering student engagement through a multi-day industry tour. *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 2, 40-52.
- Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, F. (Coord.), Escolano, A., Gómez, F., Del Pozo, M., De Puellas, M. y Ruiz, J. (2002). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Timken, G. L. y McNamee, J. (2012). New perspectives for teaching physical education: Preservice teachers' reflections on outdoor and adventure education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 21-38.
- Toffler, A. (1980): *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Toffler, A. (1992): *El "shock" del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Tonucci, F. (2012). El alumnado en la escuela del mañana. En B. Jarauta y F. Imbernón, (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 63-82). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Tort, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela. En J.Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-296). Barcelona: Editorial GRAO.
- Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 71-72, 43-46.
- Tsai, S. (2005). Integrated marketing as management of holistic consumer experience. *Business Horizon*, 48, 431-441.
- Tumin, M. (1976). *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Upton, D.M. y Macadam, S.E. (1997). Why (and how) to take a plant tour. *Harvard Business Review*, 75(3), 97-106.
- Urraca, J.M. (2015). Marketing de causas. *IPMARK*, 819, 68.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I. y Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, 20(1).
- Van Doren, D. y Corrigan, H.B. (2008). Designing a marketing course with field site visits. *Journal of Marketing Education*, 30(3), 189-206.
- Van Jaarsveld, D.D., Walker, D.D. y Skarlicki, D.P. (2010). The role of job demands and emotional exhaustion in the relationship between customer and employee incivility. *Journal of Management*, 36(6), 1486–1504.

- Varey, R.J. y McKie, D. (2010). Staging consciousness: marketing 3.0, post-consumerism and future pathways. *Journal of Customer Behaviour*, 9(4), 321-334.
- Vargas, A.S. (2004). Antes y después de las inteligencias múltiples. *Revista Electrónica Educare* (7), 91-104.
- Vargo, S. y Lusch, R. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68, 1-17.
- Vargo, S. y Morgan, F. (2005). Services in society and academic thought: an historical analysis. *Journal of Macromarketing* 25(1), 42-53.
- Vázquez, J.L. (2004). Pasado presente y futuro de las dimensiones pública y social en el desarrollo conceptual del marketing. *Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo*, 1(1), 9-34.
- Veeves, N. y Allison, P. (2011). *Kurt Hahn: Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. Rotterdam. www.sensepublishers.com.
- Velasco, M. (2016). *La ciudad como recurso docente. Aprendizaje en el lugar (place based learning) y aprendizaje experiencial (experiential learning)*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Vila, I. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207-227). Barcelona: Editorial GRAO.
- Vila, N., Küster, I. y Aldás, J. (2000). Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing. *Quaderns de Treball*, 104, 1-73.
- Vollaro, M.B. (2002). Field Trips: An innovative approach in teaching “Manufacturing Processes” to traditional undergraduates. *Age*, 7, 1.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aire: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogues and standards. *Education 3-13*, 39:1, 65-82, DOI: 10.1080/03004270903206141.
- Wankat, P. y Oreovicz, F. (2001). Learning outside the classroom. *ASEE Prism*, 10(5), 32.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. En R.J. Sternberg y L.F. Zhang, (Ed.), *Perspective on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 165-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Webster, F.E. (2005). A perspective on the evolution of marketing management. *Journal of Public Policy & Marketing*, 24(1), 121-126.
- Wesch, M. (2012). De almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo: aprendiendo en los nuevos entornos mediáticos. *Educación expandida*, 151-166.

