

TESIS DOCTORAL - *PhD DISSERTATION*

Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

La Educación Superior más allá del aula:
experiencias de estudiantes en espacios de
aprendizaje transformador

Higher Education beyond the classroom:
student's experiences in transformative learning
spaces

AUTOR:

Carlos Delgado Caro

DIRECTORAS:

Alejandra Boni Aristizábal

Diana Carolina Velasco Malaver

Noviembre 2024

RESUMEN

La universidad se ha convertido en los últimos años en una opción cada vez más accesible para más personas a nivel global. Este crecimiento ha llevado a la Educación Superior a que sus intereses se encuentren cada vez más limitados a la hora de entender los procesos de aprendizaje adulto que ocurren fuera de sus actividades formales y que no responden directamente a las necesidades del mercado. El aprendizaje durante la etapa universitaria no ocurre únicamente dentro del aula bajo los criterios que se establecen desde las competencias. Las personas continúan aprendiendo como adultos en espacios informales, donde viven experiencias que también contribuyen a (re)formar su persona en varias dimensiones. Por ello, esta tesis tiene como objetivo explorar la importancia de las experiencias informales en la formación de aspiraciones gracias a procesos de aprendizaje no abordados desde los enfoques actuales. Identificarlos puede ayudar a la universidad a valorarlos y contribuir educativamente.

La base teórica de la tesis radica en el potencial transformador del aprendizaje adulto que considera tanto la perspectiva individual psicológica como el contexto en el que ocurre. Es un proceso cognitivo-emocional en el que la experiencia es reconocida como una interacción y la informalidad como una situación de aprendizaje. Ambas favorecen que el aprendizaje pueda ser transformador para las personas, tanto individual como colectivamente. Así, la educación de adultos, que se ha encargado históricamente de entender este aprendizaje, reconoce como factores clave la diversidad humana individual, el contexto cultural, y una direccionalidad hacia la justicia social. En este punto es donde la tesis hace converger la metateoría del aprendizaje transformador y el Enfoque de Capacidades para el Desarrollo Humano. La primera aporta una base crítica desde la educación de adultos, aterrizando el entendimiento de la experiencia informal como un proceso creador de significados que permite transformar nuestros marcos de referencia. La segunda aporta la dirección del aprendizaje hacia el Desarrollo Humano, analizando la transformación producida como una expansión de la capacidad de aspirar.

De esta manera la tesis busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cómo las experiencias informales de estudiantes de Educación Superior potencian o limitan procesos de aprendizaje transformador?, 2) ¿Cómo contribuyen los procesos de aprendizaje transformador de estudiantes de Educación Superior a su capacidad de aspirar?, y 3) ¿Cómo valora la Educación Superior los procesos de aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar de sus estudiantes?

Con esta intención la tesis analiza tres experiencias informales de estudiantes desde un paradigma interpretativo y constructivista. Cada caso de estudio refleja una institución de Educación Superior situada en tres países diferentes: Sudáfrica, Colombia y España. La primera experiencia analiza el Student Representative Council, el grupo formal de estudiantes que ejerce la representación estudiantil durante un año en la University of the Free State en Sudáfrica. La segunda experiencia trata sobre el programa Paz y Región, un semestre obligatorio de la Universidad de Ibagué en Colombia en el cual las estudiantes se trasladan a vivir durante 4-6 meses a un municipio de la región del Tolima colaborando con una organización local en un proyecto multidisciplinar orientado al desarrollo de la región. La tercera experiencia se centra en la estrategia pedagógica Aprendizaje en Acción del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València en España, en la que el alumnado vive una experiencia similar a las que enfrentará en su

futuro como profesional del desarrollo combinando teoría y práctica. En conjunto se han realizado un análisis documental para cada caso de estudio, cuarenta entrevistas en profundidad entre estudiantes, profesores y organizaciones, y un grupo focal. Dadas las diferencias de contexto entre cada caso, la tesis no pretende compararlos ni extrapolar sus resultados a otros contextos, sino explorar como cada uno contribuye a la discusión general sobre aprendizaje y educación de adultos en la universidad.

Los principales hallazgos giran en torno al análisis realizado sobre cómo es el aprendizaje en estas experiencias (preguntas 1 y 2) y cómo es entendido este proceso desde la universidad (pregunta 3). En lo referente al aprendizaje, la tesis revela en primer lugar, que las estudiantes experimentan un proceso de aprendizaje transformador al enfrentar dilemas surgidos a partir de experiencias informales como las analizadas. Esta transformación se expresa principalmente en cambios 1) en su visión del mundo –cambios en los esquemas o paradigmas que delimitan su comprensión–, 2) en el yo –cambios en el modo de sentirse en el mundo–, 3) epistemológicos, –cambios en el modo de construir y evaluar el conocimiento–, 4) ontológicos –cambios en el modo de existir en el mundo–, y 5) de comportamiento –cambios de actuar–. En segundo lugar, muestra que estos cambios profundos debido al aprendizaje les permite expandir su capacidad de aspirar. Esta capacidad se manifiesta en cuanto que adquieren mayor capacidad de imaginar futuros, de establecer objetivos alineados a esos futuros, y de tomar acciones dirigidas a esos objetivos. Respecto a la educación, la tesis muestra cómo las universidades analizadas tienen aproximaciones diferentes a la hora de reconocer el potencial transformador de las experiencias informales y sus implicaciones para el Desarrollo Humano, donde las estrategias institucionales y pedagógicas tienen diferentes grados de acercamiento.

Así, la tesis discute cómo la experiencia informal universitaria es un elemento en el que todavía no se ha profundizado desde una visión transformadora de la educación que no priorice su función instrumental. Esta visión permite pensar más allá del aula, ya que las estudiantes viven experiencias informales de manera involuntaria que pueden repercutir en procesos de aprendizaje transformador; pensar más allá de las competencias, puesto que el aprendizaje transformador tiene como resultado una expansión de la capacidad de aspirar que no es promovido, valorado, o evaluado; tercero, pensar más allá de la Educación Superior, ya que desde la educación de adultos se ofrece una mirada más amplia de la Educación Superior que le permite identificar procesos de aprendizaje transformador que ocurren en su interior y que expanden las capacidades de las estudiantes incrementando su bienestar.

Finalmente, la tesis ofrece un aporte teórico y práctico que abre la puerta a futuros trabajos sobre aprendizaje y educación de adultos que pueden ser reveladores para cualquier persona vinculada a la educación. Por un lado, el aprendizaje transformador se muestra como un marco con el que valorar la experiencia informal universitaria como un aprendizaje adulto que trasciende más allá del aula, de las competencias, y de la Educación Superior. Por otro lado, la educación de adultos aporta un modo de enfocar la Educación Superior desde el que puede estar más conectada con la transformación de las personas a partir de su aprendizaje y, así, pueda realmente consolidarse como una institución que contribuye al Desarrollo Humano.

Palabras clave: Aprendizaje transformador, Capacidad de aspirar, Educación Superior, Educación de adultos.

ABSTRACT

In recent years, university has become an increasingly accessible option for more and more people globally. This growth has led Higher Education to find its interests increasingly limited when it comes to understanding adult learning processes that occur outside its formal activities and that do not respond directly to the needs of the market. Learning during the university stage does not only take place within the classroom under the criteria established by competences. People continue learning as adults in informal spaces, where they live experiences that also contribute to (re)form their person in several dimensions. For this reason, this thesis aims to explore the importance of informal experiences in the formation of aspirations thanks to learning processes that are not addressed by current approaches. Identifying them can help the university to value them and contribute educationally.

The theoretical basis of the thesis lies in the transformative potential of adult learning that considers both the individual psychological perspective and the context in which it occurs. It is a cognitive-emotional process in which experience is recognised as an interaction and informality as a learning situation. Both enable learning to be transformative for people, individually and collectively. Thus, adult education, which has historically been charged with understanding this learning, recognises individual human diversity, cultural context, and a directionality towards social justice as key factors. This is where the thesis brings together the metatheory of transformative learning and the Capability Approach for Human Development. The former provides a critical basis from adult education, grounding the understanding of informal experience as a meaning-making process that allows us to transform our frames of reference. The second provides the direction of learning towards Human Development, analysing the transformation produced as an expansion of the capability to aspire.

In this way the thesis seeks to answer the following research questions: 1) How do the informal experiences of Higher Education students enhance or constrain transformative learning processes, 2) How do the transformative learning processes of Higher Education students contribute to their capability to aspire, and 3) How does Higher Education value the transformative learning processes and the expansion of the capability to aspire of its students?

With this intention in mind, the thesis analyses three informal student experiences from an interpretivist and constructivist paradigm. Each case study shows a Higher Education institution located in three different countries: South Africa, Colombia and Spain. The first experience analyses the Student Representative Council, the formal group of students that exercises student representation for one year at the University of the Free State in South Africa. The second experience deals with the Paz y Región programme, a compulsory semester at the Universidad de Ibagué in Colombia in which students go to live for 4-6 months in a municipality in the Tolima region, collaborating with a local organisation in a multidisciplinary project oriented to the development of the region. The third experience focuses on the pedagogical strategy Action Learning of the Master in Development Cooperation of the Universitat Politècnica de València in Spain, in which students live experiences similar to those they will face in their future as development professionals, combining theory and practice. Overall, a documentary analysis was carried out for each case study, forty in-depth interviews with students, teachers and organisations, and a focus group discussion. Given the differences in context between each case,

the thesis does not intend to compare them or extrapolate their results to other contexts, but to explore how each contributes to the general discussion on adult learning and education.

The main findings are about the analysis of what learning is like in these experiences (questions 1 and 2) and how this process is understood from the university (question 3). In terms of learning, the thesis reveals firstly that the students experience a transformative learning process when facing dilemmas arising from informal experiences such as those analysed. This transformation is mainly expressed in changes 1) in their worldview -changes in the schemas or paradigms that delimit their understanding-, 2) in the self -changes in the way they feel in the world-, 3) epistemological -changes in the way they construct and evaluate knowledge-, 4) ontological -changes in the way they exist in the world-, and 5) behavioural -changes in the way they act-. Secondly, it shows that these profound changes due to learning allow them to expand their capability to aspire. This capability is manifested in that they become more able to imagine futures, to set goals aligned to those futures, and to take actions directed towards those goals. With respect to education, the thesis shows how the universities analysed have different approaches to recognising the transformative potential of informal experiences and their implications for Human Development, where institutional and pedagogical strategies have different degrees of convergence.

Thus, the thesis discusses how the informal university experience is an element that has not yet been explored in depth from a transformative vision of education that does not prioritise its instrumental function. This vision allows us to think beyond the classroom, since students live informal experiences involuntarily that can have an impact on transformative learning processes; to think beyond competences, since transformative learning results in an expansion of the capability to aspire that is not promoted, valued, or evaluated; third, to think beyond Higher Education, since Adult Education offers a broader view of Higher Education that allows it to identify transformative learning processes that occur within it and that expand the students capabilities and increase its wellbeing.

Finally, the thesis offers a theoretical and practical contribution that opens to future work on adult learning and education that can be revealing for anyone involved in education. On the one hand, transformative learning is shown as a framework with which to value the informal university experience as adult learning that transcends the classroom, competencies, and Higher Education. On the other hand, Adult Education provides a way of approaching Higher Education from which it can be more connected to the transformation of people through their learning and thus can truly consolidate itself as an institution that contributes to Human Development.

Keywords: Transformative Learning, Capability to aspire, Human Development, Higher Education, Adult Education.

RESUM

La universitat s'ha convertit en els últims anys en una opció cada vegada més accessible per a més persones a nivell global. Este creixement ha portat a l'Educació Superior al fet que els seus interessos es troben cada vegada més limitats a l'hora d'entendre els processos d'aprenentatge adult que ocorren fora de les seues activitats formals i que no responen directament a les necessitats del mercat. L'aprenentatge durant l'etapa universitària no ocorre únicament dins de l'aula sota els criteris que s'establixen des de les competències. Les persones continuen aprenent com a adults en espais informals, on viuen experiències que també contribueixen a (re)formar la seua persona en diverses dimensions. Per això, esta tesi té com a objectiu explorar la importància de les experiències informals en la formació d'aspiracions gràcies a processos d'aprenentatge no abordats des dels enfocaments actuals. Identificar-los pot ajudar la universitat a valorar-los i contribuir educativament.

La base teòrica de la tesi radica en el potencial transformador de l'aprenentatge d'adults que considera tant la perspectiva individual psicològica com el context en el qual ocorre. És un procés cognitiu-emocional en el qual es reconeix l'experiència com una interacció i la informalitat com una situació d'aprenentatge. Les dues afavorixen que l'aprenentatge pugua ser transformador per a les persones, tant individual i col·lectivament. Així, l'educació d'adults, que s'ha encarregat històricament d'entendre este aprenentatge, reconeix com a factors clau la diversitat humana individual, el context cultural, i una direccionalitat cap a la justícia social. En este punt és on la tesi fa convergir la metateoria de l'aprenentatge transformador i l'Enfocament de Capacitats per al Desenvolupament Humà. La primera aporta una base crítica des de l'educació d'adults, aterrant l'enteniment de l'experiència informal com un procés creador de significats que permet transformar els nostres marcs de referència. La segona aporta la direcció de l'aprenentatge cap al Desenvolupament Humà, analitzant la transformació produïda com una expansió de la capacitat d'aspirar.

D'esta manera la tesi busca donar resposta a les següents preguntes d'investigació: 1) Com les experiències informals d'estudiants d'Educació Superior potencien o limiten processos d'aprenentatge transformador?, 2) Com contribueixen els processos d'aprenentatge transformador d'estudiants d'Educació Superior a la seua capacitat d'aspirar?, i 3) Com valora l'Educació Superior els processos d'aprenentatge transformador i la expansió de la capacitat d'aspirar dels seus estudiants?

Amb esta intenció la tesi analitza tres experiències informals d'estudiants des d'un paradigma interpretatiu i constructivista. Cada cas d'estudi reflectix una institució d'Educació Superior situada en tres països diferents: Sud-àfrica, Colòmbia i Espanya. La primera experiència analitza el Student Representative Council, el grup formal d'estudiants que exercix la representació estudiantil durant un any en la University of the Free State a Sud-àfrica. La segona experiència tracta sobre el programa Paz y Región, un semestre obligatori de la Universidad de Ibagué a Colòmbia en el qual les estudiants es traslladen a viure durant 4-6 mesos a un municipi de la regió del Tolima col·laborant amb una organització local en un projecte multidisciplinari orientat al desenvolupament de la regió. La tercera experiència se centra en la estratègia pedagògica d'Aprenentatge en Acció del Màster en Cooperació al Desenvolupament de la Universitat Politècnica de València a Espanya, en la qual l'alumnat viu experiències similars a les que

enfrontarà en el seu futur com a professional del desenvolupament combinant teoria i pràctica. En conjunt s'han realitzat una anàlisi documental per a cada cas d'estudi, quaranta entrevistes en profunditat entre estudiants, professors i organitzacions, i un grup focal. Donades les diferències de context entre cada cas, la tesi no pretén comparar-los ni extrapolar els seus resultats a altres contextos, sinó explorar com cadascun contribueix a la discussió general sobre aprenentatge i educació d'adults.

Les principals troballes giren entorn de l'anàlisi realitzada sobre com és l'aprenentatge en estes experiències (preguntes 1 i 2) i com és entés este procés des de la universitat (pregunta 3). Referent a l'aprenentatge, la tesi revela en primer lloc, que les estudiants experimenten un procés d'aprenentatge transformador en enfrontar dilemes sorgits a partir d'experiències informals com les analitzades. Esta transformació s'expressa principalment en canvis 1) en la seua visió del món –canvis en els esquemes o paradigmes que delimiten la seua comprensió–, 2) en el jo –canvis en el mode de sentir-se en el món–, 3) epistemològics, –canvis en el mode de construir i avaluar el coneixement–, 4) ontològics –canvis en el mode d'existir en el món–, i 5) de comportament –canvis d'actuar–. En segon lloc, mostra que estos canvis profunds a causa de l'aprenentatge els permet expandir la seua capacitat d'aspirar. Esta capacitat es manifesta en tant que adquirixen major capacitat d'imaginar futurs, d'establir objectius alineats a eixos futurs, i de prendre accions dirigides a eixos objectius. Respecte a l'educació, la tesi mostra com les universitats analitzades tenen aproximacions diferents a l'hora de reconèixer el potencial transformador de les experiències informals i les seues implicacions per al Desenvolupament Humà, on les estratègies institucionals i pedagògiques tenen diferents graus d'acostament.

Així, la tesi discutix com l'experiència informal universitària és un element en el qual encara no s'ha aprofundit des d'una visió transformadora de l'educació que no prioritze la seua funció instrumental. Esta visió permet pensar més enllà de l'aula, ja que les estudiants viuen experiències informals de manera involuntària que poden repercutir en processos d'aprenentatge transformador; pensar més enllà de les competències, ja que l'aprenentatge transformador té com a resultat una expansió de la capacitat d'aspirar que no és promogut, valorat, o avaluat; tercer, pensar més enllà de l'Educació Superior, ja que des de l'educació d'adults s'oferix una mirada més àmplia de l'Educació Superior que li permet identificar processos d'aprenentatge transformador que ocorren en el seu interior i que expandixen les capacitats de les estudiants incrementant el seu benestar.

Finalment, la tesi oferix una aportació teòrica i pràctica que obri la porta a futurs treballs sobre aprenentatge i educació d'adults que poden ser reveladors per a qualsevol persona vinculada a l'educació. D'una banda, l'aprenentatge transformador es mostra com un marc amb el qual valorar l'experiència informal universitària com un aprenentatge adult que transcendeix més enllà de l'aula, de les competències, i de l'Educació Superior. D'altra banda, l'educació d'adults aporta un mode d'enfocar l'Educació Superior des del qual pot estar més connectada amb la transformació de les persones a partir del seu aprenentatge i, així, puga realment consolidar-se com una institució que contribueix al Desenvolupament Humà.

Paraules clau: Aprenentatge transformador, Capacitat d'aspirar, Desenvolupament Humà, Educació Superior, Educació d'adults.

AGRADECIMIENTOS

Si bien esta tesis finaliza en 2024, su inicio no puede definirse. Desde mucho antes, personas de mi familia y amistades de aquí y de allá han contribuido a este camino como referentes involuntarios, lo cual espero que sigan haciendo muchos años más. Nombrarlas a todas va a ser imposible, por lo que me disculpo de antemano. Solo puedo decirles que mil gracias por estar ahí de manera incondicional. Sin vosotras este camino no lo habría podido recorrer solo.

Primero, quiero agradecer profundamente la confianza que han depositado en mí mis dos tutoras durante todo el proceso tanto a nivel académico como personal. A Sandra, con la paciencia, humildad, respeto y honestidad que la caracterizan, le agradezco su apoyo en momentos que para mí fueron clave, pues me permitieron continuar. Su visión sobre una universidad diferente ha significado un punto de partida para mi trabajo presente y futuro como investigador, pues con ella he aprendido que luchar por una investigación más comprometida es compatible con el rigor científico. A Diana le agradezco sus comentarios y reflexiones en diversos momentos del proceso que han enriquecido la calidad final de la tesis en muchos sentidos. Gracias a ellas he podido disfrutar de un ambiente de máxima libertad creativa que me ha permitido hacer la tesis que quería hacer. Ambas son personas de gran calidad humana por lo que agradezco que estén en mi vida a nivel personal.

Quiero agradecer también enormemente a Melanie Walker todas y cada una de nuestras conversaciones durante mis estancias en Bloemfontein. Sus aportaciones teóricas sobre Educación Superior y Desarrollo Humano han significado un referente para esta tesis. Su predisposición, ayuda y apoyo conforme avanzaba en la tesis han significado puntos de inflexión a partir de los cuales poder continuar. Extiendo el agradecimiento también a todas las personas de su grupo de investigación por sus siempre cálidas bienvenidas y despedidas, así como el tiempo compartido profesional y personalmente. De mi paso por Ibagué agradezco el recibimiento de Dayani, Carolina, Natalia y Juan David, así como de todo el equipo de Paz y Región, que abrieron sus puertas y me incluyeron como uno más durante mi tiempo en Ibagué.

A las personas de Ingenio quiero agradecerles el día a día en València. He aprendido cómo es un centro de investigación gracias a haber podido formar parte íntegramente en la vida del instituto. A Juanjo y Ester les agradezco el apoyo invisible que tantas veces hace posible todo. A Ángela y María José les agradezco no solo su trabajo diario, sino cómo han animado tantos desayunos e inicios de día con solo su presencia. A Álvaro, Carola y Guille, les agradezco su predisposición a la hora de apoyar y realizar aportes, tanto académicos como humanos. A Adrián, Oksana y Raquel les agradezco todos los consejos personales y profesionales sobre qué es lo que viene tras acabar la tesis. A mis compañeras y amigas del grupo de doctorandas les agradezco su existencia durante todos estos años de apoyo y cariño mutuo que ha sido tan necesario: Karen, Mar y Paulina, como las personas con las que empecé este viaje; Ana G., Dani, Enrique, Ingrith, Irene, Marta, Monique, como las personas que ya estaban y que nos acogieron; y Ana E., Clara, Dima, Ruth y Sara, como las personas que se incorporaron estos últimos años. A todas de verdad, gracias.

Fuera de la academia también muchas personas han contribuido a este proceso. Gracias "Julietta" por no verme como un ingeniero. Gracias a Ángela, Anna, María Alejandra y Nelly, por esos primeros debates sobre cooperación, desarrollo y la vida en general durante el Máster. Gracias a

Alba y Patri por ser un refugio de crítica política durante la carrera. Gracias a los tantos amigos de la música, del pádel y del rol, por ser siempre un oasis de amistad donde tan a menudo se producen carcajadas genuinas que permiten un desahogo y una manera de resituarme en la vida. Gracias a Marc por ser un referente personal, además de académico. Gracias a Alejandro por ser ese amigo-hermano que todos deberíamos tener.

A mi familia estaré siempre agradecido por todo el cariño que he recibido siempre de mis tías y tíos, primas y primos. A mis cuñados Gas y Kike, gracias por uniros a nuestra familia como uno más y aportar tanto. A Inma, Guillem y, sobre todo a Mar, gracias por vuestra calidad humana y afecto que me ha acompañado durante tantos años. Agradezco y reconozco enormemente la influencia en esta tesis de mis abuelos paternos y, más aún, la de mis padres, Javier y Ana, todos ellos maestros. Gracias a los cuatro por legarme valores humanos con los que entender la educación y la justicia social. A mis hermanas Ana y Bea, gracias por ser mis referentes feministas y haber estado siempre conmigo. A Sara, gracias por aparecer y acompañarme estos últimos casi dos años. Es un lujo poder aprender juntos sobre la academia y la vida.

Finalmente, quiero agradecer a todas las personas que han participado en esta investigación con sus testimonios, pero especialmente a las estudiantes que me han permitido conocer su experiencia. Gracias a ellas esta tesis existe.

ACKNOWLEDGMENTS

Although this thesis ends in 2024, its beginning cannot be defined. Long before that, people from my family and friends here and there have contributed to this journey as unwitting references, which I hope they will continue to do for many years to come. It would be impossible to name them all, so I apologise in advance. I can only say a thousand thanks for being there unconditionally. Without you I would not have been able to walk this road alone.

First of all, I would like to express my deepest gratitude for the trust that my two tutors have placed in me throughout the whole process, both on an academic and personal level. To Sandra, with the patience, humility, respect and honesty that characterise her, I thank her for her support at times that were key for me, as they allowed me to continue. Her vision of a different university has been a starting point for my present and future work as a researcher, because with her I have learned that fighting for more committed research is compatible with scientific rigour. I would like to thank Diana for her comments and reflections at various points in the process, which have enriched the final quality of the thesis in many ways. Thanks to them I have been able to enjoy an atmosphere of maximum creative freedom that has allowed me to do the thesis I wanted to do. They are both people of great human quality for which I am grateful that they are in my life on a personal level.

I would also like to thank Melanie Walker enormously for each one of our conversations during my stays in Bloemfontein. Her theoretical contributions on Higher Education and Human Development have been a reference for this thesis. Her willingness, help and support as I progressed through the thesis have been turning points from which to build on. I would also like

to thank all the people in his research group for their warm welcomes and farewells, as well as for the time shared professionally and personally. From my time in Ibagué, I would like to thank Dayani, Carolina, Natalia and Juan David, as well as the entire Paz y Región team, who opened their doors and included me as one more person during my time in Ibagué.

I would like to thank the people at Ingenio for their day-to-day work in València. I have learned what a research centre is like thanks to having been able to be an integral part of the life of the institute. I would like to thank Juanjo and Ester for the invisible support that so often makes everything possible. To Ángela and María José I thank them not only for their daily work, but also for the way they have brightened up so many breakfasts and the start of the day with their presence alone. To Álvaro, Carola and Guille, I thank you for your willingness to support and make contributions, both academic and human. To Adrián, Oksana and Raquel, I thank you for all your personal and professional advice on what comes next after finishing the thesis. To my colleagues and friends in the group of doctoral students, I thank you for your existence during all these years of mutual support and affection that has been so necessary: Karen, Mar and Paulina, with whom I started this journey; Ana G., Dani, Enrique, Ingrith, Irene, Marta, Monique, who were already there and welcomed us; and Ana E., Clara, Dima, Ruth and Sara, who joined us in recent years. To all of them, thank you very much.