- Wilkie, W.L. y Moore, E.S. (1999). Marketing's contributions to society. *Journal of Marketing*, 63 (special issue), 198-218.
- Wilkie, W.L. y Moore, E.S. (2003). Scholarly research in marketing: exploring de "4 Eras" of thought development. *Journal of Public Policy & Marketing*, 22(2), 116-146.
- Wilkie, W.L. y Moore, E.S. (2012). Expanding our understanding of marketing in society. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(1), 53-73.
- Wold, H. (1985). Partial Least Squares. En S. Kotz y N.L. Johnson, (Ed.), *Measuring the Unmeasurable* (pp. 221-251). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- XATIC - Xarxa de Turisme Industrial de Catalunya (2010). *Industria Viva. Manual de asesamiento: La organización de visitas para empresas en activo*. Terrassa: XATIC.
- Yago, F.J.M. (2014). La visita a empresas: un recurso educativo estratégico para el emprendimiento en educación secundaria. *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. UNED.
- Yale, P. (1991): *From tourist attractions to heritage tourism*. Huntingdon: Elm Publications.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Young, M.R. (2002). Experiential learning= hands-on+ minds-on. *Marketing Education Review*, 12(1), 43-51.
- Young, M.R., Caudill, E.M. y Murphy, J.W. (2008). Evaluating experiential learning activities. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 13, 28-40.
- Young, M.R., Klemz, B.R., y Murphy, J.W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.
- Zarantonello, L. y Schmitt, B. (2010). Using the brand experience scale to profile consumers and predict consumer behaviour. *Journal of Brand Management*, 17(7), 532-540.
- Zarantonello, L., Jedidi, K. y Schmitt, B. (2013). Functional and experiential routes to persuasion: An analysis of advertising in emerging versus developed markets. *International Journal of Research in Marketing*, 30(1), 46-56.
- Zárate, M.A. (2008). La visita de empresa, una forma de turismo de estilo de vida. *Real Sociedad Geográfica* (1983-2008), 571-601.
- Zárate, M.A. (2011). La visita de empresa, otra forma de hacer turismo. *Estudios Geográficos*, 72(270), 291-321.

V.-ERANSKINAK

V.-ERANSKINAK

1. **ERANSKINA:** LEHENENGO IKERKETA ENPIRIKOA: IKASKETA
ESPERIENTZIALA

*BISITARIENTZAKO INKESTA.
ENPRESA BISITATU AURRETIK BETETZEKO*

GALDETEGIA

- 1) Zein da X enpresari/markari buruz duzun ezagutza-maila? (Baliioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 2) Gaurko bisita prestatzeko, egin al duzue ariketa edo jardueraren bat aldeztu aurretik klasean?

Bai Ez

Erantzuna baiezkoa bada, zer egin duzue?

.....
.....

- 3) X enpresari/markari edota egiten duen jarduerari buruzko informaziorik edo dokumenturik eskuratu al duzu zeure kabuz?

Bai Ez

Erantzuna baiezkoa bada, zer egin duzu? (web orria bisitatu, egunkariak irakurri, apunteak edo artikuluak begiratu, etab.)

.....
.....

- 4) Irakasleek agindu al dizute ariketa edo etxeko lanen bat egiteko bisitaren inguruan?

Bai Ez

Erantzuna baiezkoa bada, zer nolako ariketa edo etxeko lana?

.....
.....

5) Erabiltzaile/kontsumitzaile erreal nahiz potentzial gisa, zein da zure iritzia X enpresari buruz eta haren produktu eta zerbitzuei buruz? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ez dakit / Erantzunik ez

6) Zein dira zure itxaropen edo espektatibak X enpresa bisitatzeari dagokionez?

.....

Eskerrik asko! Horrenbestez amaitu da inkesta. Azkenik, mesedez eskatzen dizugu zenbait datu emateko, zure profila hobeto ezagutu dezagun eta gure ikerlana burutzeko gai izan gaitezen.

DATU PERTSONALAK

7) Adina:

- 20 urte edo gutxiago 26-35 urte bitartean 51- 65 urte bitartean
 21-25 urte bitartean 36-50 urte bitartean 65 urte baino gehiago

8) Sexua:

- Gizona Emakumea

9) Jarduera:

- Soldatapekoa Ikaslea
 Nire kontura dihardut Etxeko lanak egin, haurrak zaindu, etab.
 Langabea Besterik
 Erretiratua

10) Ezizena edo izenordea (benetakoa nahiz fikziozkoa):

.....
 (X bisitatu ondoren, zuk beste inkesta bat bete dezazun nahi dugu; izan ere, gure helburua da bisita “aurretik” eta “ondoren” dituzun uste eta iritzia kontrastatzea. Horregatik, inkesta bakoitza nork bete duen jakin behar dugu, baina betiere inkestatutako pertsonaren anonimotasuna bermatuta; horregatik eskatu dizugu ezizena edo izenordea erabiltzeko).

BISITARIENTZAKO INKESTA.
ENPRESA BISITATU ONDOREN BETETZEKOA

GALDETEGIA

- 1) Zein da X enpresa bisitatzeari dagokion zure asetasun- edo gogobetetasun-maila ? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 2) Bisita egin ondoren, zein da X enpresari buruz duzun ezagutza-maila? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 3) Zer gustatu zaizu gehien X enpresa bisitatzean?

.....

- 4) Zer gustatu zaizu gutxien X enpresa bisitatzean? Zergatik?

.....

- 5) Zure ustez, zer hobetu beharko litzateke X enpresa bisitatzean?

.....