Outside the academy, many people have also contributed to this process. Thanks to “Julieta” for not seeing me as an engineer. Thanks to Ángela, Anna, María Alejandra and Nelly, for those first debates on cooperation, development and life in general during the Master. Thanks to Alba and Patri for being a refuge of political criticism during the degree. Thanks to my many friends in music, padel and role-playing games, for always being an oasis of friendship where genuine laughter so often takes place, allowing me to find a way to re-situate myself in life. Thanks to Marc for being a personal reference, as well as an academic. Thanks to Alejandro for being that friend-brother we should all have.

To my family, I will always be grateful for all the affection I have always received from my aunts, uncles, and cousins. To my brothers-in-law Gas and Kike, thanks for joining our family as one more and contributing so much. To Inma, Guillem and, above all, to Mar, thank you for your human qualities and affection that have accompanied me for so many years. I greatly appreciate and acknowledge the influence in this thesis of my paternal grandparents and, even more, that of my parents, Javier and Ana, all of them teachers. Thanks to all four of them for bequeathing me human values with which to understand education and social justice. To my sisters Ana and Bea, thank you for being my feminist references and for always being with me. To Sara, thank you for showing up and accompanying me these last almost two years. It is a luxury to learn together about academia and life.

Finally, I would like to thank all the people who have participated in this research with their testimonies, but especially the students who have allowed me to know their experience. It is thanks to them that this thesis exists.

AGRAÏMENTS

Si bé esta tesi finalitza en 2024, el seu inici no pot definir-se. Des de molt abans, persones de la meua família i amistats d'ací i d'allà han contribuït a este camí com a referents involuntaris, la qual cosa espere que continuen fent molts anys més. Nomenar-les a totes serà impossible, per la qual cosa em disculpe per endavant. Només puc dir-los que mil gràcies per ser aixina de manera incondicional. Sense vosaltres este camí no l'hauria pogut recórrer només.

Primer, vull agrair profundament la confiança que han depositat en mi les meues dos tutores durant tot el procés tant a nivell acadèmic com personal. A Sandra, amb la paciència, humilitat, respecte i honestat que la caracteritzen, li agraiŝc el seu suport en moments que per a mi van ser clau, perquè em van permetre continuar. La seua visió sobre una universitat diferent ha significat un punt de partida per al meu treball present i futur com a investigador, perquè amb ella he après que lluitar per una investigació més compromesa és compatible amb el rigor científic. A Diana li agraiŝc els seus comentaris i reflexions en diversos moments del procés que han enriquit la qualitat final de la tesi en molts sentits. Gràcies a elles he pogut gaudir d'un ambient de màxima llibertat creativa que m'ha permés fer la tesi que volia fer. Ambdues són persones de gran qualitat humana pel que agraiŝc que estiguen en la meua vida a nivell personal.

Vull agrair també enormement a Melanie Walker totes i cadascuna de les nostres converses durant les meues estades a Bloemfontein. Les seues aportacions teòriques sobre Educació Superior i Desenvolupament Humà han significat un referent per a esta tesi. La seua predisposició, ajuda i suport conforme avançava en la tesi han significat punts d'inflexió a partir dels quals poder continuar. Estenc l'agraïment també a totes les persones del seu grup d'investigació per les seues sempre càlides benvingudes i comiats, així com el temps compartit professional i personalment. Del meu pas per Ibagué agraiŝc la recepció de Dayani, Carolina, Natalia i Juan David, així com de tot l'equip de Paz y Región, que van obrir les seues portes i em van incloure com un més durant el meu temps en Ibagué.

A les persones d'Ingenio vull agrair-los el dia a dia a València. He après com és un centre d'investigació gràcies a haver pogut formar part íntegrament en la vida de l'institut. A Juanjo i Ester els agraiŝc el suport invisible que tantes vegades fa possible tot. A Àngela i María José els agraiŝc no sols el seu treball diari, sinó com han animat tants desdejunis i inicis de dia amb només la seua presència. A Álvaro, Carola i Guille, els agraiŝc la seua predisposició a l'hora de secundar i realitzar aportacions, tant acadèmics com humans. A Adrián, Oksana i Raquel els agraiŝc tots els consells personals i professionals sobre què és el que ve després d'acabar la tesi. A les meues companyes i amigues del grup de doctorandes els agraiŝc la seua existència durant tots estos anys de suport i carinyo mutu que ha sigut tan necessari: Karen, Mar i Paulina, com les persones amb les quals vaig començar este viatge; Ana G., Dani, Enrique, Ingrith, Irene, Marta, Monique, com les persones que ja estaven i que ens van acollir; i Ana E., Clara, Dima, Ruth i Sara, com les persones que es van incorporar estos últims anys. A totes de veritat, gràcies.

Fora de l'acadèmia també moltes persones han contribuït a este procés. Gràcies "Julietta" per no veure'm com un enginyer. Gràcies a Àngela, Anna, María Alejandra i Nelly, per eixos primers debats sobre cooperació, desenvolupament i la vida en general durant el Màster. Gràcies a Alba i Patri per ser un refugi de crítica política durant la carrera. Gràcies als tants amics de la música, del

pàdel i del rol, per ser sempre un oasi d'amistat on tan sovint es produïxen riallades genuïnes que permeten un alleujament i una manera de resituar-me en la vida. Gràcies a Marc per ser un referent personal, a més d'acadèmic. Gràcies a Alejandro per ser eixe amic-germà que tots hauríem de tindre.

A la meua família estaré sempre agraït per tot el carinyo que he rebut sempre de les meues ties i oncles, cosines i cosins. Als meus encunyats Gas i Kike, gràcies per unir-vos a la nostra família com un més i aportar tant. A Inma, Guillem i, sobretot a Mar, gràcies per la vostra qualitat humana i afecte que m'ha acompanyat durant tants anys. Agraïsc i reconec enormement la influència en esta tesi dels meus avis paterns i, més encara, la dels meus pares, Javier i Ana, tots ells mestres. Gràcies als quatre per llegar-me valors humans amb els quals entendre l'educació i la justícia social. A les meues germanes Ana i Bea, gràcies per ser els meus referents feministes i haver estat sempre amb mi. A Sara, gràcies per aparéixer i acompanyar-me estos últims quasi dos anys. Es un luxe poder aprendre junts sobre l'acadèmia i la vida.

Finalment, vull agrair a totes les persones que han participat en esta investigació amb els seus testimoniatges, però especialment a les estudiants que m'han permés conéixer la seua experiència. Gràcies a elles esta tesi existix.

Contenido

RESUMEN	ii
ABSTRACT	iv
RESUM	vi
AGRADECIMIENTOS	viii
ACKNOWLEDGMENTS	ix
AGRAÏMENTS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xviii
ÍNDICE DE TABLAS	xix
LISTA DE ABREVIATURAS	xx
1. Posicionamiento, antecedentes y presentación	1
1.1. Introducción	1
1.2. Sobre el investigador	1
1.3. Sobre el problema de investigación	2
1.4. Sobre la tesis	4
1.5. Estructura de la tesis	5
2. El aprendizaje adulto y su potencial transformador	7
2.1. Introducción	7
2.2. El aprendizaje adulto	7
2.2.1. Conceptos básicos del aprendizaje	7
2.2.2. La perspectiva individual psicológica	12
2.2.3. La incorporación del contexto	17
2.2.4. Más allá del proceso cognitivo	18
2.3. La experiencia informal como aprendizaje	20
2.3.1. La experiencia como interacción	20
2.3.2. El contexto informal como situación	22
2.4. El aprendizaje transformador	24

2.4.1.	Conceptos básicos	24
2.4.2.	Una teoría crítica de la transformación.....	28
2.4.3.	El aprendizaje transformador más allá de Mezirow.....	30
2.4.4.	La experiencia informal en el aprendizaje transformador.....	31
2.4.5.	Tipología de resultados de aprendizaje transformador.....	32
3.	La educación de adultos y la capacidad de aspirar	36
3.1.	Introducción	36
3.2.	La educación de adultos.....	36
3.2.1.	Los orígenes de la educación de adultos.....	36
3.2.2.	Desarrollo histórico epistemológico.....	39
3.2.3.	Enfoque crítico de la educación de adultos.....	41
3.2.4.	La educación de adultos y el aprendizaje transformador	43
3.2.5.	La Educación Superior como educación de adultos.....	44
3.3.	La visión de la educación del Desarrollo Humano.....	47
3.3.1.	Principios fundamentales del Desarrollo Humano.....	47
3.3.2.	La Educación desde el Desarrollo Humano	50
3.4.	El enfoque de Capacidades.....	52
3.4.1.	Conceptos fundamentales	53
3.4.2.	El Enfoque de Capacidades en educación.....	55
3.4.3.	La capacidad de aspirar	58
3.5.	Marco conceptual de la tesis.....	61
4.	Metodología.....	63
4.1.	Introducción	63
4.2.	Estrategia de investigación	63
4.3.	Tres casos de estudio cualitativos	65
4.3.1.	El Student Representative Council.....	66
4.3.2.	El programa Paz y Región	71
4.3.3.	La metodología de Aprendizaje en Acción	77

4.4.	Técnicas de recogida de información	83
4.4.1.	Entrevistas semiestructuradas	84
4.4.2.	Grupo focal	87
4.4.3.	Análisis documental.....	88
4.4.4.	Elementos etnográficos y de observación participante	89
4.5.	Codificación y análisis de datos	90
4.5.1.	Los resultados de aprendizaje transformador	90
4.5.2.	Las dimensiones de la capacidad de aspirar	91
4.5.3.	La visión de la universidad.....	95
4.6.	Consideraciones éticas y limitaciones.....	95
5.	La experiencia informal como proceso de aprendizaje transformador. Más allá del aula	97
5.1.	Introducción.....	97
5.2.	Del activismo a la representación: gobernanza estudiantil y desigualdades en el Student Representative Council.....	97
5.2.1.	Análisis de la tipología de resultados de aprendizaje transformador en el SRC	97
5.2.2.	El aprendizaje transformador en el SRC.....	102
5.3.	La adaptación a la incertidumbre: la región como opción de vida profesional en el programa Paz y Región.....	104
5.3.1.	Análisis de la tipología de resultados de aprendizaje transformador en PyR.....	104
5.3.2.	El aprendizaje transformador en PyR	112
5.4.	Un nuevo marco desde donde entender la Cooperación al Desarrollo y las estructuras sociales desde el Aprendizaje en Acción.....	114
5.4.1.	Análisis de la tipología de resultados de aprendizaje transformador en el AeA ...	114
5.4.2.	El aprendizaje transformador en el AeA.....	121
5.5.	Conclusión	122
6.	El aprendizaje transformador como expansión de la capacidad de aspirar. Más allá de las competencias.....	124
6.1.	Introducción.....	124

6.2.	Impacto político, justicia social y liderazgo inclusivo en el Student Representative Council	124
6.2.1.	Análisis de la capacidad de aspirar en el SRC	124
6.2.2.	La expansión de la capacidad de aspirar en el SRC	129
6.3.	Transformación regional, crecimiento profesional e impacto comunitario en el programa Paz y Región	131
6.3.1.	Análisis de la capacidad de aspirar en PyR	131
6.3.2.	La expansión de la capacidad de aspirar en PyR	138
6.4.	Desarrollo inclusivo y sostenible, impacto local-global y humanización de la práctica profesional en el Aprendizaje en Acción	140
6.4.1.	Análisis de la capacidad de aspirar en el AeA	140
6.4.2.	La expansión de la capacidad de aspirar en el AeA	148
6.5.	Conclusión	150
7.	La capacidad de aspirar como dirección de la educación de adultos. Más allá de la Educación Superior	152
7.1.	Introducción	152
7.2.	La University of the Free State: <i>Renovación y reimaginación para un mayor impacto</i>	152
7.3.	La Universidad de Ibagué: <i>Comprometidos con el desarrollo regional</i>	155
7.4.	La Universitat Politècnica de València: <i>Sostenible, Internacional, Relevante, Vital, Excelente</i>	159
7.5.	Una mirada desde la educación de adultos a la capacidad de aspirar	160
7.6.	Conclusión	162
8.	Conclusiones	164
8.1.	Introduction	164
8.2.	About transformative learning from informal experiences	164
8.3.	About the capability to aspire from transformative learning	165
8.4.	About Higher Education	166
8.5.	Contributions and future research	167
	REFERENCIAS	169

ANEXOS	188
Anexo 1: Guion entrevista estudiantes SRC (AE).....	188
Anexo 2: Guion entrevista estudiantes PyR (BE).....	189
Anexo 3: Guion entrevista estudiantes AeA (CE).....	190
Anexo 4: Guion grupo focal asesores docentes regionales PyR (BGF).....	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Elementos de una teoría de aprendizaje.....	9
Figura 2: Ciclo de aprendizaje ideal	21
Figura 3: Reconceptualización de Mezirow	25
Figura 4: El aprendizaje transformador.....	29
Figura 5: Relación entre las categorías de la tipología de resultados de aprendizaje transformador.....	35
Figura 6: El Enfoque de Capacidades	55
Figura 7: Las aspiraciones en el Enfoque de Capacidades.....	59
Figura 8: Marco conceptual.....	62
Figura 9: Sudáfrica en el mundo.....	67
Figura 10: El Free State en Sudáfrica	68
Figura 11: Situación de los tres campus de la UFS	69
Figura 12: Estructura del SRC y roles de sus miembros	71
Figura 13: Colombia en el mundo	72
Figura 14: El departamento del Tolima en Colombia	74
Figura 15: España en el mundo.....	79
Figura 16: La Comunitat Valenciana en España.....	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Perspectivas de aprendizaje con limitaciones para su uso en la tesis	8
Tabla 2: Procesos y dimensiones del aprendizaje	10
Tabla 3: Tipos de aprendizaje	11
Tabla 4: Tipología de resultados de aprendizaje transformador	35
Tabla 5: Perspectivas epistemológicas de la educación de adultos	40
Tabla 6: Casos de estudio	65
Tabla 7: Funciones del equipo Paz y Región	76
Tabla 8: Etapas de Paz y Región	77
Tabla 9: Equipos de trabajo en Benicalap 2017	82
Tabla 10: Equipos de trabajo en Benicalap 2018	82
Tabla 11: Equipos de trabajo en Na Rovella 2019	83
Tabla 12: Selección de técnicas en cada caso de estudio	84
Tabla 13: Estudiantes entrevistadas del SRC	86
Tabla 14: Estudiantes entrevistadas de PyR	86
Tabla 15: Entrevistas realizadas a colectivos asociados a PyR	86
Tabla 16: Estudiantes entrevistadas del AeA	87
Tabla 17: Asesores docentes regionales de PyR en el grupo focal	88
Tabla 18: Documentos analizados de cada caso de estudio	89
Tabla 19: Categorías de análisis P1	91
Tabla 20: Aprendizajes en PyR según el programa	157

LISTA DE ABREVIATURAS

AeA	Aprendizaje en Acción
ALEL	Adult and Lifelong Education and Learning
EdC	Enfoque de capacidades
PyR	Paz y Región
SRC	Student Representative Council
Udl	Universidad de Ibagué
UFS	University of the Free State
UPV	Universitat Politècnica de València

1. Posicionamiento, antecedentes y presentación

“El Camino sigue y sigue desde la puerta. El Camino ha ido muy lejos, y si es posible he de seguirlo recorriéndolo con pie fatigado hasta llegar a un camino más ancho donde se encuentran senderos y cursos. ¿Y de ahí adónde iré? No podría decirlo”.

(Tolkien, 1978, p.81)

1.1. Introducción

En este primer capítulo voy a exponer aspectos de la tesis que considero necesarios antes de abordar este documento. Por ello, en la primera sección me presento como investigador, con el fin de dar a conocer el trasfondo y motivación que me han llevado a realizar una tesis doctoral sobre aprendizaje adulto. En la segunda sección presento el problema de investigación identificado contextualizándolo en la literatura y justificando la investigación en el campo del aprendizaje y la educación de adultos. Posteriormente, presento los aspectos de la tesis que permiten entenderla en su contexto, así como los objetivos y las preguntas de investigación que ayudan a situarla. La última sección está dedicada a exponer la estructura que seguirá la tesis en los posteriores capítulos.

1.2. Sobre el investigador

Considero de gran importancia darme a conocer brevemente con el fin de que a través de la evolución de mis posicionamientos epistemológicos las personas que lean esta tesis puedan entenderme más allá del contenido escrito. Soy un ingeniero industrial reconvertido a investigador en ciencias sociales y en camino de graduarme como educador social a través de un proceso que empezó mucho antes de la tesis y que no acabará con ella. Voy a compartir tres experiencias que ayudan a entender este camino.

La primera es de 2005, cuando decidí estudiar ingeniería industrial en la universidad en lugar de música en el conservatorio. Así, inicié mis estudios universitarios mientras comenzaba a dar clases particulares en bachillerato. Disfruté estudiando la mayoría de las asignaturas, aunque con mucho esfuerzo mental y económico. La ingeniería me permitió entender realidades del mundo como procesos físicos y químicos que a través del lenguaje de las matemáticas se podían modelizar y comprender. Pero a partir de 2011, cuando comencé a trabajar como ingeniero, primero en España y luego en Perú, perdí progresivamente el interés por la ingeniería. En aquellos años convulsos de crisis económica y del movimiento 15-M, empecé a ver que las matemáticas, la física y la química no me servían para dar respuesta a muchos dilemas que me provocaban los problemas sociales y económicos, como el desempleo y la precariedad. Para un ingeniero, ese paso fue una renuncia de gran calado, por lo que comenzó mi propia crisis existencial.

La segunda experiencia fue en 2014 ya que, de manera fortuita, tuve la oportunidad de trabajar como tutor de apoyo socioafectivo a estudiantes becados en un instituto tecnológico en Lima, Perú. Eran jóvenes de 18-20 años provenientes de áreas rurales que presentaban un alto riesgo de abandono debido a su proceso de adaptación a la ciudad. En las sesiones de tutoría, tanto individuales como grupales, me contaron como era su experiencia diaria, revelando respuestas

muy diversas: frustración, miedo, rabia, desprecio, elusión. Descubrí que cada realidad individual era diferente y que mi manera de abordar cada sesión requería aproximaciones diferentes si quería entenderlos. Así, los modelos estandarizados universales dejaron de tener sentido para mí a la hora de entender ciertas realidades sociales más complejas.

La tercera experiencia ocurrió a partir de 2017 cuando, tras realizar cursos sobre derechos humanos, geopolítica y cooperación, me matriculé en el Máster en Cooperación al desarrollo de la UPV. Irónicamente, en la misma clase donde había cursado el último curso de ingeniería con asignaturas sobre tecnología nuclear, turbomáquinas térmicas o gestión de recursos hídricos, me encontré con 30 años aprendiendo sobre teorías del desarrollo, ecofeminismos, participación, poder e investigación social. El gran contraste entre ambas experiencias de aprendizaje fue más allá de los propios contenidos, pues incluía elementos pedagógicos basados en metodologías activas con un profesorado implicado, cercano y accesible. Otra manera de entender el aula, la docencia, la interacción educativa e, incluso, la universidad comenzó a resonar con mis experiencias pasadas, mi manera de entender la educación y el aprendizaje, y el rol transformador que esta podía tener en la sociedad.

Finalizo esta sección compartiendo un dicho que me ha acompañado siempre: “aprendiz de todo, maestro de nada”. Es muy posible que tenga tendencia a encajar en esta descripción, pues escogí la ingeniería más generalista, un máster de ciencias sociales de acceso abierto a cualquier grado con un contenido muy general y un programa de doctorado en desarrollo y cooperación que me ha permitido realizar una tesis sobre aprendizaje adulto. Por eso, tras años intentando salirme de esa descripción he llegado a una conclusión: es cierto que será complicado convertirme en “maestro” algún día, pues una de mis aspiraciones es no dejar de ser “aprendiz”. Algo que he aprendido a lo largo de experiencias vitales como las que he compartido y otras similares es que cuanto más lejos se sitúa una experiencia de aprendizaje de tu propio marco mental, más potencial transformador tiene para cambiar tu futuro y llevarte a nuevos escenarios. Por todo lo anterior, esta tesis trata sobre aprendizajes y aspiraciones, buscando poner en valor las experiencias vividas que se convierten en procesos de aprendizaje y que transforman a las personas y a la sociedad, y en las que la Educación Superior puede tener gran incidencia.

1.3. Sobre el problema de investigación

El aprendizaje cumple una función primaria como mecanismo de adaptación del ser humano al entorno que le rodea, siendo así inherente a la condición humana por el hecho de estar vivo (Illeris, 2009a). Pero en el contexto actual capitalista y de libre mercado, esta función adaptativa ha cobrado mayor relevancia al ser entendida como un elemento que permite a las personas competir entre sí con el fin de alcanzar una mayor integración en el mundo laboral (Grosemans et al., 2017). Así, la sociedad del conocimiento globalizada requiere que las personas mejoren su capacidad de aprendizaje a través de la adquisición de las competencias que proporciona la educación. En todos los niveles de la educación formal se prioriza este enfoque de competencias, el cual pone el énfasis en que el aprendizaje sea práctico y orientado a la empleabilidad (Pang & Wang, 2016).

Por este motivo, el aprendizaje no es un concepto de interés únicamente para la educación, la pedagogía y la psicología, sino que también forma parte de la agenda política y económica

(Hudson, 1999). Sin embargo, conforme se impone el enfoque instrumental, se están dejando otras posibles motivaciones o beneficios del aprendizaje en un segundo plano. Y es que la dirección instrumental apunta solo a una de las muchas dimensiones en las que se ve afectada la vida humana. El aprendizaje implica dimensiones emocionales y sociales que no están siendo recogidas por esta visión del aprendizaje al focalizarse en la acumulación de conocimiento y el desarrollo de competencias orientadas a la empleabilidad (Illeris, 2009a).

Respecto al aprendizaje adulto, la situación es similar. La globalización ha tenido un gran impacto como fenómeno que ha desplazado el valor de la mano de obra y los medios de producción característicos de la sociedad industrial. En la sociedad del conocimiento, el valor económico se atribuye al aprendizaje y a la educación (Merriam & Bierema, 2013a). Su influencia también se manifiesta en que la diversidad y el envejecimiento crecientes de esta sociedad hagan que cada vez tenga más importancia identificar las necesidades e intereses de las personas adultas. En este panorama global ya existe un reconocimiento de que el aprendizaje permanente de las personas adultas ocurre tanto en contextos formales y no formales, así como en experiencias informales.

Por otra parte, el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2021-2022, plantea que el contexto actual está caracterizado por la aceleración del cambio y la complejidad creciente, es decir plantea las próximas décadas como un escenario de incertidumbre. Desde la crisis económica global hasta la emergencia climática del Antropoceno, las preocupaciones de las personas y las instituciones se multiplican. Existe una minoría de personas con niveles de prosperidad material sin precedentes mientras la inseguridad se intensifica para la mayoría debido a desigualdades sistémicas y la imprevisibilidad de cambio. Esta incertidumbre también se está viendo alimentada por la polarización social y política y la tardanza en abordar los desafíos actuales por parte de los gobiernos, generando conflictos y tensiones entre territorios. En este complejo de incertidumbre, las expectativas y la capacidad de respuesta de las personas se ven afectadas (United Nations Development Programme, 2022).

Dentro de la universidad existen espacios de aprendizaje que pueden demostrarse válidos para mejorar el bienestar de las personas pero no están siendo analizados y, cuando se analizan no es por su valor intrínseco o transformador, sino por su valor instrumental (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021b). Una universidad que pretenda contribuir el Desarrollo Humano bien sea mejorando el bienestar de sus estudiantes individualmente, o mejorando el bienestar de las personas a través del impacto de la docencia, investigación y la extensión, debe ser capaz de reconocer, valorar y promover cualquier situación potencial de aprendizaje en sus estudiantes que pueda ser capaz de generar una expansión de sus capacidades (Boni & Walker, 2016).

Por ello es necesario superar las visiones economicistas e instrumentales sobre la Educación Superior, teniendo en cuenta todas sus funciones – instrumental, intrínseca y transformadora. A nivel individual, la Educación Superior puede impactar en la empleabilidad, pero también en el desarrollo personal más allá del mercado. A nivel social, la universidad puede contribuir a la economía y a la transmisión de conocimientos, pero también a la legitimación de valores sociales y la reducción de desigualdades. Como destacan Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021k), La misión de la universidad necesita plantearse desde enfoques que permitan una mirada más allá, teniendo en cuenta las experiencias de sus estudiantes, los procesos de aprendizaje y el bienestar individual y social.

1.4. Sobre la tesis

Esta tesis tiene sus orígenes en los tiempos en los que me encontraba realizando el Máster. Fue mi primera experiencia formativa en ciencias sociales y quedé entusiasmado no solo con el contenido general sobre Desarrollo, sino con la asignatura de Metodologías de Investigación en particular. En un trabajo para esa asignatura empecé a tomar contacto con las primeras referencias sobre procesos de aprendizaje y educación. Posteriormente, realicé unas prácticas externas en la UFS en Sudáfrica, que resultaron ser una estancia de investigación. Así llegué en 2018 al *SARCHI Chair in Higher Education and Human Development* con Melanie Walker, en donde las conexiones entre aprendizaje, educación y Desarrollo Humano se entrelazaban. Finalmente, decidí hacer un TFM en modalidad investigadora a partir del cual realicé una investigación sobre aprendizaje experiencial, política estudiantil y Desarrollo Humano. Con la sensación de que aun quería saber más sobre estos conceptos, decidí comenzar el doctorado. Me gustaría resaltar que el proceso doctoral no ha estado exento de altibajos. Durante los dos primeros años, que coincidió con la etapa más fuerte de la pandemia de COVID-19, estuve sin financiación. Afortunadamente, esto cambió en 2021 cuando pude optar a un contrato predoctoral del Ministerio de Ciencia e Innovación que es el que me ha permitido continuar y finalizar la tesis.