- 6) Zenbat diru ordaintzeko prest zeundekeen X enpresa bisitatzeko, doakoa izan ez balitz?€

- 7) Prest zeundeke noizbait berriz ere X enpresa bisitatzeko?

Bai Ez

- 8) Jendeari gomendatuko zenioke X enpresa bisitatzeko? (balioetsi ezazu 1-etik 7-ra, non 1: Ez nuke inola ere gomendatuko eta 7: Erabat gomendagarria)

1	2	3	4	5	6	7

- 9) Bisita egin ondoren, zein da zure iritzia X enpresari buruz eta haren produktu eta zerbitzuei buruz? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ez dakit / Erantzunik ez

EHUko ikasle gisa...

- 10) Adieraz ezazu zure iritziz X enpresa bisitatzea zein neurritan den interesgarria, unibertsitatean egiten diren beste jarduera batzuekin alderatuta: (beheko baieztapenak balioetsi itzazu 1-etik 7-ra, non 1: Erabateko desadostasuna eta 7: Erabateko adostasuna)

	1	2	3	4	5	6	7
Ikasgelan ematen den klase magistral bat baino interesgarriagoa da							
Irakaslearen tutoretza batera joatea baino interesgarriagoa da							
Bideo edo dokumental bat ikustea baino interesgarriagoa da							
Mintegi batean parte hartzea baino interesgarriagoa da							
Hizlari ospetsu baten hitzaldia entzutea baino interesgarriagoa da							
Zenbait adituk osatutako mahai inguru batera joatea baino interesgarriagoa da							

- 11) Adieraz ezazu zein den zure adostasun-maila X enpresa bisitatzearen inguruko baieztapen hauei dagokienez: (balioetsi itzazu 1-etik 7-ra, non 1: Erabateko desadostasuna eta 7: Erabateko adostasuna)

X enpresa bisitatzeak...	1	2	3	4	5	6	7
...zuzeneko esperientzia praktiko bat eskaini dit ikasgai honetako zenbait kontzeptu ulertzeko							
...esperientzia konkretu bat eskaini dit klaseko edukiak eta materiala hobeto ikasi eta neureganatzeko							
...“mundu erreal”ari dagokion esperientzia bat erakutsi dit, ikasgai honekin lotura duena							
...pentsatzen lagundu dit zer esanahi duen ikasgai honek niretzat							
...lagundu egin dit erlazionatzen nire esperientzia pertsonalak eta ikasgai honetako edukiak							
...lagundu egin dit lotzen ikasgai honetako edukiak eta lehenago ikasi ditudan gauzak							
...behartu egin nau pentsatzera nola ulertu eta erabili behar ditudan zuzentasunez ikasgai honetako kontzeptuak							
...bultzatu egin nau pentsatzera nola erlazionatzen diren bata bestearekin klasean azaldutako kontzeptuak							
...bultzatu egin nau klaseko kontzeptuak ordenatzera eta antolatzerara, zentzuz eta esanahiz beteta							
...modua eman dit neure kabuz gauzak probatzeko edo esperimintatzeko							
...aukera eman dit era aktiboan probatzeko nire ideiak, klaseko kontzeptuak eta teoriak aplikatzeko edo gauzatzeko moduei buruzkoak							
...aukera eman dit klaseko kontzeptuekin esperimintatzeko eta, horrela, hobeto ulertzeko							

- 12) Adieraz ezazu zein den zure adostasun-maila X enpresa bisitatzearen inguruko baieztapen hauei dagokienez: (balioetsi itzazu 1-etik 7-ra, non 1: Erabateko desadostasuna eta 7: Erabateko adostasuna)

X enpresa bisitatzea(k)...	1	2	3	4	5	6	7
...asetasun eta poz sentazio sakon bat eragin dit							
...lagundu dit galdera berriak egiten eta horien erantzuna izatea gustatuko litzaidake							

...adi egonarazi nau eta esfortzua eginarazi dit, interesgarria iruditu zaidalako							
...liburu edo film on bat bezain kitzikagarria iruditu zait tarteka							
...interesgarria iruditu zait behin barruan sartu eta gero							
...nahikoa informazio eman dit ikasgaiari buruz, nik neuk neure ondorioak atera ditzadan							
...aukera eman dit neure burua probatzeko zenbait gairen eta kontzepturen inguruan, horiek erabat ulertzeko asmoz							
...bultza egin dit denbora eskaintzera bisitan landutako gaiak eta klasean eztabaidatutakoak erlazionatzeko							
...nire jakin-mina piztu du eta enpresaz, klasean azaldutakoaz... informazio gehiago eskuratzeko gogoia sortu dit							