Cuando inicié el doctorado pude navegar más a fondo en la literatura sobre aprendizaje, por lo que pude empezar a conocer la gran variedad de teorías y métodos que existen a la hora de abordarlo. Lejos de existir un consenso en la comunidad, se dan una cantidad de controversias y conflictos entre enfoques que lo hacen un tema complejo. De esta manera, comenzaron a surgirme muchas preguntas sobre aprendizaje y educación, pero que tras estos años puedo englobar en una única pregunta general como punto de partida y esencia de la tesis: ¿cómo aprendemos las personas adultas y qué efectos tiene individual y socialmente?

De esta manera, mi interés siempre está en entender el proceso de aprendizaje adulto y como es el impacto que nos produce. La literatura me ha ofrecido interesantes referentes teóricos desde donde comenzar a aterrizar esta investigación, como el aprendizaje transformador, el Enfoque de Capacidades (EdC) y la educación de adultos. Por otro lado, dadas mis experiencias pasadas y mi paso por Sudáfrica, el primer espacio de aprendizaje adulto en el que vi un buen punto de partida por cercanía, afinidad y accesibilidad fue la Educación Superior, un sistema que potencia unos aprendizajes, pero que invisibiliza otros. Es por ello que, el objetivo de la tesis se ha centrado en abordar el aprendizaje adulto en la Educación Superior, pero poniendo el foco en situaciones de aprendizaje que no estén siendo reconocidas por el propio sistema formal de educación. De esta manera, las preguntas de investigación planteadas en la tesis son las siguiente.

- P1. ¿Cómo las experiencias informales de estudiantes de Educación Superior potencian o limitan procesos de aprendizaje transformador?
- P2. ¿Cómo contribuyen los procesos de aprendizaje transformador de estudiantes de Educación Superior a su capacidad de aspirar?
- P3. ¿Cómo valora la Educación Superior los procesos de aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar de sus estudiantes?

Para responder a estas preguntas he analizado tres estudios de caso que responden a tres experiencias informales situadas en Educación Superior en tres países diferentes: Sudáfrica,

Colombia y España. Desde un paradigma interpretativo y constructivista, las diferencias de contexto entre cada caso son tenidas en cuenta, puesto que en la tesis no pretendo realizar una comparación de casos, ni extraer resultados cerrados que sirvan como modelo a seguir. Respondiendo a estas tres preguntas pretendo poder contribuir a la compleja discusión que existe actualmente sobre aprendizaje y educación de adultos, así como su potencial para fomentar una Educación Superior diferente a la actual. La tesis pretende entender con mayor profundidad los procesos de aprendizaje basados en la experiencia en contextos informales en estudiantes de Educación Superior, poniendo el foco en su capacidad transformadora en las aspiraciones.

Finalmente, quiero destacar que a nivel formal en la tesis decido emplear el femenino como neutro cuando me estoy refiriendo a las personas. Mi objetivo es normalizar esta práctica ya ampliamente utilizada en el lenguaje verbal y que apoyo profundamente. Algunos ejemplos que se encuentran en la tesis son cuando utilizo "las investigadoras" o "las estudiantes". En estos casos me estoy refiriendo a "personas que investigan" o "personas que estudian". Soy consciente que no estoy siguiendo un criterio estandarizado de lenguaje inclusivo, sino que propongo uno propio. Esto es así porque creo más en la intencionalidad honesta de un interlocutor al emitir su mensaje, que en las fórmulas parametrizadas impuestas. Animo a las personas que lean esta tesis a permitirme este pequeño gesto con el que pretendo que todas nos sintamos personas.

1.5. Estructura de la tesis

Esta tesis se estructura en 8 capítulos, de manera que el presente Capítulo 1 corresponde con la introducción a la tesis, en donde he expuesto los primeros detalles sobre mí, sobre el problema de investigación y sobre la tesis que son necesarios para abordar el resto de los capítulos. Los Capítulos 2 y 3 engloban partes de la revisión bibliográfica y del marco teórico, el Capítulo 4 trata la metodología, los Capítulos 5, 6 y 7 dan respuesta a las tres preguntas de investigación planteando tanto los principales hallazgos como la discusión sobre ellas. Con el Capítulo 8 planteo las conclusiones de la tesis.

De esta manera, en el Capítulo 2 abordo todo lo referente a la revisión bibliográfica y marco teórico referente al aprendizaje. Es por ello que en el capítulo aporto mi entendimiento sobre el aprendizaje y sus principales procesos, dimensiones, tipos y barreras. Expongo una revisión sobre el caso particular del aprendizaje adulto como un proceso individual, contextual y más allá de lo cognitivo. A continuación, planteo la relevancia de la experiencia como interacción y el contexto informal como situación de aprendizaje. Finalmente, cierro el capítulo con la presentación de la metateoría del aprendizaje transformador y los principales elementos teóricos que utilizo como parte de mi marco teórico, en concreto la tipología de resultados de aprendizaje transformador.

Una vez planteado el aprendizaje adulto, en el Capítulo 3 lo sitúo dentro de la educación de adultos. Así, expongo un recorrido sobre qué ha implicado e implica la educación de adultos, tanto históricamente como desde visiones críticas que la vinculan con el aprendizaje transformador, y que le permiten plantearse como una manera de entender la Educación Superior. Posteriormente, planteo el paradigma del Desarrollo Humano y como sus principios fundamentales sirven de guía para entender la educación desde donde se prioriza el bienestar y la agencia. Finalmente, expongo el EdC, como base filosófica del Desarrollo Humano, con el objetivo de plantear su potencial en educación a través de la capacidad de aspirar.

En el Capítulo 4 presento la metodología. Tras explicar y justificar la estrategia de investigación tomada, describo los tres casos de estudio en profundidad. Posteriormente expongo las principales técnicas de recogida de información utilizadas, para más adelante presentar el proceso de codificación y análisis de los datos. Finalmente, abordo las principales consideraciones éticas, así como las limitaciones de la tesis.

En el Capítulo 5 busco dar respuesta a la primera pregunta de investigación sobre la experiencia informal y el aprendizaje transformador. Así, planteo para cada caso dos apartados. El primero de ellos responde cuales son los principales aprendizajes de las estudiantes debido a sus experiencias informales tomando la tipología de resultados de aprendizaje transformador como referencia. En el segundo analizo y discuto estos resultados respecto al aprendizaje transformador. Finalizo el capítulo con las principales conclusiones.

A partir de los resultados del anterior capítulo, el Capítulo 6 indaga sobre la segunda pregunta de investigación respecto a aprendizaje transformador y la capacidad de aspirar. Inicio el capítulo abordando y desarrollando qué son las dimensiones de la capacidad de aspirar emergidas de los datos. Posteriormente, de una manera similar al capítulo anterior, propongo para cada caso dos apartados. El primero permite identificar los principales efectos del aprendizaje transformador en la capacidad de aspirar tomando las dimensiones como referencia. En el segundo analizo y discuto estos resultados con la capacidad de aspirar. Finalizo el capítulo con las principales conclusiones.

Con los dos anteriores capítulos planteados, el Capítulo 7 cierra la discusión general de la tesis con la tercera pregunta de investigación respecto a la Educación Superior y las experiencias informales que provocan un aprendizaje transformador que expande la capacidad de aspirar. Siguiendo la misma lógica que en los dos capítulos anteriores analizo para caso los discursos de las tres universidades respecto a los resultados obtenidos en los Capítulos 5 y 6, respecto al aprendizaje transformador y la capacidad de aspirar. Posteriormente realizo una discusión general sobre estos resultados tomando la educación de adultos como referencia. Finalizo el capítulo con las principales conclusiones.

Finalmente, en el Capítulo 8 expongo las principales conclusiones extraídas de las preguntas de investigación. De esta manera, primero planteo tres apartados que tratan sobre 1) el aprendizaje transformador, 2) la capacidad de aspirar, y 3) la Educación Superior. Cierro este capítulo, así como la tesis, planteando una reflexión sobre las contribuciones teóricas de la tesis, sus principales implicaciones y las limitaciones encontradas. Además, propongo algunas ideas para futuros trabajos, así como observaciones finales.

2. El aprendizaje adulto y su potencial transformador

"The learning most uniquely adult pertains to becoming aware that one is caught in one's own history and is reliving it".

(Mezirow, 1978, p.100)

2.1. Introducción

En este capítulo voy a presentar todo lo referente al concepto de aprendizaje adulto que va a atravesar esta tesis. Este capítulo incluye tanto la revisión bibliográfica como los elementos del marco teórico que formarán parte del análisis. En el primer apartado profundizo sobre el aprendizaje adulto, partiendo de ideas fundamentales sobre el aprendizaje que permiten entender como lo conceptualizo en la tesis, la perspectiva individual psicológica que ha acompañado al entendimiento del aprendizaje adulto, la necesidad de considerar el contexto y las críticas a los enfoques centrados en los procesos únicamente cognitivos. Posteriormente, en el siguiente apartado abordo la definición de la experiencia informal como situación de interacción en la que se produce un proceso de aprendizaje. Finalmente, el capítulo cierra con la presentación de la metateoría del aprendizaje transformador aportando sus conceptos básicos, su desarrollo como teoría crítica, los enfoques alternativos que han ido ampliándola, su visión sobre la experiencia informal y, finalmente, mostrando la tipología de resultados de aprendizaje transformador como marco teórico del análisis del Capítulo 5.

2.2. El aprendizaje adulto

2.2.1. Conceptos básicos del aprendizaje

Actualmente existen y conviven diversas teorías de aprendizaje. Muchas de ellas provienen de diferentes enfoques desde donde comenzó a estudiarse el fenómeno del aprendizaje humano, por lo que cada uno prioriza diferentes dimensiones humanas. Knud Illeris realiza un exhaustivo desglose de las principales perspectivas desde donde se ha abordado el aprendizaje en Illeris (2009b) destacando que algunas de ellas tienen un enfoque parcializado. En la Tabla 1 se muestran las principales características de algunas de estas perspectivas sobre el aprendizaje a las que se refiere siendo estas: 1) conductistas, 2) sectoriales, 3) sistémicas, y 4) neuronales.

En el primer caso Illeris (2009b) se refiere al enfoque del conductismo clásico, centrado principalmente en grupos o situaciones específicas y que abarca únicamente la dimensión del comportamiento humano. Aunque sus aportes han sido fundamentales, actualmente el comportamiento ya está integrado en entendimientos más complejos del aprendizaje. Otro grupo de teorías parten de enfoques que se centran en escenarios específicos de aprendizaje como la escuela, las organizaciones, etc. y que se circunscriben a un sector o área concreta de la vida. Aunque son de gran aplicación en sus ámbitos, tienen rangos de aplicación limitados a las situaciones específicas a las que hacen referencia debido a su particularidad. El tercer grupo de teorías basa sus principios en enfoques de carácter sistémico, las cuales modelan el aprendizaje como un sistema conectado. Sin embargo, estas teorías en ocasiones acaban focalizándose principalmente en las características sistemáticas del proceso, por encima de la componente más

vital y humana de las personas, más difícilmente sistematizable. Finalmente, se encuentran las teorías basadas en los enfoques que se nutren de la investigación sobre procesos cerebrales. Pese a su relevancia y potencialidad, incurren todavía en la necesidad de un entendimiento muy especializado sobre los procesos neuronales. Esto provoca que todavía hoy la conexión con otros enfoques sea leve.

Perspectivas	Conductistas	Sectoriales	Sistémicas	Neuronales
Foco	Se centran en la dimensión del comportamiento	Se centran en ámbitos específicos de aplicación	Se centran en parámetros sistemáticos	Se centran en procesos cerebrales
Limitación	Dejan fuera otras dimensiones humanas	Son de aplicación específica a una situación humana	Poca presencia de dimensiones humanas	Requieren conocimiento especializado
Ejemplos de teorías	Aprendizaje conductual (Skinner, 1950)	Aprendizaje organizacional (Argyris & Schon en Robinson, 2001)	Aprendizaje causal (Luhmann & Ahn, 2007)	Aprendizaje cerebral (Edelenbosch et al., 2015)

Tabla 1: Perspectivas de aprendizaje con limitaciones para su uso en la tesis

Fuente: (Illeris, 2009b)

Por todo lo anterior, me alinee con Illeris a la hora de dejar estas perspectivas fuera del alcance de la tesis, dada la limitación que supone su uso para entender el proceso de aprendizaje de una manera más amplia, compleja, humana y abarcable. Aun así, no niego que su influencia acompaña a muchas teorías y, por tanto, puede verse reflejada en las visiones detalladas más adelante sobre aprendizaje adulto, puesto que no son incompatibles. Una discusión más profunda sobre diferentes teorías o enfoques de aprendizaje la realizaré al tratar el aprendizaje adulto más adelante.

Pero por todo lo anterior, una definición cerrada de aprendizaje se antoja compleja y, seguramente innecesaria, pero destaco que, desde todos los enfoques, el aprendizaje es entendido como 1) un proceso cognitivo-emocional interno y de interacción externa, 2) inherente a la vida, y 3) que produce un cambio apreciable en la persona. Con estos rasgos generales sobre el aprendizaje, Illeris (2009a) plantea los principales elementos que debe abordar una teoría de aprendizaje, y que sirven de referencia a la hora de investigar este concepto tal y como muestra la Figura 1. Estos elementos son 1) las bases biológica, psicológica y social, 2) los procesos, las dimensiones, los tipos y las barreras, 3) las condiciones internas, 4) las condiciones externas, y 5) las aplicaciones.

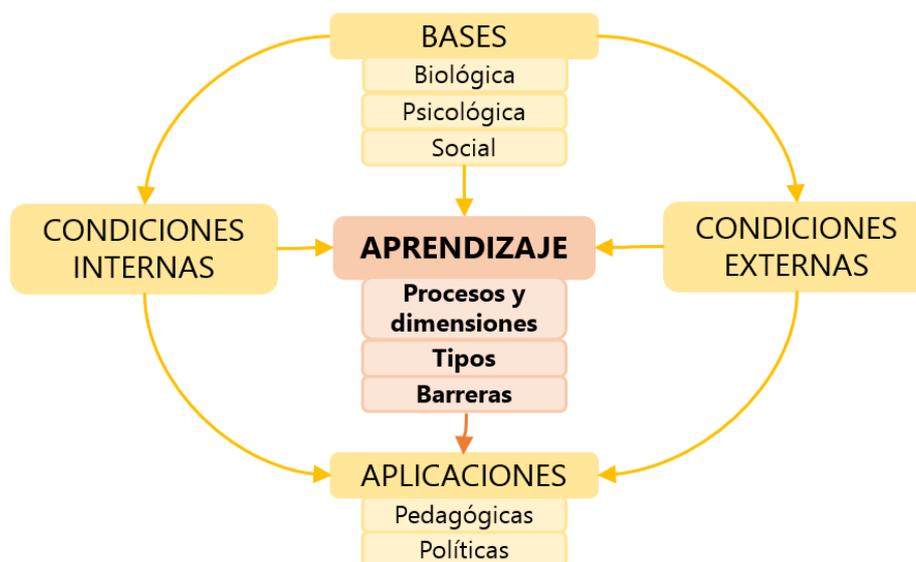


Figura 1: Elementos de una teoría de aprendizaje
Fuente: (Illeris, 2009a)

Con esta figura no pretendo delimitar la tesis a cada uno de estos elementos de manera definida, sino mostrar de una manera general un primer acercamiento a la hora de entender una teoría de aprendizaje. Ya que deseo centrarme en el aprendizaje en sí, en los siguientes párrafos únicamente voy a definir qué se entiende en la tesis por 1) procesos y dimensiones del aprendizaje, 2) tipos de aprendizaje, y 3) barreras al aprendizaje. Aunque no abordo directamente cada elemento, todos ellos están presentes en la tesis.

Respecto a los procesos y las dimensiones, Illeris (2009a) plantea que el aprendizaje humano se compone de dos procesos, uno externo y otro interno; y tres dimensiones, denominadas contenido, incentivo e interacción tal y como se muestra en la Tabla 2. El proceso externo es el que se da entre la persona y su ambiente social, cultural o material y con él se genera el impulso iniciador necesario para desencadenar el aprendizaje. En este proceso se encuentra la dimensión de la interacción, a través de la cual la persona va construyendo su socialidad mientras desarrolla su modo de integrarse en el contexto en el que se encuentra.

El proceso interno corresponde a la adquisición de los resultados de la interacción y engloba las dimensiones del contenido y el incentivo. La primera dimensión hace referencia a la gestión de la información de lo que se aprende. Con esta dimensión la persona construye los significados y las capacidades¹ necesarias para lidiar con los desafíos que le plantea la vida, así como desarrolla su funcionalidad como persona. La segunda es la dimensión del incentivo y abarca la "energía mental" necesaria para que ocurra el proceso de aprendizaje. En esta dimensión la persona busca asegurarse un equilibrio mental continuo mientras desarrolla una sensibilidad personal ante la interacción y el contenido.

¹ Este concepto viene de la traducción *capacity* y no se corresponde con lo que más adelante será definido en la tesis como *capability*

PROCESO	EXTERNO con el ENTORNO	INTERNO del INDIVIDUO	
DIMENSIÓN	Interacción	Contenido	Incentivo
Función	Proporciona el impulso iniciador exterior	Gestiona la información recibida por la interacción	Gestiona la energía mental necesaria para la interacción y el contenido
Incluye	Percepción, transmisión, experiencia, imitación, actividad, participación, etc.	Conocimiento, habilidades, opiniones, visiones, actitudes, valores, comportamientos, métodos, estrategias, etc.	Sentimientos, emociones, motivación, voluntad, etc.
Resultados	Construye la socialidad	Construye significados y capacidades	Asegura el equilibrio mental
Consecuencias	Desarrolla la integración personal en el contexto	Desarrolla la funcionalidad personal	Desarrolla la sensibilidad personal

Tabla 2: Procesos y dimensiones del aprendizaje
Fuente: (Illeris, 2009a)

A través de los dos procesos descritos, las tres dimensiones toman parte a la hora de producirse cualquier proceso de aprendizaje. De esta manera conforme la persona experimenta estos procesos va asentando y definiendo ciertas estructuras mentales, las cuales representan la organización interna, mental y personal de cada persona sobre cada dimensión del aprendizaje. Cuando una persona se encuentra en una situación de aprendizaje, recurre a sus estructuras mentales, pues estos patrones o esquemas mentales son la referencia a la hora de recibir estímulos externos. Son las que fomentan, voluntariamente o no, que tendamos en la medida de lo posible a 1) que nuestros significados y capacidades sigan siendo válidos, 2) que nuestro equilibrio mental se mantenga, y 3) que la socialidad con el entorno no se vea comprometida (Illeris, 2009a).

Respecto a los tipos de aprendizaje, Illeris (2009a) caracteriza cuatro categorías que se muestran en la Tabla 3. En función de cómo interactúan las estructuras mentales con los nuevos estímulos destaca como otros elementos clave para su organización los siguientes: 1) el contexto donde se producen los estímulos según la significancia que tenga para la persona 2) los resultados de aprendizaje tras el estímulo, es decir, qué cambio se ha producido en la persona y 3) el uso de energía mental para lidiar con el estímulo, lo que condicionará las probabilidades de que se dé o no un proceso de aprendizaje.

Así, el primer tipo es el aprendizaje acumulativo (Gagne, 1968), en el cual la persona no percibe que el estímulo interfiera con la estructura mental de referencia. Es un aprendizaje mecánico, como el que se entiende en el condicionamiento clásico de la psicología conductista (Martin & Levey, 1988). Ocurre en situaciones concretas instrumentales dentro de contextos sin significancia para la persona. Al requerir procesos mentales internos de automatización y repetición, demanda muy baja energía mental.

El segundo tipo es el aprendizaje asimilativo, en el cual la persona encuentra fácilmente como añadir el estímulo a la estructura mental existente. En este tipo se encuentra el aprendizaje por adición, de bucle simple (Robinson, 2001) u orientado a la adaptación (Ellström, 2001). Es el tipo de aprendizaje que tradicionalmente se ha planteado en la lógica de superación de asignaturas de manera consecutiva en la educación formal. Ocurre en contextos con poca significancia para

la persona. Al requerir procesos mentales internos de vinculación y aplicación, demanda baja energía mental.

El tercer tipo es el aprendizaje acomodativo, donde la persona ya no es capaz de encontrar fácilmente el encaje del estímulo en la estructura mental existente. Esto supone que la persona se ve en la posición de que alguna dimensión (interacción, contenido, incentivo) sea alterada para que el estímulo pueda ser integrado. En este tipo se encuentran el aprendizaje trascendente, de bucle doble (Robinson, 2001) u orientado al desarrollo (Ellström, 2001). Es el que se plantea desde enfoques educativos alternativos al tradicional, y que revalorizan el rol de uno mismo en su propio proceso de aprendizaje. Suele ocurrir en contextos con cierta significancia para la persona. Al requerir procesos mentales internos de interiorización y reestructuración, demanda alta energía mental.

Finalmente, el último tipo es el aprendizaje transformativo, en donde la persona no es capaz de encontrar el encaje del estímulo en la estructura mental existente, requiriéndole cambios en todas sus dimensiones para poder integrarlo. En este tipo se encuentra el aprendizaje significativo, el aprendizaje expansivo (Engeström, 2009), el aprendizaje transicional o el aprendizaje transformador (Mezirow, 1978, 1991b). Es el que ocurre cuando la persona puede llegar a cambiar aspectos como su visión del mundo, su visión sobre sí mismo, sus posicionamientos, su comportamiento o sus capacidades (Hoggan, 2016a). Se da en contextos con gran significancia para la persona. Al requerir procesos mentales internos de rotura y reconstrucción demanda muy alta energía mental.

TIPOS DE APRENDIZAJE				
	Acumulativo	Asimilativo	Acomodativo	Transformativo
Ejemplos	Mecánico	Por adición	Trascendente	Significativo
		Bucle simple	Bucle doble	Expansivo
		Orientado a la adaptación	Orientado al desarrollo	Transicional
				Transformador
Estímulo-Estructura	El nuevo elemento no se relaciona con la estructura. Es una estructura aislada.	El nuevo elemento se relaciona como adición a la estructura.	El nuevo elemento es difícil de relacionar con la estructura y requiere alterar alguna dimensión	El nuevo elemento no es posible relacionarlo con la estructura y requiere alterarla en todas las dimensiones.
Contexto	Contextos sin significancia	Contextos con poca significancia	Contextos con cierta significancia	Contextos de gran significancia
Resultado	Sólo puede recordarse y aplicarse en situaciones similares al contexto de aprendizaje	Puede recordarse y aplicarse fácilmente en situaciones similares al contexto de aprendizaje	Puede recordarse y aplicarse en situaciones diferentes al contexto de aprendizaje	Recordarlo y aplicarlo implica una nueva forma de vivir situaciones en diferentes contextos de aprendizaje
Energía mental	Muy baja demanda.	Baja demanda.	Alta demanda.	Muy alta demanda.
	Automatización y repetición	Vinculación y aplicación	Interiorización y reestructuración	Rotura y reconstrucción
Ejemplos	Condicionamiento en la psicología conductista	Enfoques clásicos en la educación formal	Enfoques activos en la educación formal	Cambios en la visión del mundo, el yo, los posicionamientos, el comportamiento o las capacidades
Frecuencia	Situaciones concretas instrumentales	Común	Común	Situaciones especiales de valor intrínseco

Tabla 3: Tipos de aprendizaje
Fuente: (Illeris, 2009a)

Todos estos tipos de aprendizaje existen y pueden ocurrir como la respuesta adaptativa que damos ante las diferentes situaciones que nos plantea la vida. Quiero destacar que no son reacciones estandarizadas que nos permiten determinar a priori resultados de aprendizaje, sino tendencias de adaptación atravesadas por la diversidad de cada persona y el contexto social, cultural y material de la situación. En la tesis, esta tipología de aprendizajes me sirve para situar mi interés en el último tipo de aprendizaje, ya que por las características descritas es el que creo que puede provocar una transformación más profunda en las personas, aunque su elevado coste en energía mental puede dificultarlo.

Este gran coste de energía mental que requiere un proceso de aprendizaje transformativo – lo que más adelante denominaré transformador –, se manifiesta en las barreras al aprendizaje. Esto provoca que existan elementos inherentes psicológicos que directamente influyen en que se produzca o no el aprendizaje. Illeris (2009a) destaca principalmente 1) los mecanismos de defensa y 2) los mecanismos de resistencia mental.

Los primeros se manifiestan en las situaciones en las que un estímulo no se corresponde con nuestra estructura mental y lo rechazamos o distorsionamos para que encaje. Estos mecanismos existen previamente al estímulo y se activan como reacción, obstaculizando el aprendizaje y favoreciendo la reafirmación de la estructura mental existente con el fin de defender la propia identidad. Los segundos se manifiestan en situaciones de falta de aceptación o entendimiento ante un estímulo que representa una limitación existente, el cual provoca la generación del mecanismo como una respuesta activa de rechazo. En este caso también ocurre que, si el mecanismo se impone al estímulo, el aprendizaje no se producirá y se reafirmará la estructura mental existente.

Aunque la diferencia entre ambos es relevante a nivel psicológico, ambos casos representan situaciones de alto coste mental en las que no siempre será posible distorsionar o rechazar el estímulo. Por ello, son situaciones potencialmente propicias para desencadenar un proceso de aprendizaje que modifique de algún modo la estructura mental, permitiendo desbloquear y avanzar en alguna dirección mentalmente asumible. Como se verá más adelante, esta condición es requisito para poder hablar de aprendizaje transformador, aunque también sea un elemento presente en menor medida en el aprendizaje acomodativo.

2.2.2. La perspectiva individual psicológica

En el apartado anterior, he planteado como las distintas teorías de aprendizaje son ejemplos del recorrido que han seguido investigadores y educadores a la hora de conceptualizar los procesos de aprendizaje. En el caso del aprendizaje adulto, el camino seguido ha sido similar, pues desde el inicio todas las propuestas también han incorporado una perspectiva psicológica a la hora de abordar el aprendizaje adulto. Las principales corrientes psicológicas tomadas han sido la psicología conductista, y la psicología humanista (Merriam, 2018).

Los enfoques de aprendizaje guiados desde la psicología conductista han estado centrados en el comportamiento y son de carácter más mecanicista. Actualmente son utilizados en programas de formación en empresas, el ejército, la tecnología educativa, los programas de autoayuda o la "práctica basada en pruebas" en los ámbitos médico y sanitario, entre otros. Por otro lado, los enfoques de aprendizaje influidos por corrientes psicológicas de carácter humanista se han

centrado más en la diferenciación entre la adultez y la niñez. De esta manera, el foco se ha puesto en el crecimiento y el desarrollo humano² hacia la etapa adulta. Estas perspectivas, de carácter más centrado en la persona, son las que han establecido las bases de las perspectivas individuales del aprendizaje adulto (Merriam, 2018), de las que han surgido las tres principales teorías que han dado forma al entendimiento del aprendizaje en adultos: 1) la andragogía, 2) el aprendizaje autodirigido, y 3) el aprendizaje transformador. A continuación, voy a presentar cada una de ellas.

La andragogía

La andragogía se ha definido como "el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender y el estudio de la teoría, los procesos y la tecnología de la educación de adultos con ese fin" (Titmus et al. 1979, en Krajnc 1989, p.19). Aunque el enfoque se popularizó de la mano del estadounidense Malcolm Knowles en la década de 1970, su origen se encuentra en los alemanes Alexander Kapp (1833) primero y Rosenstock-Hussey (1925) posteriormente. El salto a EEUU vino de la mano de Lindeman (1926), que influyó a que en 1966 Knowles rescatara el concepto del yugoslavo Dusan Savicevic, el cual había popularizado su versión de la andragogía en algunos países europeos (Chang, 2010; Henschke, 2011; Zmeyov, 1998). Por su parte, Knowles utilizó la andragogía como una tecnología educativa en diversos campos como empresas, negocios, industria, sanidad, gobierno, educación superior, profesiones liberales, educación religiosa y educación primaria y secundaria (Henschke, 2011).

La andragogía busca distinguir el aprendizaje adulto del aprendizaje en la infancia y su principal aporte es la asignación de un rol más activo al alumno y un rol de facilitador para el profesor. La andragogía de Knowles se basa en el siguiente conjunto de supuestos a la hora de diferenciar a los *adult learners*³ (Chang, 2010; Merriam, 2018):

- Autodirección: El autoconcepto de las personas se desplaza de la dependencia a la autodirección conforme la persona madura.
- Experiencia: La experiencia acumulada durante la vida es un recurso para el aprendizaje.
- Disposición: La disposición de la persona adulta a aprender está relacionada con las tareas que reafirman su rol social.
- Orientación: Las personas adultas se centran más en el problema que en el tema a la hora de aprender.
- Motivación: Las personas adultas son más susceptibles a las motivaciones internas que a las externas.
- Necesidad: Las personas adultas necesitan conocer el motivo para aprender algo.

Estos principios suponen un cambio respecto a la pedagogía tradicional, pues la andragogía se centra en la pedagogía de adultos, destacando que las personas adultas requieren 1) participar activamente en su aprendizaje, 2) darle sentido, y 3) aplicarlo. Representa un cambio desde un enfoque educativo centrado en el educador y la transmisión de conocimiento a otro centrado en el alumno y la construcción de conocimiento (Chang, 2010). Así, este cambio radical de enseñanza permite recurrir a los principios de la andragogía como método para formar adultos

² En este caso, desarrollo humano hace referencia al desarrollo del individuo a nivel evolutivo (Bronfenbrenner, 1981)

³ La traducción literal sería alumno, aprendiz, estudiante, pero creo que no reflejan bien el concepto de "adulto que aprende"

independientes y adaptables (Forrest & Peterson, 2006). Por ello, desde este enfoque se han desarrollado estrategias para poner en práctica sus supuestos, adaptar el aprendizaje a las diferencias individuales y aplicar el aprendizaje adulto en las organizaciones, así como se han generado instrumentos de autoevaluación del aprendizaje (Knowles et al., 2005). Krajnc (1989) expone el ciclo andragógico a la hora de aplicar esta teoría en una institución educativa en etapas secuenciales: 1) identificación de necesidades educativas, 2) planificación curricular, 3) definición del formato del programa, 4) implementación del programa, y 5) evaluación.

Pero la andragogía no ha estado exenta de críticas desde su surgimiento, especialmente en su construcción como una teoría de aprendizaje adulto. Pratt (1993) identifica los siguientes principios fundamentales en la andragogía: 1) el individuo está en el centro de la educación y lo colectivo en la periferia, 2) la bondad individual existe, 3) el aprendizaje es el crecimiento hacia el desencadenamiento de nuestro potencial, 4) la autonomía y la autodirección evidencian la edad adulta y 5) el potencial del individuo permite sobreponerse ante las fuerzas sociales, políticas, culturales e históricas. La andragogía no siempre ha reconocido explícitamente estos principios filosóficos existencialistas, pero son los que la hacen una propuesta marcadamente individualista (Hartree, 1984). Este individualismo también está presente en como Knowles, pese a reconocer la influencia de Lindeman (1926), no recoge su interés por el compromiso y el cambio social a la hora de plantear una propuesta educativa (Loeng, 2018). Sumada a esta crítica, también se destaca que no existen evidencias que sustenten los supuestos de la andragogía, sino que su popularidad se basa en que permiten una aplicación práctica intuitiva en el entorno educativo (Merriam & Bierema, 2013b).

Respecto al aprendizaje, la andragogía tiene una perspectiva constructivista y subjetiva-interpretativa (Pratt, 1993), pero Merriam (2018) destaca que los principios de la andragogía se centran más en definir características de la persona que aprende y no en el aprendizaje en sí mismo. La andragogía supone un avance respecto a la pedagogía tradicional de transmisión pasiva de conocimiento al reconocer la importancia del aprendizaje dirigido por la persona que aprende. Pero en su aplicación práctica se centra más en cómo producir los efectos deseados en las personas adultas. Muchas de sus prácticas acaban teniendo una visión mecanicista del proceso de aprendizaje como si pudiera modularse y diseñarse a través de cambios en el rol del educador o la organización del aula, entre otros.

El aprendizaje autodirigido

El aprendizaje autodirigido también surgió en la década de 1970, influenciado por el principio planteado por Knowles respecto a la naturaleza autodirigida del *adult learner*, pero en comparación a la andragogía, este enfoque está más orientado al proceso de aprendizaje. Es importante destacar los aportes de Allen Tough, que propuso que las personas adultas se vinculan con "proyectos" de aprendizaje autodirigido como parte de su vida cotidiana, de una manera sistemática y sin necesidad de un educador ni un aula (Merriam, 2018). Como destaca Loyens et al. (2008) el aprendizaje autodirigido es una característica de la persona que aprende, pero también un criterio a la hora de diseñar espacios de aprendizaje. Por ello, para Sze-yeng et al., (2010); Towle & Cottrell (1996) y Williamson (2007), el aprendizaje autodirigido se puede adquirir como una habilidad. Caffarella (1993) destaca los principales aportes del aprendizaje autodirigido como teoría de aprendizaje adulto: 1) identificar una forma y proceso de aprendizaje, 2) proponer

características y preferencias de la persona que aprende, y 3) fomentar la iniciativa y el control de la persona que aprende en entornos formales.

Aunque tiene rasgos propios del existencialismo como la libertad individual, la responsabilidad y los puntos de vista personales (Loyens et al., 2008), sus principios filosóficos principales provienen del humanismo, pues se centra en como el individuo se responsabiliza de su propio aprendizaje. También prioriza la necesidad de aprendizaje por encima de los contenidos de aprendizaje, por lo que el rol del profesor es el de facilitador, y no el de experto. Junto con otras influencias como el progresismo, el conductismo y la teoría crítica, el aprendizaje autodirigido toma su carácter de teoría de aprendizaje adulto (Caffarella, 1993). Ha sido aplicado como estrategia de *lifelong learning*⁴ en campos como la educación en marketing (Boyer et al., 2014), el uso de tecnologías en educación (Fischer & Scharff, 1998), el diseño instruccional de programas educativos (Sze-yeng et al., 2010), o la educación en medicina (Towle & Cottrell, 1996).

Brookfield (1985) destaca que esta teoría ha contribuido de dos maneras a entender el espacio de aprendizaje más allá del aula. Por un lado, ha permitido reconocer que no es condición necesaria la existencia de una persona con el rol de profesor para que ocurra el aprendizaje adulto. Por otro lado, ha ayudado a romper con la tradicional dicotomía entre el espacio formal e informal que asignaba racionalidad y eficacia al primero y un menor nivel al segundo por considerarlo casual e ineficaz.

Aun así, existen críticas a ciertas perspectivas tecnicistas y asunciones dudosas dentro del aprendizaje autodirigido a la hora de utilizarlo en educación. Una de ellas radica en la propia idea de que las personas adultas se autodirigen, pues para Brookfield (1985) esta afirmación puede dar lugar a pensar que el educador es solo un técnico facilitador que perfecciona el proceso de autodirección del aprendizaje, pero no lo condiciona con alternativas nuevas. Si esto fuera así, el aprendizaje quedaría limitado únicamente a lo que pueda descubrir la persona adulta por sí misma, y dado que este proceso se da a través de un método sistematizado, el aprendizaje quedaría reducido a sus propios marcos de referencia sin implicar necesariamente ninguna crítica sobre ellos.

Por ello, para Brookfield (1985) es necesario distinguir entre las técnicas del aprendizaje autodirigido y el aprendizaje autodirigido en sí mismo. Las primeras hacen referencia a la gestión externa mecanicista y tecnicada de la dirección del aprendizaje, y que no implican necesariamente pensamiento crítico autónomo respecto a reconsiderar la estructura mental predefinida. El segundo implica necesariamente un cambio interno a través de una sensibilización y conciencia del contexto a la hora de dirigir el aprendizaje, lo que puede alterar la estructura mental si es necesario. La integración de ambas dimensiones, la técnica-externa y la reflexiva-interna, se produce al entender las construcciones culturales de nuestras formas de conocimiento, permitiéndonos reinterpretarlas y modificarlas con nuevos significados.

Finalmente, para Brookfield (2009, p.2615) el aprendizaje autodirigido se da cuando la persona que aprende dirige y elige "la conceptualización, el diseño, la realización y la evaluación de un proyecto de aprendizaje". Esta manera de plantearlo permite abrir la aplicación del aprendizaje autodirigido a contextos no formales e informales, a ser sensible a la diversidad atravesada por la

⁴ Este concepto será aterrizado en el apartado 3.2.2

raza, la cultura y la clase social, y a una visión del rol del profesor-facilitador menos técnico y más crítico-reflexivo.

El aprendizaje transformador

Finalmente, el aprendizaje transformador es la teoría más reciente y de mayor influencia en la actualidad. Como las anteriores, también da gran importancia a la experiencia previa y a la maduración cognitiva de la vida adulta en contraste con la infancia, pero se diferencia en que profundiza en el aprendizaje como un proceso cognitivo de *meaning making* o construcción de significados. Aunque su origen se encuentra en el trabajo de Jack Mezirow (1978), desde entonces se han incorporado otros marcos, conceptos y teorías (Merriam, 2018). El enfoque original de Mezirow ha sido denominada psico-crítico, pero desde entonces se han incorporado otros como el psicoanalítico (Dirkx, 1997), el emancipatorio (Brookfield, 2001), el psico-desarrollativo (Kegan, 2009), el espiritual-transpersonal (Tisdell, 2008), el identitario (Illeris, 2014), el planetario (O'Sullivan et al., 2002) o el centrado en la raza (Sheared et al., 2010). Dada la cantidad de enfoques que entran dentro de la "teoría del aprendizaje transformador", algunos autores plantean la necesidad de entenderla como una metateoría del aprendizaje adulto (Hoggan, 2016b).

En la propuesta original Mezirow (1978) plantea el aprendizaje adulto como una toma de autoconciencia característica del desarrollo adulto que permite transformar nuestras *meaning perspectives* o perspectivas de significado. Estas perspectivas son entendidas como "estructuras psicológicas integradas de pensamiento, sentimiento y voluntad" (p.108) a las que recurrimos para poder dar sentido a nuestras experiencias. Por ello, su transformación puede implicar cambiar nuestras miradas, valores, actitudes, comportamientos, criterios o maneras de sentir. Esto puede ocurrir debido a experiencias de gran significancia, denominadas dilemas, que pueden poner a prueba nuestras perspectivas de significado. Sin embargo, es la toma de conciencia crítica sobre los supuestos que forman nuestras perspectivas de significado lo que nos permite transformarlas, aunque eso implique adoptar perspectivas ajenas. Las perspectivas de significado son propias de cada persona, pero están condicionadas por su cultura y en cómo el contexto posibilita su transformación. Cuando esto ocurre, no solo la persona se transforma individualmente, sino que la cultura puede evolucionar hacia una nueva dirección, transformando colectivamente.

Basado en Berger & Luckman (1966) y Kelly (1955), citados en Mezirow (1981), la propuesta de Jack Mezirow se enmarca en el constructivismo social. Por un lado, parte de que las personas construimos significados sobre la realidad tal y como hemos aprendido del contexto social. Por otro lado, para Mezirow la verdad existe, pero no puede conocerse, por lo que la manera de justificar los supuestos que tenemos es negociando los significados controvertidos con otras personas. Ambas ideas sustentan la idea de que la transformación de las perspectivas de significado es característica central en el aprendizaje adulto y, por tanto, del desarrollo adulto (Hoggan & Kasl, 2023).

Además, aunque es cierto que se centra en la transformación personal e individual, esta teoría está fuertemente influenciada por el trabajo de Paulo Freire y la necesidad de que el aprendizaje tenga impacto en el cambio social (Merriam, 2018). Esta propuesta de teoría de aprendizaje adulto resulta mucho más integradora que las anteriores, no solo por su mayor desarrollo, sino por

abordar el proceso de aprendizaje desde todas las dimensiones – interacción, contenido, incentivo. Como teoría principal de aprendizaje adulto del marco teórico, será posteriormente desarrollada en el apartado 2.4.

2.2.3. La incorporación del contexto

En el anterior apartado las diferentes teorías responden principalmente a una perspectiva individual del aprendizaje adulto. Como ya se ha comentado, esto ha provocado que todas ellas hayan recibido críticas en este sentido y que dentro de sus desarrollos, se hayan ido incorporando nuevas perspectivas o matizando las ya existentes para incorporar una visión del aprendizaje que tenga en cuenta en qué contexto ocurre el aprendizaje (Merriam, 2018). Así, las principales ramificaciones que han aportado una visión más contextual al aprendizaje adulto provienen de diversas perspectivas críticas, así como del aprendizaje situado.

Los principales aportes críticos al aprendizaje adulto provienen de cuestionamientos sobre la raza, el género, la clase y el poder, realizados desde el marxismo, la teoría crítica, la teoría queer, la teoría feminista y el multiculturalismo. Así, las principales problemáticas identificadas en una perspectiva individual del aprendizaje adulto es que pueden desembocar en entender 1) a la persona como ajena al contexto social, cultural y político, 2) la autodirección como una búsqueda únicamente de objetivos propios, 3) la autosuficiencia como falta de necesidad de lo cooperativo o comunitario (Merriam, 2018).

Uno de los autores que más ha contribuido desde estas perspectivas es Stephen D. Brookfield. Ante la existencia de estructuras desiguales y la necesidad de avanzar hacia sociedades democráticas más inclusivas las personas adultas deben poder 1) cuestionar el presente político y 2) imaginar un futuro alternativo como parte de su participación democrática. Para Brookfield (1997) esto es posible si las personas aprenden a pensar críticamente de manera colectiva. Por este motivo aboga por incorporar la crítica a la ideología como un elemento fundamental del aprendizaje adulto. Esto supone mejorar la capacidad de las personas adultas de identificar y enfrentar los elementos ideológicos hegemónicos que generan un poder dominador y manipulador en su día a día en diferentes dimensiones como género, raza y clase. Una teoría de aprendizaje adulto con este enfoque reconoce el carácter político del aprendizaje formal, en el que existen estructuras con intereses y agendas, se potencian unos contenidos curriculares por encima de otros y se evalúa desde un reparto de poder desigual (Brookfield, 2001). De esta manera Brookfield (2005), citado en Merriam (2018) propone siete tareas de aprendizaje desde la teoría crítica: 1) desafiar la ideología, 2) impugnar la hegemonía, 3) desenmascarar el poder, 4) superar la alienación, 5) aprender la liberación, 6) recuperar la razón, y 7) practicar la democracia.

Respecto al aprendizaje situado, desde perspectivas de la psicología educativa también se ha destacado la importancia del contexto donde ocurre el aprendizaje poniendo el foco en: 1) las personas del contexto, 2) las herramientas que se utilizan, y 3) las actividades que se llevan a cabo. Estos elementos no pueden desligarse del proceso de aprendizaje a la hora de comprenderlo (Merriam, 2018), ya que condicionan dimensiones como el autoaprendizaje y la identidad (Kim & Merriam, 2010). La principal referencia respecto a esta perspectiva es la de Jean Lave y Etienne Wenger y su propuesta de aprendizaje situado como participación periférica legítima. Plantean que la persona aprende a través de su participación en una comunidad de práctica dentro de un

contexto social como miembro y agente activo. La participación se traduce en motivación para el desarrollo de su identidad personal durante el proceso de aprendizaje, evolucionando desde la posición de recién llegado a veterano y produciéndose cambios en su conocimiento, habilidades y discurso. Así, este enfoque pretende servir para abordar no solo la identidad a nivel personal, sino las dinámicas de las comunidades en términos de reproducción, transformación y cambio a nivel estructural (Lave & Wenger, 1991a).

Sin embargo, este enfoque de aprendizaje basado en la interacción con el maestro en una comunidad de práctica, puede dar lugar a entendimientos en los que se centre más el proceso de aprendizaje en la responsabilidad de la persona educadora (maestro) o el contexto educativo (comunidad de práctica) y, no tanto, en la persona que aprende (Rasmussen, 2018). En todo caso, el aporte de estas perspectivas para situar el aprendizaje de manera crítica en el contexto en el que ocurren son contribuciones de gran valor para el aprendizaje adulto.

2.2.4. Más allá del proceso cognitivo

Por último, el aprendizaje adulto no puede entenderse si no se reconoce que una de las consecuencias del origen psicológico individual del aprendizaje adulto es la visión del proceso de aprendizaje como un proceso únicamente cognitivo. Esto dota a la dimensión del contenido de una mayor importancia respecto a la de la interacción y el incentivo. Así, a lo largo de los años, nuevas perspectivas han ayudado y, continúan haciéndolo, a poder entender el aprendizaje desde todas las dimensiones, incorporando la experiencia y la participación, así como los sentimientos y las emociones a las teorías principales del aprendizaje adulto. Algunos ejemplos de aportes en esta dirección son la incorporación del saber somático, el reconocimiento de la espiritualidad, y la inclusión de perspectivas no-occidentales.

Tener en cuenta el saber somático o corporal es considerar permanentemente en el aprendizaje adulto la conexión entre cuerpo y mente, entre lo emocional y lo racional. Es renunciar a la existencia de un conocimiento objetivo sin vínculo con la experiencia. Es reconocer la dimensión intuitiva, imaginativa y tácita que experimentamos con nuestros sentidos (Merriam, 2018). Este saber somático se relaciona con el dominio psicomotor del aprendizaje, la inteligencia corporal-kinestésica, el aprender haciendo o el aprender a través o desde el cuerpo. Para Lawrence (2012), cuando una persona aprende aporta "todo su ser y la suma de sus experiencias vividas, corporales y afectivas" (p.12). Por ello, desde esta perspectiva se critica que la cultura occidental dominante invisibiliza otras formas de conocimiento válidas, limitando el conocimiento a un menor rango de opciones epistemológicas y proponiendo una pedagogía de la corporeidad.

Con relación a lo anterior, para Dirkx (2001) el aprendizaje verdaderamente significativo es aquel que conecta las emociones con las imágenes que tenemos sobre nosotros mismos y el mundo. Defiende que las emociones que se desencadenan en los contextos de aprendizaje adulto son una oportunidad para comprender más profundamente el contexto y nuestra relación con él. Esto se debe a que la creación de significados sobre las emociones responde al contexto sociocultural y psíquico particular, no siendo éste justificado por procesos reflexivos y racionales, sino por componentes imaginativos y extrarracionales. Aboga por un enfoque y método "imaginal", basado en las imágenes mentales, que permita dotar de significado a las emociones. Por ello, se opone a los enfoques instrumentales mecanicistas que no consideran las emociones.

Desde este enfoque se pone en valor la importancia de saber gestionar la expresión de las emociones en el aprendizaje adulto, dado su papel fundamental en la (re)construcción de nuevos significados sobre uno mismo y el mundo. Este enfoque permite incorporar al aprendizaje adulto elementos como el trauma y la violencia, la imaginación y las aspiraciones, la identidad, o la raza y el privilegio; en escenarios no diseñados como educativos como el trabajo y las organizaciones; en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje; y a través de lenguajes como el arte, el baile, la poesía y la literatura (Clark & Dirkx, 2008).

El otro enfoque que aboga otras maneras de conocimiento extrarracionales es la proveniente de incorporar la dimensión espiritual de la persona en el aprendizaje. En ocasiones, esta perspectiva provoca un rechazo inicial, al confundir espiritualidad con creencias y prácticas religiosas. Pero espiritualidad se refiere a "conciencia" o "conexión" con algo mayor o ajeno a nosotros mismos (Merriam, 2018). English (2000) identifica tres componentes del desarrollo espiritual relacionados con el aprendizaje adulto: 1) un fuerte sentido de uno mismo, 2) el cuidado, la preocupación y el acercamiento a los demás, y 3) la construcción continua de significados y conocimientos; ya que son "oportunidades relacionales, centradas en las personas, para un diálogo significativo, conectado con la realización personal y social" (p. 37).

Del mismo modo que vivimos experiencias concretas que inician procesos de aprendizaje que nos pueden cambiar, Tisdell (2008) plantea que existen experiencias significativas de aprendizaje espiritual que provocan el desarrollo espiritual, identificando varios tipos: 1) las vivencias humanas universales como la vida o la muerte, 2) los sueños significativos y las sincronicidades diurnas, 3) las experiencias de meditación y 4) el desarrollo de la identidad. Todas ellas son experiencias que pueden desembocar en nuevas construcciones de significado.

Respeto a la última perspectiva, destacar que la propia denominación binaria "occidental-no occidental" es controvertida pero necesaria en este caso, ya que el discurso sobre aprendizaje adulto ha estado dominado por el pensamiento occidental. Como destacan Fasokun et al. (2005), los fundamentos psicológicos en los que se basan la mayor parte de teorías de aprendizaje adulto provienen de estudios realizados en sociedades occidentales. Sin embargo, la globalización ha permitido una mayor conciencia y sensibilización sobre 1) la existencia de otras formas de conocer y aprender distintas a las hegemónicas occidentales y 2) la influencia de la cultura en todas las formas de conocer y aprender (Merriam, 2018). Las perspectivas no occidentales que aportan o complementan el entendimiento de cómo se genera el conocimiento y, por tanto, cómo se entiende el aprendizaje son identificadas por Merriam & Kim (2008): 1) el aprendizaje es comunitario, 2) el aprendizaje es permanente e informal, 3) el aprendizaje es holístico. Incorporar estas perspectivas en el quehacer de los educadores puede permitir: 1) trabajar desde más dimensiones del aprendizaje, 2) valorar e integrar el aprendizaje de la vida cotidiana y 3) entender mejor estudiantes de otras culturas.

Un ejemplo concreto es el aportado por Fasokun et al. (2005) sobre el aprendizaje adulto en África. Aunque existan elementos similares como la diferenciación entre infancia y adultez, destacan rasgos propios que hay que tener en cuenta a la hora de abordar el aprendizaje adulto: 1) el respeto de las y los niños y jóvenes a las personas adultas, 2) la responsabilidad de las personas adultas con su sociedad y 3) la importancia en educación de la experiencia previa y los antecedentes de la persona que aprende. El aprendizaje adulto está conectado con las

necesidades de la comunidad y la familia por lo que estos rasgos permiten identificar principios sobre el aprendizaje adulto en África: 1) que esté centrado en problemas específicos, 2) que esté centrado en la experiencia, 3) que sea significativo, 4) que sea interesante y atractivo. De esta manera, las personas adultas en África tienen sus propias "formas de impartir conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses" en los ámbitos "informal, no formal o formal" (p.47), provocando que las técnicas de motivación, las barreras o los programas educativos en África deban ser pensadas desde esta óptica.

2.3. La experiencia informal como aprendizaje

En el apartado anterior he planteado como el aprendizaje adulto es un concepto complejo de abordar debido a sus múltiples dimensiones y perspectivas desde donde analizarlo. Pero tras la aclaración sobre la importancia equitativa de las perspectivas individuales, contextuales y extrarracionales, en este apartado quiero destacar la relevancia de la experiencia informal en el aprendizaje adulto como ejemplo de situación de interacción idónea para aprender. A partir de este apartado extraigo las principales características de la experiencia informal tal y como se entiende en la tesis.