13) Ebalua ezazu X enpresara egin duzun bisita, zure ustez lortu dituzun emaitzei edo fruituei dagokienez (balioetsi itzazu 1-etik 7-ra, non 1: Oso gutxi edo oso txikia eta 7: Benetan asko edo oso handia)

X enpresara egin dudanez bisitaren ebaluazioa honako alderdi hauei dagokienez...	1	2	3	4	5	6	7
...lortu ditudan ezagutzak							
...landu ditudan gaitasunak							
...egin dudanez esfortzua							
...ikasgaia aplikatzeko nire trebetasunak							
...ikasgai honi buruz gehiago ikasteko nire gogoia							

Eskerrik asko! Horrenbestez amaitu da inkesta. Azkenik, mesedez eskatzen dizugu bisita aurreko inkestan erabili duzun ezizen edo izenorde berbera idatz dezazun hemen behean.

DATU PERTSONALAK

14) Ezizena edo izenordea (benetakoa nahiz fikziozkoa):

.....

(Mesedez, idatz ezazu bisita aurreko inkestan erabili duzun ezizen edo izenorde berbera; izan ere, gure helburua da bisita “aurretik” eta “ondoren” dituzun uste eta iritziak kontrastatzea. Horregatik, inkesta bakoitza nork bete duen jakin behar dugu, baina betiere inkestatutako pertsonaren anonimotasuna bermatuta).

2. **ERANSKINA:** BIGARREN IKERKETA ENPIRIKOA: MARKETIN
ESPERIENTZIALA

BISITARIANTZAKO INKESTA.
ENPRESA BISITATU AURRETIK BETETZEKOA

GALDETEGIA

1) Zein da X enpresaz duzun ezagutza-maila? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2) Erabiltzaile/kontsumitzaile erreal nahiz potentzial gisa, zein da zure iritzia X enpresaz eta haren ondasun eta zerbitzuez? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ez dakit / Erantzunik ez

3) Zein dira zure itxaropen edo espektatibak X enpresa bisitatzeari dagokionez?

.....

.....

.....

Eskerrik asko! Horrenbestez amaitu da inkesta. Azkenik, mesedez eskatzen dizugu zenbait datu emateko, zure profila hobeto ezagutu dezagun eta gure ikerlana burutzeko gai izan gaitzen.

DATU PERTSONALAK

■ **Adina:**

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 20 urte edo gutxiago | <input type="checkbox"/> 26-35 urte bitartekoa | <input type="checkbox"/> 51- 65 urte bitartekoa |
| <input type="checkbox"/> 21-25 urte bitartekoa | <input type="checkbox"/> 36-50 urte bitartekoa | <input type="checkbox"/> 65 urte baino gehiago |

■ **Sexua:**

- Gizonezkoa Emakumea

■ **Jarduera:**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Soldatapekoa | <input type="checkbox"/> Ikaslea |
| <input type="checkbox"/> Nire kontura dihardut | <input type="checkbox"/> Etxeko lanak egin, haurrak zaindu, etab. |
| <input type="checkbox"/> Langabea | <input type="checkbox"/> Besterik |
| <input type="checkbox"/> Erretiratua | |

■ **Ezizena edo izenordea (benetakoa nahiz fikziozkoa):**

(X enpresa bisitatu ondoren, zuk beste inkesta bat bete dezazun nahi dugu; izan ere, gure helburua da bisita “aurretik” eta “ondoren” dituzun usteak eta iritziak kontrastatzea. Horregatik, inkesta bakoitza norik bate duen jakin beharko genuke, baina betiere inkestatutako pertsonaren anonimotasuna bermatuta).

BISITARIENTZAKO INKESTA.
ENPRESA BISITATU ONDOREN BETETZEKOA

GALDETEGIA

- 1) Zein da X enpresa bisitatzeaz duzun asetasun- edo gogobetetasun-maila ? (Baliotsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 2) Bisita egin ondoren, zein da X enpresaz duzun ezagutza-maila? (Baliotsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- 3) Zer gustatu zaizu gehien X enpresa bisitatzean? (baliotsi ezazu 1-etik 7-ra, non 1: Batere ez zait gustatu eta 7: Erabat gustatu zait)

	1	2	3	4	5	6	7	
Harrera eta ongietorria: Hitzaldia / Bideoa / Eskuorria...								Ez dakit / Erantzunik ez
Ibilbidea enpresan barrena gidari baten eskutik								
Produkzio-prozesua ikustea								
Produkzio-prozesuan modu aktiboan parte hartzea Nola?								
Probak/simulazioak ikustea								
Tailerretan parte hartzea								
Langileekin hitz egitea								
Bileran eta aurkezpen teknikoan izatea								
Produktuak erostea								
Oparia								
Bisitaren iraupena								
Besterik (mesedez, zehaztu):.....								