2.3.1. La experiencia como interacción

A lo largo de la tesis, ya han ido apareciendo ideas alrededor de cómo se entiende una experiencia. En el criterio de Illeris (2009a), la experiencia se encuentra incluida en la dimensión de la interacción, pues representa situaciones del proceso externo de aprendizaje entre persona y entorno. Sin embargo, también se destaca su presencia en la dimensión del incentivo, pues en ella quedan expresadas las diferentes maneras de vivir las experiencias. En la andragogía, la experiencia es un recurso de aprendizaje como destaca uno de sus principales supuestos (Chang, 2010; Merriam, 2018). En el aprendizaje transformador la experiencia previa caracteriza el aprendizaje adulto, de manera que dotamos de significado a las experiencias presentes conforme ocurren. Su relevancia es tal que algunas de estas experiencias pueden provocarnos dilemas a partir de los cuales se generan cambios profundos en nuestras perspectivas (Mezirow, 1978).

Considerar la experiencia es una apuesta por integrar lo emocional y lo racional en el entendimiento del proceso de aprendizaje y abrirnos a epistemologías más allá de los procesos racionales cognitivos. Sin embargo, tradicionalmente el modo de entender la experiencia en la mayoría de las teorías dominantes de aprendizaje adulto ha estado basado en el pragmatismo de Dewey (1986) y la posterior corriente constructivista occidental. Como criterio común, puede afirmarse que todas ellas conciben el aprendizaje como un proceso de creación de significados a partir de las experiencias (Yorks & Kasl, 2002).

Una de estas teorías es el aprendizaje experiencial de David Kolb (A. Y. Kolb & Kolb, 2013, 2017; D. A. Kolb, 2015), que toma diversas influencias del siglo XX en las que la experiencia es un elemento fundamental. Las principales son las provenientes de John Dewey en educación superior, Kurt Lewin en desarrollo organizacional y Jean Piaget en desarrollo cognitivo. Pero también incorpora elementos tomados de autores como William James, Mary Parker Follet, Lev Vygotsky, Carl Jung, Carl Rogers y Paulo Freire (Lewis & Williams, 1994). Kolb plantea el aprendizaje como un proceso continuo y holístico por el cual se genera conocimiento conforme

las personas viven experiencias al interactuar con su entorno. El aprendizaje ocurre cuando se resuelven los conflictos que emergen entre las dos maneras dialécticamente opuestas de adaptarnos al mundo que nos rodea.

La primera hace referencia a la tensión ontológica que existe entre extraer información de una realidad abstracta o hacerlo de una realidad concreta. Esto significa que cuando generamos información nueva podemos tener mayor tendencia a elaborarla desde un pensamiento abstracto interno o desde lo sentido de manera concreta en el mundo exterior. La segunda representa la tensión epistemológica entre validar la información a través de la práctica o hacerlo por medio de la reflexión. Esto significa que cuando interpretamos y validamos la información podemos tener mayor tendencia a experimentar con ella en el mundo exterior mediante acciones o a generar teorías de manera interna que expliquen sus significados.

De esta manera, para Kolb existen cuatro modos de aprendizaje que denomina experiencia concreta/conceptualización abstracta y experimentación activa/observación reflexiva. Kolb genera un modelo cíclico del proceso de aprendizaje ideal en el que conecta las diferentes etapas, tanto internas como externas tal y como muestra la Figura 2. Para Kolb, si partimos de una experiencia concreta como puede ser una situación vivida, extraemos una información del entorno a partir de la cual generamos posibles significados. Estos significados los comparamos y combinamos con conceptos previos que ya tenemos y los interpretamos a través de la observación reflexiva, el proceso interno por el cual transformamos la información que nos llega, y generamos conceptos. Estos conceptos forman la base de nuestro proceso de conceptualización abstracta, el proceso mental a partir del cual producimos información desde el interior y generamos posibles decisiones. Estas decisiones las contrastamos con otras experiencias previas antes de poder ser comprobadas a través de la experimentación activa, la cual refleja las acciones realizadas en el exterior que transforman la información y generan nuevas experiencias desde las que comenzar otro ciclo con nuevos significados, conceptos, decisiones y experiencias.

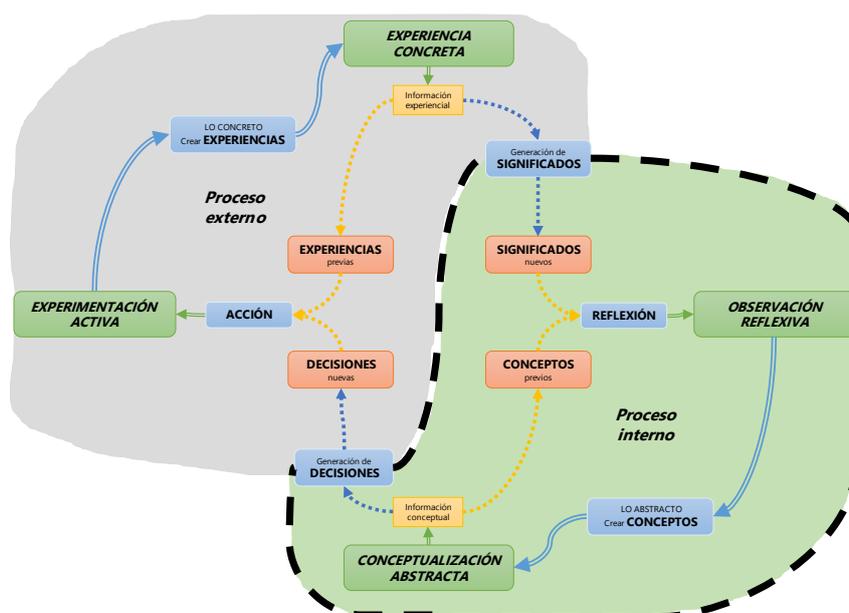


Figura 2: Ciclo de aprendizaje ideal
Fuente: Elaboración propia a partir de A. Y. Kolb & Kolb (2017)

Pero aunque esta teoría ha influido enormemente en Educación Superior (Cantor, 1995; Chan, 2012; Healey & Jenkins, 2000; Roberts, 2006) y formación empresarial, para Bergsteiner et al. (2010) el modelo de Kolb contiene "errores fundamentales de sintaxis gráfica, el incumplimiento de las pruebas de suficiencia gráfica y simplificación de los modelizadores, problemas de categorización y definición relacionados con las actividades de aprendizaje y las tipologías, bipolaridades mal interpretadas y una lógica defectuosa" (p.29).

Para Yorks & Kasl (2002) la asociación de la experiencia concreta con el sentir externo y la conceptualización abstracta con el pensar interno provoca que se adopte un sesgo racionalista en el cual el segundo se prioriza y valora más que el primero. Esta visión de la experiencia, como mera situación externa sentida, no permite profundizar cuál es su rol en el aprendizaje más allá de afirmar que están relacionadas. De manera similar, Elkjaer (2009) destaca que su modelo separa de un modo artificial no solo el pensamiento y la acción, sino al sujeto del mundo, negando a la experiencia su componente ontológica. Para Miettinen (2000) directamente Kolb hace una interpretación inadecuada del concepto de experiencia de Dewey.

El aprendizaje experiencial no es la teoría principal desde la que analizo el aprendizaje, pero es justo reconocer que ha estado presente durante largo tiempo en el diseño y desarrollo de la tesis durante los primeros años. Esto es debido a que, dada la complejidad del concepto de aprendizaje, el modelo de Kolb me sirvió para comenzar a entender procesos relacionados con el aprendizaje como la experiencia, la reflexión, el pensamiento y la práctica antes de darles forma. Sin embargo, conforme el proceso de la tesis ha ido avanzando, encontré su visión cíclica secuencial muy rígida, quedándome únicamente con los cuatro modos como procesos que pueden darse en el aprendizaje adulto, pero que no reflejan una incompatibilidad o tensión, ni relación procesual directa entre ellos.

2.3.2. El contexto informal como situación

Del apartado anterior podemos entender que todas las personas vivimos experiencias que pueden desencadenar en procesos de aprendizaje. Este fenómeno es previo a la existencia de los sistemas educativos, pues aprendizajes informales como la lengua materna, las normas sociales o las canciones populares, son transmitidos por observación, imitación o exposición (Hrimech, 2005). Aunque es ampliamente reconocida la relevancia del aprendizaje informal en las situaciones cotidianas y ordinarias de la vida, la investigación académica ha dedicado más esfuerzos en comprender los ámbitos formal y no formal, incluso aunque la dicotomía formal-informal es discutida (Lave & Wenger, 1991b). Sea como sea, la globalización y el desarrollo tecnológico de las comunicaciones abre un ilimitado espectro de situaciones informales de aprendizaje (Coffield, 2000; Mejiuni et al., 2015), como el uso de *smartphones* (Clough et al., 2008) el e-learning (Cox, 2013), el aprendizaje en el trabajo (Eraut, 2004), el aprendizaje organizacional (Marsick & Volpe, 1999) o el aprendizaje musical (Folkestad, 2006).

Las categorías de aprendizaje formal, no formal e informal se establecen a partir de definir en qué lugar ocurre, quién aprende, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los objetivos de aprendizaje. Como todo lo anterior se establece con relación al sistema educativo, también se plantean estas categorías como educación formal, no formal e informal. En todo caso, el aprendizaje informal siempre está presente en los entornos formal y no formal, pues está asociado con un carácter

experimental, incidental, no estructurado y no institucional. Antes de la aparición de la educación formal occidental, su relevancia se encontraba más presente en los principios educativos de todas las sociedades. Actualmente, solo las culturas que se resisten a absorber la influencia educativa occidental conservan una visión de la educación en la que el aprendizaje informal es predominante (Mejiuni et al., 2015).

Callanan et al. (2011) plantean cinco dimensiones a la hora de identificar si una actividad o experiencia de aprendizaje es informal. Con la primera se identifica en qué grado el aprendizaje se da como resultado de una enseñanza didáctica en lo que respecta al diseño deliberado de la actividad. La segunda implica fijarse en qué medida existe participación y colaboración con otras personas, bien sean pares o expertas. En la tercera se analiza si la actividad se vincula con tareas significativas para la persona, y no en un diseño abstracto dirigido. La cuarta se centra en entender cuál es la iniciativa de la persona a la hora de definir qué y cómo aprende. La quinta se fija en si existe una evaluación de los resultados que provocan consecuencias para la persona. Con estas cinco dimensiones, caracterizan que el aprendizaje informal es 1) no didáctico, 2) colaborativo, 3) significativo, 4) elegido y 5) no evaluado.

En todo caso, no existe un consenso claro sobre cómo abordar el aprendizaje informal. Una manera de entenderlo es como un continuo de tipos de aprendizaje de los que la mayoría quedan sumergidos y ocultos como en un iceberg. De esta manera, se identifican los siguientes tipos de aprendizaje informal (Hrimech, 2005; Mejiuni et al., 2015): 1) tácito, 2) incidental, 3) explícito y 4) autodirigido. El aprendizaje tácito es experiencial, inconsciente y no planificado, como el que ocurre en las interacciones cotidianas de la vida. Por su parte, el aprendizaje incidental es similar al tácito, pero existe una mayor conciencia de la situación de aprendizaje por parte de la persona, normalmente por haber reflexionado en ese momento o más tarde. El aprendizaje explícito correspondería a un aprendizaje incidental, pero con cierta intencionalidad por parte de la persona que aprende, aunque todavía mínima. Finalmente, el aprendizaje autodirigido, desarrollado en el apartado 2.2.2, representaría la búsqueda intencional y consciente de aprendizaje informal a través de la experiencia, sea o no en un contexto formal o no formal.

Peeters et al. (2014) destacan que el aprendizaje informal es parte de los programas de educación junto con el aprendizaje formal, pero aporta diferentes resultados y procesos de aprendizaje más personales, experienciales, diversos, y conectados con la vida más allá del ámbito educativo y profesional. Además, destacan que los estudiantes suelen estar más predispuestos a aprender desde el ámbito formal y no disponen de tiempo para reflexionar sobre sus experiencias informales. Por ello, la importancia de visibilizar este tipo de aprendizaje radica en su impacto positivo en el aprendizaje autodirigido, la confianza en el propio conocimiento y el reconocimiento del rol que juegan las creencias epistemológicas en las experiencias.

Es importante destacar que aunque el aprendizaje informal está planteado como un aprendizaje que ocurre durante toda la vida, infancia y adultez, Rogoff et al. (2016) reconocen la importancia que tiene en adultos en espacios como el trabajo, la familia y la comunidad. Las personas no solo perfeccionan sus conocimientos y habilidades existentes sobre áreas cotidianas como la sociabilidad, la crianza, el desarrollo personal o el cuidado. Las situaciones informales, además, son propicias para que añadan nuevas ideas y la cultura evolucione hacia una nueva dirección. Esta potencialidad del aprendizaje informal permite comprender mejor fenómenos sociales como

la construcción de ciudadanía y la solidaridad política (Belda-Miquel et al., 2016), las prácticas de justicia social (Mejiuni, 2019), el activismo social (Ollis, 2011), o la subsistencia en situaciones de pobreza (Akinsooto & Akpomuje, 2018).

A raíz de todo lo planteado en este apartado la tesis estudia la experiencia informal como elemento del aprendizaje adulto. La experiencia es entendida como una interacción entre la persona y su entorno desde la cual se crean significados como parte del proceso de aprendizaje adulto. El rasgo informal viene dado por la situación en la que está experiencia ocurre con relación a la intencionalidad pedagógica externa y la conciencia propia del proceso de aprendizaje. Esto implica que una experiencia informal puede darse en un contexto educativo formal o no formal, ya que lo que define el rasgo informal es la situación de aprendizaje, y no el escenario desde donde se propone el contexto de aprendizaje.

2.4. El aprendizaje transformador

A lo largo de este capítulo se ha hecho referencia en distintas ocasiones al aprendizaje transformador. Primero, fue planteado como el tipo de aprendizaje que Illeris (2009a) denomina transformativo y que representa un aprendizaje a partir del cual se rompe y reconstruye alguna estructura mental en todas sus dimensiones para poder dotar de significado a la experiencia vivida (apartado 2.2.1). Posteriormente, fue brevemente descrito como una de las tres principales teorías que han liderado el debate sobre aprendizaje adulto desde una perspectiva psicológica humanista (Merriam, 2018) junto con la andragogía y el aprendizaje autodirigido (apartado 2.2.2). Si bien el aprendizaje transformador es todo lo anterior, en este apartado se va a profundizar en sus conceptos básicos, su formulación como teoría crítica de la transformación, los aportes más relevantes a la teoría desde otros enfoques, el rol que asigna a la experiencia informal y una propuesta de categorías de resultados de aprendizaje transformador que serán utilizadas en el análisis del Capítulo 5.

2.4.1. Conceptos básicos

Como ya se ha comentado anteriormente, el aprendizaje transformador fue planteado por primera vez por Jack Mezirow en 1978, pero con la publicación del libro *Transformative Dimensions of Adult Learning* de 1991, Mezirow dejó patente lo que se convertirían en los conceptos principales de esta teoría de aprendizaje adulto. Para Mezirow (1991d), nuestras formas de entender el mundo se aprenden inconscientemente en la infancia a través de la socialización, y aunque continúan inconscientes en la adultez son utilizadas para interpretar y dar sentido a las experiencias presentes, creando nuevos significados. Estas perspectivas de significado son modelos simbólicos interiorizados como supuestos y hábitos de expectativa pasados que tienen gran influencia en nuestra percepción y comprensión del mundo actual, así como en nuestras decisiones y acciones futuras. Su uso puede ser un proceso involuntario, pero suele estar basado en la carga emocional de la experiencia pasada.

Sin embargo, en un mundo cada vez más abierto y conectado, nuestras perspectivas de significado preestablecidas pueden no ser adecuadas para crear significados nuevos. Por todo esto, la interpretación es un elemento fundamental en el aprendizaje adulto, pues puede confirmar, rechazar o modificar nuestras perspectivas, generando significados nuevos. Así, la

evaluación crítica de nuestras interpretaciones y perspectivas de significado a través de la reflexión y el discurso es fundamental en el aprendizaje adulto. A partir de aquí podemos identificar como conceptos principales en su teoría: 1) las perspectivas de significado, 2) la reflexión y el discurso, y 3) las distorsiones.

Las perspectivas de significado

Inicialmente Mezirow (1991f) distingue entre perspectivas de significado y esquemas de significado, sin embargo el concepto de perspectiva de significado ha ido progresivamente diluyéndose en el concepto de marco de referencia y sus dos dimensiones: hábitos mentales y puntos de vista. En este sentido se genera cierta confusión conceptual, ya que en ocasiones se equipara el concepto de perspectiva de significado con marco de referencia (Mezirow, 2009, 2012), y en otras se equipara con hábito mental (Mezirow, 1996). En todo caso, siguiendo el criterio de Hoggan & Kasl (2023) me inclino por tomar la segunda opción, ya que permite entender el marco de referencia como un todo más general, contextual y cultural formado por perspectivas de significado o hábitos mentales y sus esquemas de significado o puntos de vista tal y como muestra la Figura 3.

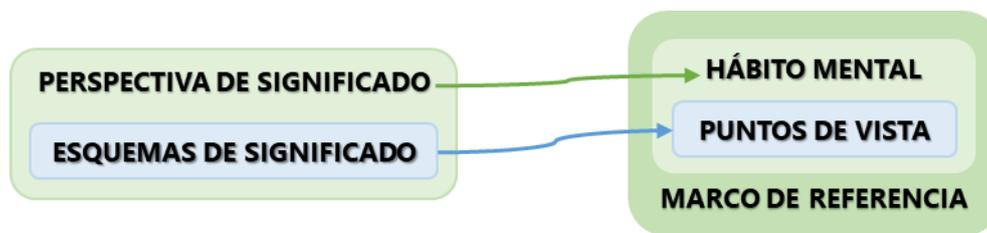


Figura 3: Reconceptualización de Mezirow

Fuente: Elaboración propia a partir de Hoggan & Kasl (2023); Mezirow (2012)

Así, un marco de referencia es una estructura mental de supuestos que genera expectativas, percepciones, sentimientos, predisposiciones, intenciones, propósitos, contexto, etc. a la hora de interpretar una experiencia. Su modificación suele ser inconsciente, pues su generación también está basada en cómo hemos interpretado las experiencias previamente en la niñez a través de la socialización. En general, los marcos de referencia suelen tender a ser estables y coherentes con los paradigmas culturales del contexto y entre sí mismos, pues son cosmovisiones compartidas de tipo filosófico, económico, sociológico y psicológico. Por ello, nos dan estabilidad, coherencia, identidad y comunidad (Mezirow, 2012).

Por su parte, las perspectivas de significado o hábitos mentales son los sistemas normativos de expectativas habituales compuestos de supuestos epistémicos, culturales y psíquicos que tenemos disponibles para interpretar la experiencia (Mezirow, 1991f). De manera más específica, hacen referencia al conjunto de supuestos de nuestro marco de referencia alrededor de un dominio específico: sociolingüísticos, ético-morales, epistémicos, filosóficos, psicológicos, estéticos, etc. (Mezirow, 2012). Por otro lado, los esquemas de significado o puntos de vista son los conocimientos, creencias o juicios de valor específicos que acabamos utilizando en la interpretación (Mezirow, 1991f), es decir el conjunto de supuestos particulares que dirigen y forman el significado con el que interpretamos una experiencia específica. En el proceso de creación de significados se busca que los puntos de vista sean compatibles con los marcos de referencia (Mezirow, 2012).

Con estas ideas, Mezirow (1991c) se basa en el trabajo de Jürgen Habermas a la hora de dividir el aprendizaje adulto en dos dominios: el instrumental y el comunicativo. Por un lado, el aprendizaje instrumental hace referencia a situaciones de control y manipulación del entorno. Son procesos en los que se usamos hipótesis para resolver una situación indeterminada probando la validez de los supuestos mediante la acción. Por otro lado, el aprendizaje comunicativo se refiere a situaciones en las que nos centramos en entender y hacernos entender. Utilizamos metáforas para dar sentido a una situación indeterminada según nuestra experiencia previa, y alcanzamos un consenso provisional y abierto a nuevos supuestos a través de un discurso racional (Mezirow, 2012). En este caso, el aprendizaje es dirigido según el interés de la acción comunicativa, siendo esta una situación en la que las personas buscan entenderse mutuamente para actuar coordinadamente y poder alcanzar sus objetivos. La participación en la acción comunicativa requiere que las personas tengan desarrollada una competencia comunicativa para razonar, negociar y validar supuestos propios y ajenos (Mezirow, 1991c, 2003).

Adicionalmente, también considera el aprendizaje emancipador de Habermas como transversal a los dos anteriores dominios. En este aprendizaje, la intención es la liberación y la ampliación de nuestras opciones de vida, lo que conseguimos a través de una reflexión crítica de los propios supuestos, pues nos puede permitir liberarnos de las limitaciones de nuestros propios hábitos mentales (Mezirow, 1991c). Para Mezirow (2012), este aprendizaje tiene cabida en el aprendizaje instrumental, pero su relevancia es mayor en el aprendizaje comunicativo. Poder negociar los supuestos propios y ajenos en lugar de asimilar los establecidos, significa no subordinarse a la justificación de una idea o acción debido a la tradición, la autoridad o el poder.

Finalmente, aprender puede ser un acto intencional, como en un entorno formativo, o incidental, como en una conversación casual, pero en ambos casos, el grado de conciencia de estar aprendiendo es difícilmente identificable (Mezirow, 2012). Desde esta perspectiva, Mezirow (1991c) plantea que el aprendizaje adulto puede darse de alguna de las siguientes formas: 1) al usar puntos de vista existentes, 2) al adquirir nuevos puntos de vista, 3) al transformar puntos de vista y 4) al transformar hábitos mentales.

La reflexión y el discurso

Desde el inicio Mezirow (1991e) puso mucho énfasis en la reflexión crítica como elemento central de su teoría. Mediante la reflexión no solo podemos validar y justificar el aprendizaje previo, sino que es el punto de partida desde donde ser críticos con nuestros supuestos. Esto nos permite transformar nuestros hábitos mentales y puntos de vista cuando nos enfrentamos a nuevas experiencias. La componente crítica se justifica por la necesidad de reflexionar 1) sobre los predeterminados por la cultura dominante, 2) sobre los propios mediante autorreflexión, y 3) sobre los ajenos mediante un discurso reflexivo. Así, la reflexión crítica sobre supuestos propios y ajenos es la base para poder generar marcos de referencia más fiables (Mezirow, 2012), pues implica evaluar críticamente la intención, coherencia, pertinencia, veracidad, autoridad y autenticidad de los supuestos que se utilizan para justificar los significados (Mezirow, 1991e).

Más específicamente, la reflexión permite la transformación de puntos de vista y de hábitos mentales. Por un lado, la transformación de puntos de vista ocurre cuando reflexionamos sobre el contenido y el proceso de la experiencia, pues nos permite evaluar nuestro curso de acción y

adaptarlo. Esto significa poder tomar decisiones y actuar conscientemente en una dirección específica, aunque no siempre que actuamos de manera consciente signifique que hemos reflexionado y cuestionado nuestros puntos de vista. Por otro lado, la transformación de hábitos mentales se da cuando la reflexión se realiza mediante una lógica dialéctica personal sobre las premisas y modelos simbólicos que estamos intentando proyectar. Esta reflexión permite un mayor reajuste de nuestras interpretaciones a la hora de adaptarnos a nuevas experiencias mejorando así nuestra percepción, flexibilidad y autoconcepto, así como reduciendo los sesgos cognitivos (Mezirow, 1991e).

Pero la reflexión es un diálogo interno, y para poder ampliar nuestros marcos de referencia, en ocasiones necesitamos interactuar con otras personas con el fin de determinar la justificación de nuestras interpretaciones y llegar tentativamente a un mejor juicio de estas. Así, dentro del marco de la acción comunicativa, el concepto de discurso racional es entendido como reflexivo (Mezirow, 2012), o crítico-dialógico (Mezirow, 2003). Esto implica que mediante el compartir colectivo de supuestos podemos analizarlos críticamente en conjunto y alcanzar un entendimiento común. El resultado es que aprovechemos la experiencia colectiva para crear nuestros propios significados a través de una interacción que es muy diversa, ya que hace referencia a cualquier acto comunicativo (Mezirow, 2012). El discurso es el diálogo que tenemos con otras personas y por el que evaluamos creencias, sentimientos y valores y, por tanto, la coherencia de sus puntos de vista con nuestros marcos de referencia. Es un proceso que implica adaptación, confianza, intencionalidad y comprensión (Mezirow, 2003).

Participación, inclusión, agencia y poder son conceptos que deben abordarse y tenerse en cuenta en el discurso puesto que, aunque el acuerdo o consenso puede ser lo deseado, lo más importante es que las personas participen en un clima de confianza, solidaridad, seguridad y empatía. Para Mezirow (2012), confrontar, luchar, combatir, o ganar en un ambiente de perspectivas dicotómicas, extremas y polarizadas solo genera debates egoístas en lugar de una escucha activa que permita un discurso constructivo informado. El discurso es una oportunidad para buscar acuerdos, pero también para aprender a lidiar con la diversidad, probar otras visiones, romper contradicciones, reconsiderar paradojas, sintetizar la información y replantear nuevos significados.

Pero, para que el discurso pueda potencialmente generar un acuerdo o consenso, se requiere que las personas involucradas puedan participar en ciertas condiciones de manera que tengan: 1) información precisa y completa, 2) libertad frente a la coacción y el autoengaño distorsionador, 3) apertura a puntos de vista alternativos, 4) capacidad para analizar evidencias y argumentos, 5) conciencia del contexto y reflexión crítica sobre los supuestos, 6) igualdad de oportunidades para participar en los distintos roles del discurso, y 7) disposición a buscar el entendimiento y el acuerdo (Mezirow, 2003, 2012).

Las distorsiones

Finalmente, debido a su origen inconsciente, los hábitos mentales pueden distorsionar la realidad y ser disfuncionales en la vida adulta, pues en ocasiones funcionan de manera dicotómica y sesgada. Esto provoca que, si las experiencias nuevas no coinciden con nuestras expectativas, podamos recurrir al autoengaño o a tomar una posición impuesta (Mezirow, 1991f). Un punto de vista ajeno a nuestro marco de referencia puede ser visto como distorsionado, engañoso,

malintencionado o disparatado (Mezirow, 2012). Por todo esto, el aprendizaje adulto implica, a través de la evaluación crítica de supuestos propios y ajenos, la transformación de alguna dimensión de nuestros marcos de referencia, en lugar de únicamente acumular y ampliar conocimiento (Mezirow, 1991f).

Existen diferentes tipos de distorsiones, asociadas a las dimensiones de los hábitos mentales y al tipo de aprendizaje. En el aprendizaje instrumental, las distorsiones suelen ser lógicas o metodológicas, pero en el aprendizaje comunicativo las distorsiones son principalmente epistémicas, sociolingüísticas y psicológicas (Mezirow, 1991a), aunque implican también al resto de las dimensiones de los hábitos mentales como ético-morales, filosóficas o estéticas (Mezirow, 2012).

Las distorsiones epistémicas se relacionan con etapas anteriores del desarrollo, estilos cognitivos de aprendizaje o estrechez de miras y llevan a errores de interpretación entre lo general y lo específico, entre lo concreto y lo abstracto o entre lo sencillo y lo complejo. Por su parte, las distorsiones sociolingüísticas provienen de la socialización cultural e integran ideologías, normas, roles, códigos, filosofías y teorías que enmarcan selectivamente la experiencia de manera predefinida. Respecto a las distorsiones psicológicas, surgen de experiencias traumáticas previas provocando que se bloqueen formas de sentir y actuar en la vida adulta, generando expectativas no realistas (Mezirow, 1991a).

Respecto al resto de distorsiones, las ético-morales apuntan a como nuestra consciencia genera modelos y normas rígidas por las que juzgamos las acciones propias y las de los demás. Las distorsiones filosóficas están vinculadas en muchos casos por doctrinas religiosas hegemónicas y afectan a nuestra manera de entender la vida. Por último, las distorsiones estéticas son las provocadas por nuestros gustos provenientes por los cánones dominantes sobre la belleza, el humor o el arte (Mezirow, 2012).

2.4.2. Una teoría crítica de la transformación

La propuesta de Mezirow (1978) era una teoría de transformación del desarrollo adulto que buscaba poder entender más profundamente el aprendizaje adulto. Posteriormente, evolucionó a una teoría crítica de aprendizaje adulto fundamentada en los dominios de aprendizaje de Jurgen Habermas (Mezirow, 1981, 1990). En ella incluyó la transformación de perspectivas como el dominio más propio de las personas adultas y la vinculó tanto con el aprendizaje autodirigido (Brookfield, 1985, 2009) como con la andragogía (Krajnc, 1989; Merriam & Bierema, 2013b). Sus principales aportes fueron plantear 1) cómo las personas adultas aprendemos a interpretar la realidad personal y social a través de roles y relaciones establecidas por la cultura dominante, y 2) que a través de la reflexión crítica y el discurso crítico podemos aprender a interpretar la realidad de otros modos todavía desconocidos (Mezirow, 1981, 1990).

Para Mezirow (1991g), el aprendizaje transformador implica transformar hábitos mentales y puntos de vista, lo que permite que podamos generar marcos de referencia más inclusivos, discriminatorios, integradores y permeables. Esto los convierte en más fiables a la hora de construir significados con los que hacer interpretaciones de la experiencia más justificables o verdaderas (Mezirow, 2012). Además, también existen situaciones denominadas dilemas desorientadores que pueden desencadenar la identificación de nuestros hábitos mentales

distorsionados, la predisposición a reflexionar críticamente sobre ellos y la necesidad de contrastarlos con otras personas en un discurso crítico (Mezirow, 1991g).

De esta manera, Mezirow (1990) destaca la reflexión crítica como el proceso que permite validar lo que se sabe a la hora de resolver una situación o problema, especialmente si se centra en las premisas desde las que se aborda. Revisar de una manera crítica los supuestos en los que se basan nuestras creencias y que demuestran no estar siendo viables puede ser el punto de partida para cambiarlos y, por tanto, para transformar nuestros marcos de referencia. Además, el discurso crítico permite validar el significado de una situación, siempre y cuando se den ciertas condiciones ideales que garanticen una participación inclusiva. Para ambas situaciones – reflexión crítica y/o discurso crítico – transformar los marcos de referencia y actuar de manera coherente con ellos es lo que Mezirow define como un proceso de aprendizaje transformador. Es importante destacar que aunque reconoce la relación dialéctica entre acción y reflexión, discrepa de la polarización propuesta por D. A. Kolb (1981) y por tanto de su modelo cíclico continuo.

La transformación de marcos de referencia es un proceso necesariamente social. Si bien en los grupos de personas (organizaciones, movimientos, sociedades, culturas, etc.) pueden existir dinámicas que favorecen el pensamiento unánime, mayoritario e incuestionable, la aparición de los dilemas desorientadores puede favorecer una mayor concienciación, (auto)-reflexión crítica y discurso crítico para un aprendizaje transformador (Mezirow, 1991g). Así, es posible que estemos perdiendo muchas oportunidades de aprender si no se da un replanteamiento continuo de nuestros supuestos. Para ello, es necesario incluir una amplia diversidad de experiencias que nos permita replantearnos nuestros supuestos y escapar de los establecidos por la tradición, la autoridad o la coerción (Mezirow, 2009).

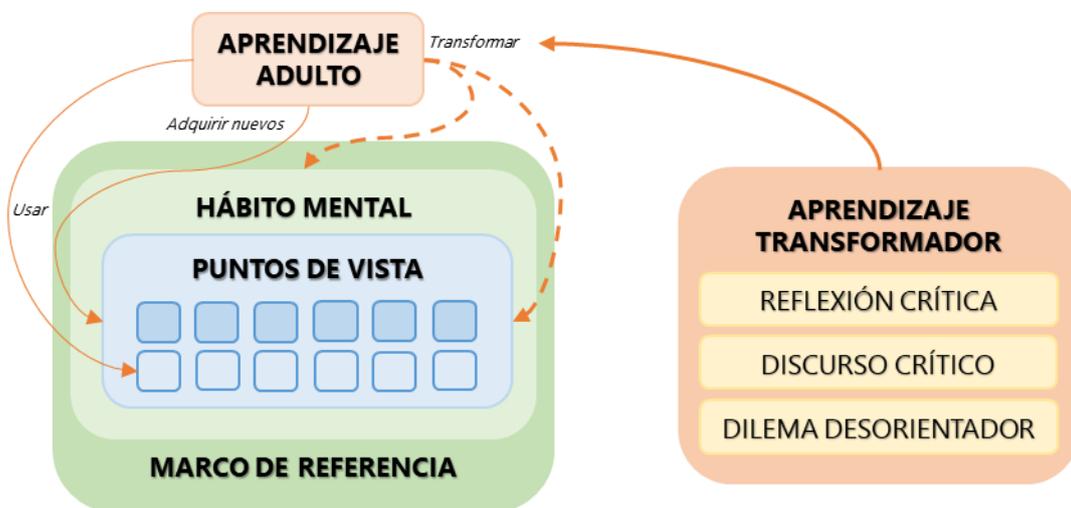


Figura 4: El aprendizaje transformador
 Fuente: Elaboración propia a partir de Mezirow (2009)

A modo de resumen, la Figura 4 muestra los elementos principales del aprendizaje transformador. Mezirow (1996) plantea su teoría dentro del paradigma emancipador y con base a los siguientes supuestos que resumen toda su conceptualización:

- Es una teoría de aprendizaje adulto basada en la comunicación humana.
- El aprendizaje es el proceso de construcción de significados para guiar la acción.

- La construcción de significados se basa en modelos generados por experiencias previas.
- La construcción de significados puede ser intencional, no intencional, incidental o presentacional.
- Los marcos de referencia predisponen nuestras intenciones, expectativas y propósitos.
- Un marco de referencia es más funcional si es más inclusivo, diferenciador, permeable, críticamente reflexivo e integrador.
- La reflexión crítica sobre los supuestos puede transformar nuestros marcos de referencia.
- El aprendizaje adulto puede ser 1) usar puntos de vista existentes, 2) adquirir nuevos puntos de vista, 3) transformar puntos de vista o 4) transformar hábitos mentales.
- Los dos dominios de aprendizaje son el instrumental y el comunicativo.
- En el aprendizaje comunicativo utilizamos el discurso racional para validar nuestras creencias.
- La reflexión crítica y el discurso crítico sobre los supuestos, así como los dilemas desorientadores, pueden llevar a una experiencia de aprendizaje transformador.
- El desarrollo adulto es un proceso de aprendizaje.

2.4.3. El aprendizaje transformador más allá de Mezirow

El interés en esta teoría ha ganado popularidad progresivamente, y, por tanto no ha estado exenta de críticas a lo largo de los años que han favorecido su enriquecimiento. Un primer grupo de críticas hace referencia a los supuestos de partida de la propia teoría. Las principales críticas apuntan a que: 1) asume que la transformación de perspectivas es un proceso únicamente cognitivo y racional, 2) se centra en la transformación individual asumiendo que lleva necesariamente a la transformación social, 3) define el yo unificado, las ideas occidentales o la racionalidad como conceptos universales, o 4) establece una relación directa entre aprendizaje adulto y desarrollo adulto. Sin embargo, muchas de estas críticas ya fueron superadas al profundizar en las ideas originales de Mezirow, así como al incorporar nuevos enfoques a la hora de abordar el aprendizaje transformador (Hoggan & Kasl, 2023).

Así pues, en los últimos años se han realizado nuevas críticas que se han centrado principalmente en como Mezirow aborda los cambios del yo y del comportamiento a la hora de tratar los fenómenos de transformación. Por ejemplo Finnegan (2022) destaca que la teoría no profundiza en el impacto social de los procesos de aprendizaje, pues prioriza el alcance personal de la transformación y no tanto las dimensiones sociales y políticas.

Por ello Gilpin-Jackson & Welch (2022) proponen un entendimiento más amplio sobre qué implica la transformación y hacia donde debería apuntar el aprendizaje transformador. Del mismo modo, Eschenbacher & Levine (2022) critican que Mezirow toma de Habermas los dominios de aprendizaje, la reflexión crítica y el discurso racional pero se deja fuera el rol de los movimientos sociales y la democratización como ejes principales de dirección de la transformación. Con una mayor énfasis en estos elementos, Fleming (2022) destaca que el aprendizaje transformador puede servir como una teoría que abarque democracia, racionalidad, intersubjetividad, reconocimiento, emancipación y diálogo.

Por su parte, Merriam & Ntseane (2008) destacan que los estudios sobre aprendizaje transformador se han centrado tradicionalmente en el proceso, el discurso racional y el cambio

en un marco de referencia. Pero a su vez están atravesados por el contexto occidental donde la racionalidad, la autonomía y la individualidad son valores culturales aceptados. Por ello, defienden la aplicación de una perspectiva cultural para poder entender estos procesos desde los contextos específicos en los que ocurren incluyendo así dimensiones como la espiritualidad (Tisdell, 2008), la comunidad, y el género.

Finalmente, otro grupo de críticas se ha centrado más en cómo se interpreta o se usa la teoría: 1) la atribución de manera abusiva y poco rigurosa del término transformador a la hora de nombrar casos de aprendizaje o 2) el exceso de interpretaciones de la teoría basadas en revisiones bibliográficas (Hoggan & Kasl, 2023). Y es que dada su popularidad en los últimos años, el término aprendizaje transformador ha sido utilizado para referirse a muchas situaciones de aprendizaje en el que existía algún cambio. Esta manera amplia de utilizar el término para tantos fenómenos relacionados con el aprendizaje en general, ha generado que el concepto se diluya (Hoggan, 2016b, 2018).

Pero pese a estas críticas, el aprendizaje transformador se ha abierto y aplicado en campos distintos a la educación, permitiendo que a día de hoy existan diferentes enfoques que hacen referencia a conceptualizaciones diversas como las referidas anteriormente en esta tesis: psicoanalítico (Dirkx, 1997), emancipatorio (Brookfield, 2001), psico-desarrollativo (Kegan, 2009), espiritual-transpersonal (Tisdell, 2008), identitario (Illeris, 2014), planetario (O'Sullivan et al., 2002) centrado en la raza (Sheared et al., 2010). Esta apertura del concepto más allá de la propuesta de Mezirow, ha permitido entender el aprendizaje transformador como una metateoría analítica que puede ser utilizada como herramienta conceptual. Así Hoggan (2016b) presenta una tipología de resultados de aprendizaje como referencia conceptual a la hora de analizar un verdadero proceso de aprendizaje transformador. Con esta tipología plantea que "el aprendizaje transformador se refiere a los procesos que dan lugar a cambios significativos e irreversibles en la forma en que una persona experimenta, conceptualiza e interactúa con el mundo." (p. 15).

A modo de resumen, Hoggan (2023) destaca las principales tendencias que pueden confundir actualmente a la hora de utilizar la teoría del aprendizaje transformador: 1) no definir qué se entiende por transformación, 2) citar a Mezirow para todo, 3) ignorar autores actuales, 4) una falta de compromiso crítico con la teoría, 5) tratar todo ejemplo de aprendizaje como transformación, 6) asumir que el educador tiene derecho a transformar a otras personas, 7) asumir que la transformación es el único objetivo legítimo de la educación. Con el desarrollo y planteamiento de la extensa literatura sobre aprendizaje transformador que se ha planteado, la tesis intenta no caer en estos "siete pecados", tal y como son nombrados por Hoggan.

2.4.4. La experiencia informal en el aprendizaje transformador

Ya se ha destacado como la teoría del aprendizaje transformador considera que a través de la experiencia construimos los significados y así generamos vínculos con lo que ya sabemos (Mezirow, 2012). Los significados son el resultado de interpretar y dar coherencia a la experiencia vivida a través de la percepción y la cognición, ya que las personas adultas necesitamos dotar de significado a las experiencias que vivimos, de manera que, de algún modo, tengan sentido (Mezirow, 1991d). Si este proceso no es posible, solemos recurrir a significados predeterminados por la cultura o a significados imaginarios generados por diversos mecanismos psicológicos. En

ambos casos nos encontramos interpretando nuestras experiencias y, por tanto, negociando nuestros significados para que sean razonadamente válidos, bien de manera consciente o inconsciente. Esta (re)construcción de significados se apoya en supuestos previos sobre lo que sabemos, conocemos, sentimos o valoramos. Así, las personas adultas aprendemos conforme vamos progresivamente justificando nuestras interpretaciones sobre la experiencia, alterando si es necesario los significados que les atribuimos y tomando decisiones en base a ellos (Mezirow, 1990, 2012).

De esta manera, en la teoría del aprendizaje transformador la experiencia es una fuente de conocimiento y realidad conforme la codificamos en nuestros significados y supuestos. Este proceso refleja nuestra necesidad constante de justificar, validar y dar sentido a la vida, por lo que la experiencia condiciona y está condicionada por nuestras expectativas (Mezirow, 2009). De esta manera, la perspectiva del aprendizaje transformador es menos rígida que la del aprendizaje experiencial ya que no define etapas secuenciales en el proceso de aprendizaje. Esto permite mayor profundidad a la hora de entender el rol que juega la experiencia, se aleja de la dualidad sentimiento-razón y dota de intención al proceso proponiendo una posible motivación evolutiva y humana al aprendizaje.

Finalmente, MacKeracher (2012) destaca el rol de la experiencia en varios momentos del proceso de aprendizaje transformador: 1) el conflicto y desorientación entre experiencia pasada y experiencia actual, 2) la reflexión sobre la experiencia, 3) el diálogo con otros sobre la experiencia, 4) el cambio producido por la experiencia. En cualquiera de estos momentos la experiencia está presente. Un aprendizaje transformador informal es propuesto por Hoggan (2015, p.69), citado en Akpomuje et al. (2022) como "experiencias en las que las personas participan en una forma autodirigida y/o tácita de aprendizaje informal que da lugar a cambios significativos en su forma de experimentar el hecho de estar en el mundo e interactuar con él".

2.4.5. Tipología de resultados de aprendizaje transformador

A lo largo de la literatura de Jack Mezirow la transformación que cobra mayor importancia es la producida por los cambios epistémicos, dejando fuera lo que muchos otros autores consideran también cambios transformadores debidos al aprendizaje. Por ello, Hoggan (2016a, 2018, 2020, 2022) y Hoggan & Higgins (2023), a través de un análisis de contenido de más de 200 artículos sobre aprendizaje transformador publicados en las tres principales revistas de educación de adultos entre enero 2003 y diciembre 2014⁵, plantean seis amplias categorías en las que pueden incluirse los cambios producidos en una persona como resultado de un proceso de aprendizaje transformador. Estas categorías son: 1) visión del mundo, 2) yo, 3) epistemología, 4) ontología, 5) comportamiento, y 6) capacidad. Es importante destacar que estas categorías respondan a una separación artificial y los cambios que se incluyen en cada categoría no son puros e independientes entre sí, sino que existe interconexión entre ellos pudiendo ser considerados vinculados a varias categorías (Hoggan, 2018, 2020).

La primera categoría hace referencia a cambios en la **visión del mundo**, e incluye los cambios en los esquemas o paradigmas que delimitan nuestra comprensión del mundo. En términos de Mezirow son los cambios en los hábitos mentales o "estructuras de supuestos epistémicos,

⁵ Las revistas fueron *Journal of Transformative Education*, *Adult Education Quarterly*, and *Adult Learning*.

culturales y psíquicos dentro de los cuales nuestra experiencia pasada asimila y transforma la experiencia nueva” (Mezirow, 1991e, p.62). Por ello, en esta categoría se encuentran (Hoggan, 2016a, 2020):

- cambios en nuestros supuestos, creencias, actitudes y expectativas, incluyendo los valores que se manifiestan en nuestro modo de pensar cómo funciona y cómo debería funcionar el mundo;
- cambios que se dan en nuestras formas de interpretar la experiencia, y que representan el modo tácito de crear significados a través de la experiencia presente y pasada;
- cambios manifestados al adquirir una visión del mundo más compleja o completa, en donde alguna perspectiva de significado se vuelve más “inclusiva, diferenciadora, permeable (abierta a otros puntos de vista), reflexiva y crítica sobre los supuestos, emocionalmente capaz de cambiar e integradora de la experiencia” (Mezirow, 2012, p.84);
- cambios debidos a la adquisición de una nueva conciencia o comprensión, como el que se experimenta en procesos de concienciación y sensibilización que pueden producir otros entendimientos e interpretaciones (Hoggan, 2016a, 2020).

La segunda categoría hace referencia a los cambios producidos en el sentido del **yo**. Para Hoggan (2020), esta categoría está asociada con la visión del aprendizaje de Illeris (2014) por el que un cambio transformador necesariamente está asociado a un cambio individual. Por ello en esta categoría se incluyen (Hoggan, 2016a, 2020):

- cambios en la idea del yo en relación con los demás y el mundo, como el producido al sentir una mayor conexión con personas o con el mundo;
- cambios al adquirir un mayor sentido de empoderamiento y responsabilidad personal con el mundo;
- cambios en la identidad y el sentido de uno mismo;
- cambios debidos al aumentar el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento;
- cambios en el propósito y sentido en la vida;
- cambios en las narrativas personales, entendidas como las historias que nos contamos sobre nosotros mismos.

La tercera categoría abarca los cambios en la **epistemología**, entendidos como cambios en las maneras de construir y evaluar el conocimiento en la vida cotidiana, así como la adopción de nuevas epistemologías o formas de saber. Mezirow sitúa el aprendizaje transformador como parte de la cognición epistémica, es decir el procesamiento cognitivo de las personas adultas que incluye lo que Kitchener (1983) citado en Mezirow (2012, p.74) como “la reflexión sobre los límites del conocimiento, la certeza del conocimiento y los criterios para conocer” (p.230). Es por ello por lo que el cambio epistemológico es el que puede permitir que surjan nuevas maneras de conocer el mundo. Los cambios incluidos en esta categoría son los asociados a (Hoggan, 2016a, 2020):

- desarrollar epistemologías más discriminativas que son capaces de evaluar críticamente las normas culturales aceptadas;

- desarrollar epistemologías más abiertas que permiten dudar de los supuestos propios y considerar los ajenos;
- formas de saber más allá del análisis racional y el pensamiento lógico como “contemplativas, espirituales, intuitivas, somáticas o corporales, emocionales, holísticas, imaginativas, empáticas, artísticas, reflexivas o múltiples” (Hoggan, 2020, p.119).

La cuarta categoría comprende los cambios en la **ontología**, y se refiere a cambios en la forma de existir en el mundo, incluyendo las inclinaciones mentales que la condicionan. En la conceptualización de los esquemas de significado (Mezirow, 1991d) o los hábitos mentales (Mezirow, 2012) se encuentran los posicionamientos ontológicos que definen nuestra manera de existir en el mundo. Es por ello que los cambios incluidos en esta categoría son (Hoggan, 2016a, 2020):

- cambios en la forma de reaccionar emocionalmente a las experiencias, es decir, en la actitud ante la vida;
- cambios en la forma de ser, es decir, en las tendencias, disposiciones y rasgos habituales que condicionan como vivir la experiencia;
- cambios al desarrollar atributos diversos como generosidad, paciencia, compasión, empatía, esperanza, determinación o integridad.

La quinta categoría es la referente a cambios en el **comportamiento**, puesto que los cambios en las cuatro categorías anteriores desembocan en “una interpretación nueva o revisada del significado de la propia experiencia como guía para la acción futura” (Mezirow, 2012, p.74). Algunos de estos cambios pertenecientes a esta categoría son (Hoggan, 2016a, 2020):

- cambios al realizar acciones consistentes con una nueva perspectiva, lo que implica haber adquirido antes la nueva perspectiva;
- cambios al desarrollar y poner en práctica nuevas habilidades que se requieren para otros cambios.

La última categoría es la que aborda cambios de **capacidad**⁶, y por el que las personas “experimentan cambios sistemáticos y cualitativos en sus habilidades que les permiten una mayor complejidad en su forma de ver, interpretar y funcionar en el mundo” (Hoare, 2006, p.8-9) citado en Hoggan (2016a, p.76), lo que implica cambios que permiten cambios en las otras categorías. Algunos cambios que entran dentro de esta categoría son (Hoggan, 2016a, 2020):

- cambios debidos al desarrollo cognitivo desde un enfoque constructivo-desarrollista (Kegan, 2009), y que están relacionados con madurar y alcanzar un pensamiento más complejo;
- cambios debidos a alcanzar órdenes superiores de consciencia, entendida como parte de un proceso de concientización (Freire 1972a, 1972b en Newman, 2012); o
- cambios debidos a alcanzar una mayor espiritualidad (Tisdell, 2008).

⁶ De nuevo este término hace referencia a la traducción de *capacity* y no se corresponde con el concepto de *capability* del Enfoque de Capacidades.

Estas seis categorías quedan resumidas en la Tabla 4.

Categoría	Aprendizaje
1. Visión del mundo	1.1. Cambios en los supuestos
	1.2. Nuevas formas de interpretar la experiencia
	1.3. Una visión del mundo más compleja o completa
	1.4. Nueva conciencia y entendimientos
2. Yo	2.1. Cambios del sentido del yo en relación con los demás y el mundo
	2.2. Cambios en la identidad y visión del yo
	2.3. Mayor sentido de empoderamiento y responsabilidad
	2.4. Aumento del autoconocimiento
	2.5. Nuevo significado o propósito en la vida
	2.6. Cambio en las narrativas personales
3. Epistemología	3.1. Más discriminativas
	3.2. Más abiertas
	3.3. Más allá del conocimiento racional
4. Ontología	4.1. Cambios en la manera emocional de vivir experiencias
	4.2. Cambios en la manera de ser
	4.3. Cambios en atributos
5. Comportamiento	5.1. Nuevos comportamientos consistentes con nuevas perspectivas
	5.2. Nuevas habilidades necesarias para otros cambios
6. Capacidades	6.1. Nivel superior desarrollo cognitivo
	6.2. Orden superior de conciencia
	6.3. Mayor sentido de conexión espiritual

Tabla 4: Tipología de resultados de aprendizaje transformador
Fuente: Elaboración propia a partir de Hoggan (2016a, 2018)

Es importante destacar que estas categorías son artificiales y que existen relaciones directas entre ellas. De esta manera la conexión entre la visión del mundo y el yo es bidireccional. Los cambios en cómo nos entendemos internamente y con el exterior pueden alterar nuestra visión del mundo. Del mismo modo, los cambios en la visión del mundo pueden alterar nuestra percepción de nosotros mismos. Esta relación bidireccional está basada en cómo cambian nuestros posicionamientos epistemológicos y ontológicos conforme experimentamos nuevas experiencias que los ponen en duda, afectando tanto a la visión del mundo que tenemos como a nuestro propio yo. A nuestros posicionamientos también se añaden los cambios en nuestras capacidades a la hora de poder vincular esta relación. Además, estas capacidades son la base para que los cambios de comportamiento, como expresión del yo, acaben siendo coherentes con la visión del mundo. Finalmente, con nuestra visión del mundo y nuestros comportamientos nos relacionamos con el exterior. Todas estas relacionadas se muestran en la Figura 5.