- 4) Zer gustatu zaizu gutxien X enpresa bisitatzean? Zergatik?.....
.....
.....
- 5) Zure ustez, zer hobetu beharko litzateke X enpresa bisitatzean?.....
.....
.....
- 6) Zenbat diru ordaintzeko prest zeundekeen X enpresa bisitatzeko, dohainekoa izan ez balitz?
.....€
- 7) Prest zeundeke noizbait berriz ere X enpresa bisitatzeko? Bai Ez
- 8) Jendeari gomendatuko zenioke X enpresa bisitatzeko? (baliotsi ezazu 1-etik 7-ra, non 1: Ez nuke inola ere gomendatuko eta 7: Erabat gomendagarria)

1	2	3	4	5	6	7

Erabiltzaile/kontsumitzaile erreal nahiz potentzial gisa...

- 9) Bisita egin ondoren, zein da zure iritzia X enpresaz eta haren ondasun eta zerbitzuez? (Balioetsi ezazu 0-tik 10-era)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ez dakit / Erantzunik ez

- 10) Adieraz ezazu zein den zure adostasun-maila X enpresara egindako bisitaren inguruko baieztapen hauei buruz: (balioetsi itzazu 1-etik 7-ra, non 1: Erabateko desadostasuna eta 7: Erabateko adostasuna)

	1	2	3	4	5	6	7
Bisitak txunditu eta hunkitu egin nau, bai bisualki, bai beste zentzumenei dagokienez							
Bisita zirrargarria da zentzumenen ikuspegitik							
X enpresak/markak bere estetika zaintzen du							
Bisitak nire gogo aldarteari eragin egin dio							
Bisitak emozioz bete nau							
Bisitak ekintza aktibora (gauzak egitera) motibatzen nau							
Bisitak enpresaren/markaren eta bisitariaren arteko interakzioa sustatzen du							
Bisitak talde edo erkidego bateko partaide sentiarazi nau							
Bisitak pentsatzera eta gogoeta egitera animatu nau							
Bisitak nire jakin-mina piztu eta akuilatu du							
Nabaritzen dut bisitak nire ikuspegi kritikoa areagotu duela							
Bisitak bultzatzen nau gauzak beste era batean egitera							

	1	2	3	4	5	6	7
Konfiantza dut X enpresan/markan							
Uste dut X-ek kalitatearen eta gogobetetasunaren bermea (garantia) duela							
Etorkizunean X-en produktuak erabiltzen/erosten saiatuko naiz							
Uste dut X-en produktuak lehenetsiko ditudala etorkizunean							
Positiboki baloratzen dut enpresak bisitariari atak zabaltzea							
Nire iritziz, atak zabaltzeak enpresaren gardentasuna eta gizarte erantzukizuna erakusten du							
X-eri buruz ongi hitz egingo dut beste pertsona batzuekin							
Aholkua eskatzen badidate, X enpresa/marka gomendatuko diet							
X enpresarekiko/markarekiko atxikimendua eta lotura sentitzen ditut							
X enpresarekin/markarekin identifikatuta sentitzen naiz							

Eskerrik asko! Horrenbestez amaitu da inkesta. Azkenik, mesedez eskatzen dizugu zenbait datu emateko, zure profila hobeto ezagut dezagun eta gure ikerlana burutzeko gai izan gaitezen.

DATU PERTSONALAK

■ **Adina:**

- 20 urte edo gutxiago 26-35 urte bitartekoa 51- 65 urte bitartekoa
 21-25 urte bitartekoa 36-50 urte bitartekoa 65 urte baino gehiago

■ **Sexua:**

- Gizonezkoa Emakumea

■ **Jarduera:**

- Soldatapekoa Ikaslea
 Nire kontura dihardut Etxeko lanak egin, haurrak zaindu, etab.
 Langabea Besterik
 Erretiratua

■ **Ezizena edo izenordea (benetakoa nahiz fikziozkoa):**

(Gure helburua da bisita “aurretik” eta “ondoren” dituzun usteak eta iritziak kontrastatzea. Horregatik, inkesta bakoitza nork bete duen jakin beharko genuke, baina betiere inkestatutako pertsonaren anonimotasuna bermatuta).