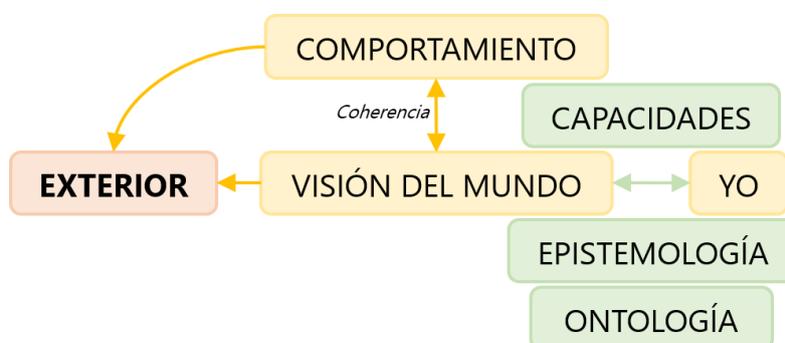


Figura 5: Relación entre las categorías de la tipología de resultados de aprendizaje transformador
Fuente: Elaboración propia a partir de Hoggan (2016a, 2018)

3. La educación de adultos y la capacidad de aspirar

"Education is preparation for life. How grim and serious and final this sounds!"

(Lindeman, 1926, p.100)

3.1. Introducción

Una vez abordados todos los elementos teóricos sobre el aprendizaje, en este capítulo voy a presentar los elementos teóricos sobre educación que atraviesan la tesis. Por ello, comienzo planteando el origen, el desarrollo histórico y las perspectivas críticas de la educación de adultos. Posteriormente, destaco la relación entre la educación de adultos y el aprendizaje transformador, para finalmente cerrar el apartado delimitando a la Educación Superior dentro de la educación de adultos. Posteriormente, planteo el Desarrollo Humano como paradigma donde la educación de adultos encuentra direccionalidad y valores. Por ello, profundizo sobre sus principios fundamentales y como su visión sobre la educación, queda alineada con la educación de adultos y la Educación Superior, Aportando los elementos de análisis para el Capítulo 7. Finalmente presento el Enfoque de Capacidades (EdC), base del Desarrollo Humano. Así, presento sus conceptos fundamentales sobre bienestar y agencia, así como sus aportes a la educación. También defino la capacidad de aspirar como marco teórico desde donde se analizarán los casos de estudio en el Capítulo 6. Finalmente, como capítulo que cierra la revisión de literatura y el marco teórico, la última sección incorpora el marco conceptual de la tesis, así como la relación entre todos los elementos de los Capítulos 2 y 3.

3.2. La educación de adultos

En esta sección paso a describir la educación de adultos como el campo que estudia no solo cómo aprenden los adultos, sino qué implicaciones tiene el aprendizaje para sus vidas y para la sociedad, es decir, incorporando también las condiciones y las aplicaciones del aprendizaje que se planteaban en la Figura 1 del apartado 2.2. De esta manera, la educación de adultos se centra en las motivaciones y necesidades vitales de los adultos en múltiples escenarios de aprendizaje formal, no formal e informal, reconociendo como factores clave la diversidad humana individual, el contexto cultural, y una direccionalidad hacia la justicia social (Hill et al., 2023).

La primera conceptualización sobre educación de adultos se atribuye a Lindeman (1926), el cual comenzó criticando como la "educación concebida como preparación para la vida encierra al proceso de aprendizaje en un círculo vicioso" (p.3). Esto implica que las nuevas generaciones aprenden de las anteriores con el objetivo de alcanzar un éxito futuro, pero a cambio de soportar el camino marcado por la educación obligatoria, formal y mecanizada. En los siguientes apartados voy a tratar los orígenes de la educación de adultos, su desarrollo epistemológico, las principales contribuciones que la han nutrido y su vínculo con el aprendizaje transformador.

3.2.1. Los orígenes de la educación de adultos

En este apartado voy a hacer referencia exclusivamente a los orígenes de la educación de adultos y las ideas planteadas inicialmente por Eduard C. Lindeman en su obra *The meaning of adult*

education de 1926. Mi intención con ello es plantear el contraste existente entre las primeras referencias al concepto de educación de adultos y su difuminación posterior en conceptos más amplios como el *Adult and Lifelong Education and Learning* (ALEL) que planteo en la siguiente sección.

La educación de adultos surge con el objetivo de “revivir el aprendizaje, para que se convierta de nuevo en una aventura” (Lindeman, 1926, p.5). Para ello, plantea los siguientes principios fundamentales respecto a cómo entender la relación entre educación y aprendizaje: 1) la educación es parte de la vida, sin principio ni final, debiendo ser inclusiva para todas las personas; 2) la educación va más allá del aprendizaje profesional, pues se orienta hacia la búsqueda de significado en la vida según la necesidad de las personas de autoexpresión y creatividad; 3) la educación debe partir de las necesidades e intereses de las personas reconociendo su contexto y la diversidad humana; y 4) la experiencia de la persona es el elemento de mayor valor para futuros aprendizajes y, por tanto, para una mejor vida. Así, la educación de adultos conceptualiza el aprendizaje como procesual, significativo, situacional y experiencial, siendo un proceso por el cual las personas adultas buscan significado en la vida, evolucionan individualmente, y modifican su entorno para que sus aspiraciones puedan expresarse y alcanzarse.

En la propuesta original de Lindeman (1926) el aprendizaje está influido por las siguientes dimensiones: la inteligencia, el poder, la autoexpresión, la libertad y la creatividad. Desde un enfoque psicológico funcionalista, Lindeman entiende la inteligencia como la capacidad dinámica de las personas que permite el aprendizaje y la adaptación ante una situación, de modo que cuando consiguen resolver la situación, las personas evolucionan intelectual y personalmente. Respecto al poder, defiende que el aprendizaje tiene un valor intrínseco más allá del instrumental, debido a la relación directa entre conocimiento y poder. Esta relación se expresa en: 1) la necesidad de un mayor acceso al conocimiento por parte de la población como forma de ganancia de poder ciudadano; 2) la necesidad de potenciar los movimientos sociales que luchan contra la desigualdad a través del desarrollo de un conocimiento que les permita plantear propuestas alternativas; y 3) la necesidad de evitar y concienciar sobre la acumulación y el mal uso del poder.

Esta reconsideración sobre el poder o toma de consciencia a través del conocimiento tiene un impacto clave en la capacidad de que las personas conozcan y busquen los fines que quieren en la vida, lo que Lindeman (1926) denomina autoexpresión de las personas. El aprendizaje permite cambios pequeños y constantes con los que se van generando fines alcanzables según los medios posibles de manera que el desarrollo pleno de la autoexpresión permite que las personas puedan desarrollar una personalidad completa. De esta manera, la libertad es el elemento que condiciona todo el proceso al propiciar que se identifique el poder y las limitaciones internas, en base a la diversidad, y externas, según el ambiente. Finalmente, es necesaria la creatividad como el elemento que permite imaginar y proponer nuevos medios y fines, tanto individual como colectivamente. Con todas estas dimensiones, el planteamiento de Lindeman sobre educación de adultos se expresa del siguiente modo: “inteligencia para el poder, poder para la autoexpresión, y el yo expresando sus objetivos en un contexto de relativa libertad: ésta es la secuencia que conduce a la vida creativa” (Lindeman, 1926, p.83).

Con esta visión de las condiciones necesarias para el aprendizaje, la educación de adultos critica que la educación formal no fomenta el aprendizaje, puesto que tiene un entendimiento estático

de la inteligencia, estandariza el proceso educativo y homogeniza las aulas. Por ello, propone la experiencia como el medio para mejorar el uso de la inteligencia, siendo la búsqueda de significado en la vida el fin a alcanzar. Respecto a la distribución de poder, la educación de adultos se centra en fomentar la toma de consciencia del poder y de las limitaciones que se tienen y, por tanto, profundizar en el qué y el por qué se hace o se haría cualquier acción. Así, no solo considera los medios, sino que enfatiza en la reconsideración de los fines: cómo y para qué se usa el poder y, por tanto, el conocimiento (Lindeman, 1926).

La educación de adultos también busca reorientar los hábitos que propone la especialización profesional a unos hábitos que permitan la autoexpresión. Así, en contra de la parcialización que fomenta la especialización profesional de la educación formal, la educación de adultos busca que las personas participen en espacios más cercanos en donde se expresen y creen experiencias significativas que les acerquen a sus fines. Un ejemplo es el juego y el ocio, pues los espacios lúdicos pueden permitir el desarrollo de la autoexpresión al aportar facetas de la personalidad que no se potencian y desarrollan en los espacios profesionales. Finalmente, la educación de adultos reconoce que la libertad siempre es relativa, pero aun así debe ser un fin en sí mismo, pues es condición necesaria para que las personas puedan ser agentes activos que hagan uso de la inteligencia, el poder y la autoexpresión y tener así una vida creativa plena individual y colectivamente (Lindeman, 1926).

Por otro lado, el aspecto colectivo está implícito en la educación de adultos, pues no busca asimilar y aceptar los valores culturales existentes, sino favorecer la experimentación de nuevas expresiones que permitan una mayor democratización de la cultura. Además, considera que la inteligencia se compone de pensar y sentir, por lo que rechaza los enfoques más intelectualistas y racionalistas. Razón y emoción son interdependientes y se integran simultáneamente en la generación de conocimiento. En todo conocimiento existe rigor, razón y reflexión, pero también imaginación, sensibilidad y espontaneidad. Integrar estos elementos en la educación de adultos es primordial para favorecer la creatividad a la hora de buscar significados que sean verdaderamente valiosos en la vida (Lindeman, 1926).

En esta búsqueda, el aprendizaje permite que las personas se adapten y ajusten a los factores internos y externos ante situaciones o estados que no desean o no consideran valiosos en su vida. Este proceso se enmarca en un contexto social específico en el que la comunicación y la interdependencia entre personas se vuelve necesaria ya que, como seres sociales buscamos generar grupos desde donde identificarnos y funcionar como sociedad. En estos espacios es donde los intereses individuales son compatibles con los intereses colectivos y de esta manera, la inteligencia fomentada desde la educación de adultos se entiende como una inteligencia social y dependiente del contexto (Lindeman, 1926).

Así, la socialización de intereses es parte del proceso educativo, es decir, se generan espacios de discusión de los cuales surgirán los verdaderos significados valiosos en la vida, tanto individuales como colectivos. Por ello, el proceso de discusión debe 1) incluir los diferentes puntos de vista, 2) evitar los posicionamientos dicotómicos, 3) priorizar la experimentación por encima de la resolución para que cada persona elija su propio camino, y 4) fomentar la acción colectiva para evitar el estancamiento individual (Lindeman, 1926).

3.2.2. Desarrollo histórico epistemológico

Desde los planteamientos iniciales de Lindeman, la educación de adultos ha ido perdiendo su sentido original y actualmente se desdibujan las fronteras entre aprendizaje y educación, así como los matices de sus significados. Hoy podemos encontrar referencias a educación o aprendizaje de manera indiferente con apelativos como "permanente", "continua/o", "a lo largo de la vida", y que hacen referencia al término en inglés *lifelong*, que sustituye al original *adult*. Milana et al. (2018) identifican las perspectivas teóricas que pueden considerarse suficientemente relevantes y asentadas en un nuevo campo que denominan *Adult and Lifelong Education and Learning* (ALEL), en un intento por integrar los aportes críticos de diferentes perspectivas a situaciones específicas, así como las influencias políticas y económicas que han influido durante su evolución. Estas perspectivas han marcado de igual modo a la educación de adultos al encontrarse integrada y difuminada en el paraguas de la ALEL. Sin embargo, como destacan Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021i), intentar encajar la educación de adultos dentro de la ALEL la puede arrastrarla a sus discursos dominantes.

En este marco, Bagnall & Hodge (2018) identifican cinco epistemologías educativas que permiten entender el desarrollo histórico de la ALEL y, por tanto, de la educación de adultos tal y como muestra la Tabla 5. Inicialmente, una vez se comenzaron a asentar los primeros sistemas educativos formales, la epistemología dominante fue la disciplinar, asociada con el enfoque liberal clásico, y que considera que el conocimiento proporciona un saber que nos acerca a la verdad. La educación tiene como fin provocar la "iluminación" del estudiante a través de su inmersión en cada disciplina a través de asignaturas que guían el camino. El aprendizaje ocurre y se evalúa dentro de cada dominio del conocimiento, valorando al educador por su *expertise* en la disciplina.

Es en este momento histórico cuando Lindeman (1926) plantea su educación de adultos, pero al calor del surgimiento del segundo tipo de epistemología, la constructivista. Vinculada con enfoques humanistas y centrados en el estudiante, esta perspectiva entiende que el conocimiento permite la formación del carácter de la persona en todas sus dimensiones, por lo que el objetivo de la educación es la autorrealización del estudiante a través de situaciones relevantes. El aprendizaje ocurre de manera experiencial y se evalúa a través de procesos de reflexión según el desarrollo del estudiante. Los educadores son valorados como facilitadores del proceso debido a sus capacidades comunicativas y sociales (Bagnall & Hodge, 2018).

Adicionalmente, es importante destacar que la educación de adultos de Lindeman también es predecesora de lo que actualmente se conoce como epistemología emancipadora, una corriente muy conectada con la constructivista. Esta corriente está asociada con enfoques radicales-críticos y transformadores, donde la adquisición de conocimiento, que se entiende como poder, favorece la emancipación de la persona. La educación tiene como meta la transformación del estudiante a través de la crítica social y la acción. Así, el aprendizaje se analiza según la radicalización generada contra el marco hegemónico opresor y la concienciación sobre un nuevo marco emancipador, siendo valorado el educador por su compromiso con el nuevo marco (Bagnall & Hodge, 2018).

Posteriormente, surge la epistemología instrumental, con la cual acaba de imponerse el uso del término "aprendizaje" en lugar de "educación", y que está vinculada con enfoques más conductistas y centrados en competencias y resultados. Su visión sobre el conocimiento es el de

vector que permite el desarrollo de capacidades, estandarizadas en mayor o menor medida, y que son las que permiten un actuar más efectivo en el contexto dominante. La educación tiene como finalidad promover procedimientos validados y que se demuestren efectivos para que el estudiante alcance el máximo rendimiento. Así, el estudiante se implica y actúa en prácticas repetitivas bajo los criterios previamente definidos, permitiendo medir el aprendizaje para su evaluación. El educador es valorado tanto por su *expertise* en el diseño de la tarea propuesta, como por su capacidad de evaluar e identificar el rendimiento del estudiante (Bagnall & Hodge, 2018).

Finalmente, Bagnall & Hodge (2018) destacan una quinta aproximación epistemológica de aparición más reciente que denominan epistemología situacional y que se enmarca en enfoques experienciales y centrados en problemas. En esta corriente, el conocimiento también provoca el desarrollo de capacidades, pero no estandarizadas, sino que en cada situación permiten logros adaptados al contexto. La educación tiene como objetivo que las personas alcancen un grado de flexibilidad y adaptabilidad a través de experiencias vitales. Así, el aprendizaje debe ser contextual, informado y crítico, evaluándose según la autoeficacia demostrada ante la diversidad. El educador toma valor según su *expertise* sobre la situación y su potencialidad de aprendizaje.

EPISTEMOLOGÍA	Disciplinar	Constructivista	Emancipatoria	Instrumental	Situacional
Enfoque	Liberal	Progresista Humanista Centrado en el estudiante	Crítico radical Transformador	Conductista Basado en competencias Basado en resultados	Experiencial Basado en el trabajo Centrado en problemas
Conocimiento como...	Verdad	Compromiso auténtico	Poder	Actividad efectiva	Logro en un contexto
Contribución al bienestar	Saber	Formación personal	Emancipación	Desarrollo de capacidades	Capacidad situacional
Educación como...	Iluminación	Actualización	Transformación	Actividad	Adaptabilidad
Metodología	Inmersión en disciplina	Inmersión en experiencias auténticas	Inmersión en crítica y acción social	Inmersión en rutinas probadas	Inmersión en la experiencia vivida
Evaluación del aprendizaje	Dominio del conocimiento	Experiencia y reflexión bajo modelos de desarrollo humano	Concienciación y radicalización conforme a un marco emancipatorio	Rendimiento en actividades predefinidas	Autoeficacia en la diversidad
Valor del educador	Disciplina	Carácter personal	Compromiso con la emancipación	Disciplina y marco evaluativo	Situación

Tabla 5: Perspectivas epistemológicas de la educación de adultos
Fuente: Elaboración propia a partir de Bagnall & Hodge (2018)

Cabe destacar que estas epistemologías no son necesariamente contradictorias entre sí y, lejos de querer situar férreamente la tesis en una de ellas, me posiciono en un criterio epistemológico flexible que se nutre de ideas procedentes principalmente de las perspectivas constructivista, emancipatoria y situacional. Por otra parte, me desmarco deliberadamente de los enfoques disciplinar e instrumental a la hora de abordar mi entendimiento sobre aprendizaje y educación

de adultos, algo que desarrollaré en el Capítulo 7 discutiendo la visión de las universidades de los casos de estudio.

3.2.3. Enfoque crítico de la educación de adultos

Actualmente la ALEL sigue englobando "educación de adultos", "aprendizaje permanente" o "educación a lo largo de la vida" como un todo, pero cada uno de estos términos ha representado diferentes trayectorias y posicionamientos epistemológicos. La ALEL refleja la suma entrelazada, superpuesta y desigual de todas ellas, atravesadas por cuestiones de clase, género, raza, etc. y que ofrecen diferentes respuestas educativas para conseguir sociedades justas y sostenibles, a veces incompatibles (Seddon, 2018). Pero como destacan Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021f), la ALEL continua siendo un término ambiguo en la práctica ya que existen diferencias entre países y personas a la hora de acceder a ella y requiere nuevas ideas teóricas y herramientas metodológicas si se busca que cumpla su rol transformador individual y social. Esta ambigüedad provoca que existan enfoques educacionales que reconozcan de manera acrítica que la motivación de aprender de una persona sea invertir en un título que mejore sus resultados profesionales, provocando que tanto estudiantes como instituciones defiendan este objetivo mejorar la preparación para el mundo laboral (Gardner et al., 2022). Mi visión sobre la educación de adultos difiere diametralmente de esta aceptación.

Como otras teorías, la educación de adultos también ha sido analizada desde enfoques críticos. Brookfield (2018), en su búsqueda de una teoría de adultos que fomente la crítica a la ideología dominante, identifica dos tradiciones al respecto: 1) la perspectiva marxista de la escuela de Frankfurt y 2) la pedagogía crítica de Paulo Freire. En todo caso, como expresé en el apartado dedicado al aprendizaje adulto, la educación de adultos también ha sido influenciada por otras perspectivas críticas como las feministas, queer y antirracistas. Con toda esta diversidad de enfoques, plantea mencionar todas ellas en plural como teorías críticas de la educación de adultos.

Un ejemplo de estas perspectivas es la de Holst (2018) que plantea que la direccionalidad de la educación de adultos debe estar orientada a la justicia y el cambio social, destacando el potencial que tienen los movimientos sociales en el aprendizaje adulto. Este enfoque, que se enmarca en lo que Foley (2001) plantea como una educación de adultos radical, prioriza el aprendizaje en la vida y aboga por el cambio social desde una perspectiva crítica y emancipadora. Es crítica en cuanto que aborda las causas, dinámicas y factores de la injusticia, y es emancipatoria, en cuanto que busca la eliminación de las opresiones que limitan la libertad de las personas. Como destacan Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021d), la educación de adultos debe abordar la justicia social para promover la equidad en la participación y el desarrollo de habilidades. Esto implica adquirir una visión de la educación de adultos como un bien común que favorece la cohesión social y la justicia (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021g).

Otra visión es la de Finger (1989), que destaca diferentes conceptos clave respecto al aprendizaje en educación de adultos como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje a través de la consternación, el aprendizaje holístico y el aprendizaje de la identidad, de los cuales se sintetiza la idea de que "el aprendizaje adulto tiene que ver con la vida social de toda la persona y, por tanto, con sus experiencias vitales. Toma su energía emocional de esta vida y contribuye a la

construcción de la identidad de la persona." (p.21). Del mismo modo Holford (1995) defiende un entendimiento de la educación de adultos como un movimiento, en el cual se genera un conocimiento que contribuye a la creación de una identidad de educación de adultos, respecto a ideales y ética, y orientada al cambio social.

Adicionalmente, uno de los objetivos de la educación de adultos es la sensibilización, pero Wildemeersch (2018) plantea que para poder entender la complejidad de las problemáticas sociales y ambientales actuales se requiere tiempo y espacio para poder analizarlas en profundidad. Y por ello aboga por una educación de adultos que permita y reconozca la necesidad de estos momentos de "interrupción", "suspensión" o "perturbación" que no pueden regirse bajo la lógica de la productividad. En su planteamiento, la educación de adultos no produce (competencias, conciencia crítica, ciudadanía, etcétera), sino que permite "crear oportunidades para desarrollar respuestas singulares a situaciones de incertidumbre y complejidad" (p.145). El rol del educador no se limita al de "maestro explicador", sino que acompaña y facilita el debate. En la misma línea Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021e) sugieren que la educación de adultos puede influir en la confianza social tanto entre personas como en las instituciones, pero que esta influencia se ve afectada por las condiciones desiguales de acceso y participación en la educación.

Por otro lado, la educación de adultos no puede plantearse sin hablar de Paulo Freire y su obra *Pedagogía del Oprimido*. Freire (2005), Freire centra en la educación y la acción pedagógica conceptos como opresión, liberación, emancipación, concienciación y diálogo de manera que vincula una educación liberadora con el proceso de concienciación y, por tanto, con el camino para alcanzar la autonomía y la emancipación. Esto permite, por ejemplo, entender al educador como aquel que a través del diálogo potencia la conciencia y emancipación de las personas en su acción pedagógica. Esta propuesta educativa permite una educación de adultos para la emancipación, especialmente como contraposición a una educación "bancaria". Sin embargo, algunos enfoques actuales de la ALEL están influenciados fuertemente por el paradigma neoliberal y su orientación al mercado laboral a la hora de plantear los objetivos de la educación de adultos (Lucio-Villegas, 2018).

Y es que muchos de los marcos clásicos psicológicos y educativos desde donde se entiende el aprendizaje son instrumentales en cuanto que lo encasillan a lo que ocurre en la educación formal o no formal, poniendo el foco en los resultados individuales en términos de conocimientos, destrezas y actitudes. Pero desde un enfoque pisco-social, Salling Olesen (2018) plantea que el aprendizaje: 1) es una experiencia subjetiva, dinámica, situada, individual y social; 2) produce desarrollo psíquico individual que sirve de recurso para la vida futura, y 3) permite la integración social a través del lenguaje. Por su parte Formenti (2018) critica que las principales teorías de educación de adultos no analizan las experiencias cotidianas, situaciones que en el contexto actual se caracterizan por la incertidumbre y la adaptación. Al dejar fuera estas situaciones, el aprendizaje queda desconectado de la vida. Por ello propone una visión más sistémica y holística del aprendizaje desde la teoría de la complejidad.

Finalmente, cabe destacar la necesidad de superar las perspectivas economistas e instrumentales sobre la educación de adultos. Continuar manteniendo la educación de adultos dentro de la ALEL la condena a asumir algunas de sus características como destacan (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021c):

- Las personas se convierten en sus «prisioneros»: La educación como requisito.
- Las personas no estudiantes se definen como una subclase excluida: La no educación como estigma.
- Está subordinada al mercado: La educación como instrumento económico.
- Funciona como una nueva tecnología disciplinaria: La educación como creadora de personas adaptables al capitalismo.
- Enmascara y niega algunos problemas estructurales importantes: La educación como responsabilidad individual.
- Reproduce las desigualdades existentes y legitima otras nuevas: La educación como mecanismo de control social.

Así, en sociedades complejas y dinámicas es crucial discutir continuamente las misiones y valores instrumental, intrínseco y transformador de la educación de adultos a nivel individual y social desde enfoques como el EdC (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021k). Desde el paradigma del Desarrollo Humano, las misiones de la educación de adultos serán planteadas en el apartado 3.3. Por su parte, el EdC como marco analítico será presentado en el apartado 3.4.

3.2.4. La educación de adultos y el aprendizaje transformador

Por todo lo anterior, a la hora de entender la educación de adultos, considero que el aprendizaje transformador es una teoría que permite no solo comprender cómo aprenden las personas adultas, sino que aporta un marco crítico para definir los objetivos que debe tener en base a la transformación individual y social que puede producir (Biasin, 2018). El aprendizaje transformador ha sido la teoría de aprendizaje que ha sentado las bases fundamentales de la educación de adultos, principalmente en Estados Unidos y Canadá, y más recientemente en Europa (Hoggan, 2018). Y es que en su propuesta original Mezirow (1978) plantea aprovechar el potencial de la educación de adultos para fomentar la transformación de marcos de referencia, elemento central de su teoría de transformación. Así, esta teoría estudia el proceso, los métodos y los productos del aprendizaje adulto para redefinir los objetivos, funciones, métodos y modos de investigación y evaluación de la educación de adultos. Nicolaidis & Eschenbacher (2022) profundizan en comprender el fenómeno de transformación, asignando al aprendizaje transformador el rol de lente desde donde el aprendizaje adulto abarca los procesos de transformación. Aun así, destacan que ni el fenómeno de transformación está limitado a la educación de adultos, ni toda la educación de adultos es transformadora.

Desde sus inicio Mezirow (1985) planteó el diálogo y la autodirección como los elementos con los que la educación de adultos debe fomentar la transformación de perspectivas y por tanto comprometerse con que las personas adultas expliciten, elaboren y actúen sobre los supuestos y premisas en los que basan sus intereses. De esta manera, garantizar las condiciones de un aprendizaje dialógico autodirigido se convierte en el criterio para validar la práctica educativa y la educación de adultos (Mezirow, 1991b). Adicionalmente, en la transformación de perspectivas la reflexión es otro de los elementos principales (Mezirow, 1991d), aunque no siempre la educación de adultos implica la reflexión de las personas que aprende, debe tenerla también como objetivo (Mezirow, 1991e).

Así, la educación de adultos, como educación emancipadora debe fomentar la reflexión crítica de los supuestos y el diálogo crítico para contrastarlos para provocar la transformación de las perspectivas de significado y la acción desde los nuevos significados (Mezirow, 1990). Sin embargo, Dirkx (1998) destaca que los educadores deben centrar los contenidos y los procesos de aprendizaje en las personas que aprenden para favorecer un aprendizaje transformador, pero considera "ingenuo", "absurdo" y "raro" pensar que la acción del educador acabe provocándolo, sino que su acción se incorpora al propio proceso que ya está viviendo la persona que aprende a través de sus experiencias.

La experiencia de la persona es una situación con sentido propio (Mezirow, 1991d), por lo que una educación de adultos basada en el aprendizaje transformador apunta a ayudar a las personas adultas a aprender (Mezirow, 1991b), con el objetivo principal de transformar su forma de vivir y de pensar (Mezirow, 1991g) y por tanto fomenta el surgimiento de enfoques emancipatorios en la educación de adultos (Mezirow, 1990). Y es que, influenciado por conceptos como la concienciación de Freire, la acción emancipadora de Habermas, y el aprendizaje autodirigido de la andragogía, (Mezirow, 1981) critica la hegemonía del enfoque conductista en psicología y educación de adultos. El uso indiscriminado del modelo de cambio conductual como enfoque hegemónico en la educación de adultos la delimita únicamente a medir y evaluar el aprendizaje en términos de habilidades o competencias según unos objetivos de comportamiento. Este modelo puede resultar útil en situaciones de aprendizaje instrumental, pero no en las situaciones donde mayor potencial tiene la educación de adultos (Mezirow, 1991b).

3.2.5. La Educación Superior como educación de adultos

A lo largo de la tesis planteo la educación de adultos como marco desde donde abordo el aprendizaje adulto. En los casos de estudio planteados, el escenario donde este aprendizaje ocurre es el de la Educación Superior. Es por ello que surge la necesidad de clarificar la distinción entre Educación Superior y educación de adultos. Si bien es cierto que pueden coincidir en algunos elementos como el sujeto de aprendizaje o las estrategias docentes, existen diferencias sustanciales entre ambas (Hill et al., 2023).

Respecto a las similitudes, Hill et al. (2023) destacan que en la educación de adultos se considera al *adult learner* cualquier persona adulta tal y como se defina en la sociedad en la que se encuentre dicha persona. Esto puede abarcar a la gran mayoría de *students* de la Educación Superior, pues suelen ser personas adultas las que acceden y se matriculan en estudios superiores formales. Sin embargo, es importante destacar que el criterio adulto abarca un mayor rango de edades que el establecido en Educación Superior, lo que puede suponer una diferencia a la hora de abordar el proceso de aprendizaje, puesto que pueden existir diferencias entre personas más jóvenes con personas más maduras en edad.

Respecto a la docencia, la educación de adultos siempre ha defendido el rol del educador como facilitador del proceso de aprendizaje capaz de adaptarse a la situación de aprendizaje. Por su parte, en Educación Superior existe una tendencia hacia esta dirección, aunque la figura del docente está regulada y requiere un conocimiento de la disciplina ajustada al nivel del estudiante que no es necesaria en educación de adultos.

Pero pese a estos posibles solapamientos, es importante destacar que la educación de adultos no está limitada a universidades o centros de Educación Superior, sino que puede darse en cualquier lugar. Además, a diferencia de la Educación Superior, su epistemología no está basada en la construcción y transferencia de conocimientos mediante la investigación y la docencia a través de disciplinas definidas. La educación de adultos es multiparadigmática, dependiendo su enfoque epistemológico del contexto de aprendizaje. Pero la mayor diferencia radica en sus valores, pues en la Educación Superior existe una gran diferencia de valores entre universidades públicas y privadas, que además difieren entre diferentes sistemas de Educación Superior. Sin embargo, la educación de adultos por definición se basa en el "pluralismo cultural, la justicia social, la responsabilidad pública, y la programación de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida" (Hill et al., 2023, p.62).

Si observamos más a fondo la Educación Superior, Forest (2007) destaca los principales elementos que influyen en cómo está configurada la enseñanza y el aprendizaje: 1) la necesidad de mejorar la evaluación de la enseñanza, 2) el impacto de la globalización en términos de competitividad y adaptación al mercado, 3) la presión del mercado en la programación curricular, 4) la internacionalización de la enseñanza dada la interdependencia global, 5) la resistencia a cambios significativos en la enseñanza, y 6) el rol de la tecnología de la información.

De acuerdo a Kromydas (2017), la expansión de la Educación Superior a partir de la Segunda Guerra Mundial se debió a la demanda de trabajadores cualificados pero fomentando la idea de que la Educación Superior sería una herramienta para reducir las desigualdades sociales. Sin embargo, la mercantilización de la Educación Superior ha dificultado el acceso a estudiantes de bajos recursos y ha intensificado las desigualdades, especialmente al enfocarse en sus valores económicos en lugar de unos fines educativos más amplios. Instituciones como la UE, el Banco Mundial y la OCDE vinculan la Educación Superior con el mercado laboral, lo que intensifica la competencia entre titulados y margina a las personas no tituladas. Así, la mercantilización de la Educación Superior actúa como refuerzo para un enfoque orientado a la economía en lugar de priorizar el conocimiento como un bien social y cultural. Por ello no es de extrañar que una de las principales motivaciones de las estudiantes a la hora de estudiar en la universidad sea mejorar su oportunidades laborales (Gardner et al., 2022).

De manera similar Yang (2003) destaca que la globalización es un proceso dirigido por y para el mercado que reproduce instituciones occidentales en otros contextos, aumenta la desigualdad y coloca a la economía como el principal valor social y cultural. Esto provoca la mercantilización de la Educación Superior, la cual pierde progresivamente su valor educativo intrínseco y transformador. Esto abre el debate sobre cuál debería ser la finalidad de la Educación Superior, existiendo una visión dominante que se enfoca en aumentar ingresos y la empleabilidad. Sin embargo, desde otras visiones se aboga por buscar la emancipación, la creatividad y la transformación social. Y es que desde la visión dominante, las políticas educativas no logran reducir las desigualdades, puesto que las personas de clases socioeconómicas más bajas continúan en desventaja. Es por ello que Kromydas (2017) propone un cambio a enfoques centrados en la liberación y la transformación social, especialmente aquellos inspirados por Freire (2005), Sen (2009) y Bronfenbrenner (1981). Este enfoque no dejaría a la Educación Superior subordinada a la economía, puesto que rechazan la visión instrumentalista que no prioriza reducir las desigualdades.

Pero la influencia del enfoque dominante en la Educación Superior es patente en como los estudios sobre aprendizaje de estudiantes se centran en temas como el desarrollo de capacidades profesionales (Holdsworth & Thomas, 2021; Lizzio & Wilson, 2004), la transición al mercado laboral (Grosemans et al., 2017), o la internacionalización (Altbach & Knight, 2007). Satisfacer la experiencia estudiantil es vista en ocasiones como una cuestión de prestación de servicios (Buultjens & Robinson, 2011) en la que las estudiantes son vistas como clientes (Woodall et al., 2014). Sin embargo desde enfoques alternativos pueden abordarse problemas históricos como la descolonización del currículum y la necesidad de un enfoque de aprendizaje restaurativo (Simmonds & Ajani, 2022), o el desarrollo de una ciudadanía democrática (Coelho et al., 2022; Davids & Waghid, 2020; Harkavy, 2006).

Y es que dentro de la Educación Superior ocurren experiencias clave en las que las estudiantes cambian su forma de ver el mundo, lo que para (Brockbank & McGill, 1998) son parte de un aprendizaje profundo y transformador que requiere un enfoque pedagógico distinto. Elementos como la facilitación, la reflexión (Toni & Makura, 2016), el diálogo, las emociones, la autonomía y los valores son destacados como una alternativa para que la Educación Superior escape de su visión instrumental. Y es que como destaca Mejiuni (2019) las universidades no reconocen pedagógicamente el aprendizaje informal que ocurre en sus espacios, llevando a numerosas actitudes discriminatorias. De esta manera, el rol de la universidad también debería pasar por combatir la desigualdad desde la creación de espacios de aprendizaje seguros.

Como resumen de cuál es la situación de la Educación Superior, todo lo anterior queda enmarcado en lo que Walker (2006) define como los patrones actuales de la Educación Superior: 1) direccionalidad hacia la eficiencia, la relación calidad-precio y el mundo empresarial, 2) cumplimiento de la productividad de la enseñanza y la investigación, 3) disminución de fondos públicos, 4) competencia entre universidades, 5) formas de gobernanza gerencial, culturas performativas y enfoques empresariales, 6) planes de estudio adaptados a la empleabilidad y el mercado laboral, y 7) mercantilización del conocimiento.

A raíz de estas características, uno de los elementos más criticados de la Educación Superior desde la educación de adultos es la especialización, un fenómeno que la ha llevado a una forma más de formación profesional influenciada por la industria y la generación de valor económico. En la educación de adultos se propone un aprendizaje que integre los diferentes conocimientos especializados como un medio que favorezca una mayor participación de las personas en las experiencias que generan significados, las cuales suelen ser más accesibles en el contexto cercano. De esta manera, el conocimiento especializado debe estar al servicio de la educación de adultos, ayudando a las personas a mejorar las experiencias vividas, los significados encontrados y las decisiones tomadas (Lindeman, 1926).

Para conseguir todo lo anterior, Lindeman (1926) propone algunas premisas para la educación de adultos que pueden servir de inspiración para la Educación Superior. Por un lado, debe fomentar la inteligencia y, por tanto, el conocimiento/poder como un proceso hacia la experiencia significativa, aumentando así las opciones de tener momentos de "iluminación" que permitan descubrir significados en la vida. Además, debe considerar que las experiencias son únicas y se evalúan integrando emoción y razón como partes indisolubles de la inteligencia. En contraposición, la educación formal entiende el conocimiento como un fin que puede

compartimentarse y suministrarse en asignaturas, sin necesidad de una vinculación directa con la experiencia y el contexto del estudiante, y que no le acerca a descubrir significado en la vida, sino al área de especialización en la que se esté formando, priorizando este contenido y su medida por encima del proceso educativo. El proceso educativo de la educación de adultos no requiere de asignaturas, exámenes o títulos, sino que es valorado en cuanto al interés del estudiante. De nuevo, se remarca la importancia de entender que el aprendizaje es situacional, pues parte de la experiencia del estudiante. La educación debe partir de esta experiencia, así como preparar para hacer uso de ella a la hora de abordar nuevas situaciones fomentando la experimentación.

3.3. La visión de la educación del Desarrollo Humano

En este apartado va a hacerse referencia al concepto de Desarrollo Humano. Es importante destacar que en la literatura de aprendizaje y educación, en ocasiones se hace referencia a este concepto desde un enfoque psicológico, entendiendo desarrollo humano como la evolución madurativa de la persona (Bronfenbrenner, 1981; Knowles et al., 2005). No es el caso de este apartado, en el que Desarrollo Humano tiene una connotación más amplia entendida desde dimensiones filosóficas, económicas y políticas que se explica posteriormente.

3.3.1. Principios fundamentales del Desarrollo Humano

El enfoque del Desarrollo Humano es un marco normativo centrado en la persona que surgió en los años 90 como un enfoque de desarrollo alternativo a los existentes. Tiene sus raíces en los trabajos de Mahbub ul Haq y Amartya Sen cuya propuesta trata de ofrecer una nueva visión del desarrollo cuyo fin sea ampliar las opciones de las personas y su materialización en su contexto (Haq, 1995, en Fukuda-Parr, 2003). Así, desde su inicio en el primer Informe se plantea que el Desarrollo Humano es tanto el proceso de ampliar las opciones de las personas como el nivel de su bienestar logrado considerando a la persona de manera multidimensional, y analizando la política pública en términos no solo de resultados sino de procesos (United Nations Development Programme, 1990). La propuesta deja de considerar el crecimiento económico como la única dimensión desde la que evaluar las políticas de desarrollo, y el Producto Interior Bruto (PIB) como único indicador de desarrollo. Así, este enfoque incluye otras áreas como la educación y la salud permitiendo una mayor pluralidad a la hora de evaluar los resultados de las políticas de desarrollo y el bienestar (Sen, 2000).

Es aquí donde el Desarrollo Humano puede aportar a la comprensión del comportamiento humano y fomentar un cambio tanto en el ámbito individual como institucional hacia un futuro más esperanzador. Con el Desarrollo Humano establecemos el bienestar como el fin deseado, siendo el medio el fortalecimiento de las capacidades individuales a través de fomentar estructuras institucionales más inclusivas y adaptativas, que generen mayor confianza. Aceptar la incertidumbre como una realidad inevitable pasa por un cambio cultural basado en la solidaridad, y la colaboración (United Nations Development Programme, 2022).

En su origen las primeras teorías económicas de desarrollo buscaban entender el crecimiento económico y su impacto en los países de bajos ingresos. Así, desde los años 1940 se promovió el crecimiento económico como solución para erradicar la pobreza, con la expectativa de que el aumento del PIB mejoraría el bienestar general y los estándares de vida, centrando el tema en

como producirlo, pero no en como distribuirlo. No fue hasta décadas después, en el contexto de los procesos de descolonización y la Guerra Fría, que comenzaron los primeros programas de desarrollo inspirados principalmente por dos corrientes 1) la teoría de la modernización y 2) la teoría de la dependencia (Boni & Walker, 2016).

La primera, de carácter tecnocrático y ahistórico, abogaba por replicar en los países en desarrollo los procesos de industrialización de los países "desarrollados" sin considerar su contexto. La segunda surgió como crítica a la anterior y proponía mejorar el acceso al mercado de estos países para superar su rol subordinado en la economía global. Sin embargo, ambas se centraban en el crecimiento económico como sinónimo de desarrollo. A partir de los años 1980, surgieron nuevas teorías del crecimiento que comenzaron a considerar la importancia del comportamiento humano en el desarrollo, lo que se reflejó en el concepto de capital humano (Boni & Walker, 2016).

Es a partir de este momento que el enfoque económico neoliberal se establece definitivamente en las políticas de desarrollo. A cambio de ayudas económicas del FMI y el Banco Mundial, los países en desarrollo aplicaron reformas económicas diseñadas en el "Consenso de Washington" y que consistieron en recetas estándar de liberalización económica, privatización, desregulación y reducción del gasto público. Esta etapa se complementó con el fenómeno de la globalización, que favoreció el flujo de personas, información, capital y bienes, provocando a nivel global la reducción de la pobreza, las oportunidades de crecimiento y el empleo. Sin embargo, también provocó un aumento de las desigualdades y la exclusión social debido al menor peso de los Estados en las decisiones globales, la precarización del empleo y la inseguridad de las clases medias (Boni & Walker, 2016).

Es en este contexto donde surge el Desarrollo Humano como contrapartida a este enfoque de capital humano, y que a lo largo de los años ha ido atribuyendo mayor peso a otros elementos como la sostenibilidad, el género, la participación y los enfoques postcoloniales. Respecto al primero, el concepto de desarrollo sostenible surge en 1987 a raíz del Informe Brundtland concluyendo la existencia de una relación directa entre crisis ecológicas y sociales. Así, la sostenibilidad se ha incorporado al discurso del desarrollo humano con un carácter transversal como en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas en el año 2000 y su sucesora la Agenda 2030 en el año 2015. Sin embargo, la operativización del desarrollo sostenible ha priorizado la dimensión económica y medioambiental por encima de otras dimensiones como la social, la ética y de valores (Boni & Walker, 2016).

Respecto al género, las políticas de desarrollo comenzaron ignorándolo, pero a partir de los años 70 se vio que la subordinación de las mujeres era un obstáculo para el desarrollo. Pero es a partir de los años 90 que surge el enfoque de género y desarrollo (GAD) para centrar el desarrollo en las relaciones de poder entre géneros, buscando la equidad y cuestionando el modelo económico tradicional (Boni & Walker, 2016). Sin embargo, el último Índice de Normas Sociales de Género, muestra que la desigualdad de género continúa siendo una realidad a día de hoy que afecta a todas las mujeres en sus dimensiones política, educacional, económica y física (United Nations Development Programme, 2023).

Respecto a la participación, no fue hasta los años 60 y 70 que diferentes movimientos políticos comenzaron a movilizarse para una mayor participación en el desarrollo. En este contexto,

pedagogos como Freire y Fals-Borda promovieron la participación y la educación popular como herramientas para la emancipación y el empoderamiento a través de la conciencia crítica y la acción transformadora. Sin embargo, en los años 80, el enfoque neoliberal transformó la participación en el desarrollo, reduciendo el papel del Estado y convirtiendo a las comunidades en prestadoras de servicios. Es por ello que más recientemente, se ha repolitizado la participación en el desarrollo para vincularla a la ciudadanía y la democracia, enfocándose en resolver conflictos sociales y revelar relaciones de poder (Boni & Walker, 2016).

Finalmente, desde el poscolonialismo y el posdesarrollo se ha criticado el propio concepto de desarrollo al desafiar su carácter colonial y eurocéntrico, cuestionando las nociones de superioridad y desigualdad que perpetúan las relaciones dominantes Norte-Sur. Los enfoques posdesarrollistas critican el discurso dominante del desarrollo, señalando que ha servido como un eufemismo para la occidentalización y la pérdida de diversidad cultural. De esta manera las políticas de desarrollo ocultan intereses y decisiones subyacentes bajo una apariencia de neutralidad promovida por la profesionalización de los problemas y la institucionalización de las soluciones (Boni & Walker, 2016).

De esta manera, el Desarrollo Humano actualmente busca fomentar que las políticas públicas promuevan que las personas alcancen su máximo potencial y bienestar, tanto a nivel individual como colectivo, en aspectos como la salud, el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, o el logro de metas y aspiraciones. Esto es entendido como el florecimiento humano e implica que las personas logren una vida plena y significativa (Deneulin & Shahani, 2009; Fukuda-Parr, 2003). Así, la propuesta que supone este paradigma a la hora de diseñar y evaluar políticas públicas incluye elementos que lo diferencian de los enfoques anteriores como 1) reconocer la existencia de juicios de valor en las políticas, 2) asumir la incertidumbre y la complejidad, 3) destacar la importancia del contexto de aplicación y, 4) proponer como unidad de análisis el bienestar humano (Alkire & Deneulin, 2009a; Fukuda-Parr, 2003).

En la práctica el enfoque de Desarrollo Humano permite que la planificación, gestión y evaluación de proyectos de desarrollo incorpore una mayor conciencia con el bienestar humano, integre la diversidad multidimensional humana y reconozca la complejidad, la agencia, los valores y la motivación (Apsan Frediani et al., 2014). Sin embargo Harrison (2009) destaca que incluso utilizando este enfoque los resultados económicos siguen siendo la referencia a la hora de delimitar las prioridades en las políticas de desarrollo. Esto queda reflejado por ejemplo en la falta de compromiso político ocurrido con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En su momento redefinieron las prioridades de desarrollo global, pero su enfoque en la cuantificación provocó simplificación y distorsiones, desviando la atención de otros objetivos importantes (Fukuda-Parr et al., 2014).

Pese a lo anterior, este enfoque supone un cambio de paradigma a la hora de entender el desarrollo, y queda atravesado por cuatro principios fundamentales. El primero es el principio de equidad que está inspirado en la justicia y la imparcialidad tanto en el proceso como en los resultados de distribución, poniendo especial atención a las personas y grupos que parten de oportunidades y libertades desiguales. El segundo principio es el de eficiencia, y apunta al uso óptimo de los recursos existentes adaptado al contexto. El tercer principio es el de participación y empoderamiento, y atiende a la acción humana y a la libertad de tomar decisiones sobre uno

mismo y su entorno de manera que las personas estén involucradas en lo que les afecta. El último es la sostenibilidad, y se vincula con la noción de garantizar el desarrollo considerando las limitaciones ambientales, pero también asegurando que en todas las dimensiones se garantice su duración en el tiempo (Alkire & Deneulin, 2009b).

Finalmente, cabe destacar que el enfoque del Desarrollo Humano se basa en 1) la pluralidad de valores más allá de la utilidad económica, 2) la solidaridad humana global, y 3) el reconocimiento de las interconexiones (Boni & Gasper, 2012). Y es que una idea fundamental del Desarrollo Humano es que las personas eligen según sus valores, y que esos valores no son universales, sino que se construyen a través de un diálogo que cuestiona y permite reflexionar sobre qué valoramos como individuos y como sociedad. Por eso el Desarrollo Humano se centra en estos dos aspectos fundamentales: 1) que las personas mejoren en términos de bienestar y libertad, y 2) que se conviertan en agentes de sus propias vidas y sus comunidades (Alkire & Deneulin, 2009b). Como desarrollaré más adelante, estos dos aspectos son conceptualizados a partir del EdC.

3.3.2. La Educación desde el Desarrollo Humano

La educación es considerada una dimensión de gran relevancia para el desarrollo. Ya en la teoría del capital humano era entendida como una inversión en las capacidades productivas que provocaba crecimiento económico y beneficios en una economía industrializada. Sin embargo, el Desarrollo Humano se le atribuye un potencial para provocar la reflexión crítica de las personas y la participación en mejores condiciones en el discurso crítico y la toma de decisiones, favoreciendo así la justicia social y la democracia (Unterhalter, 2009a).

La visión de la educación desde el Desarrollo Humano está muy vinculada a los planteamientos humanistas de Freire como la "praxis" que permite la transformación, la humanización a través de esta praxis crítica y dialógica, y la construcción continua de conocimiento a través de este diálogo (Walker, 2009). Por tanto, un enfoque pedagógico inspirado en el Desarrollo Humano es crítico y reconoce las desigualdades tanto del propio sistema de educación como las globales a través de la reflexión. Por un lado, el profesorado, además de poder ser crítico y reflexivo, debe estar abierto a nuevos aprendizajes y ser parte de una ciudadanía activa. Deben así, fomentar espacios de aprendizaje democráticos, críticos y compasivos que favorezcan ambientes inclusivos. Por otro lado, el alumnado debe tener mayor influencia, autorregulación y capacidad de asumir riesgos durante el aprendizaje. Todo lo anterior tiene el fin de "hacer Desarrollo Humano y justicia social, y no simplemente aprender sobre ello" (Walker, 2009, p.336).

Uno de los campos educativos donde el Desarrollo Humano más ha incidido es la Educación Superior. Sin embargo, esto no siempre fue así durante el predominio de las anteriores teorías de desarrollo. En el contexto de los primeros programas de desarrollo, inicialmente las universidades no fueron consideradas como parte del desarrollo económico y se limitaron a aportar investigaciones sobre crecimiento y desigualdad. Pero a partir de los 1980, con las "nuevas teorías del crecimiento", la Educación Superior, pasó a ser vista como motor de productividad y crecimiento económico principalmente en los países desarrollados, aunque continuó relegada en los países en desarrollo (Boni & Walker, 2016).

Pero a partir de la década de los 1990, el enfoque neoliberal y la globalización ha llevado a la Educación Superior a la necesidad de adaptarse. Ha sido encubrada, junto a la industria y los

gobiernos, como eje central de las políticas de crecimiento económico y la erradicación de la pobreza, pues se apuesta por el trabajo calificado y la generación de conocimiento como motor del desarrollo regional de las sociedades postindustriales. De esta manera, la inversión en ciencia, tecnología e innovación se ha vuelto central para potenciar la interacción entre estos tres ejes (Boni & Walker, 2016).

Por su parte, las dimensiones de sostenibilidad, género, participación y los enfoques postcoloniales también han ido incorporándose a la visión del Desarrollo Humano sobre la Educación Superior. Con la incorporación de la sostenibilidad en el discurso del desarrollo, la Educación Superior se ha visto obligada a repensar no solo sus acciones, sino su visión, misión y propósito hacia un enfoque más ético y transformador a la hora de enfrentar los desafíos ideológicos derivados del neoliberalismo más allá de iniciativas aisladas. Afortunadamente, la sostenibilidad en Educación Superior va evolucionando hacia un enfoque más complejo e inclusivo, integrando conocimientos racionales y no racionales, y promoviendo la conciencia y acción política frente a problemas sociales y medioambientales. Y es que abordar la sostenibilidad requiere un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que combine la academia con la experiencia práctica y la participación activa de las partes interesadas para abordar problemas complejos de manera holística (Boni & Walker, 2016).

El trabajo sobre género y desarrollo en la universidad ha abordado cómo las estructuras de género reproducen desigualdades, destacando la persistencia del poder masculino en altos cargos y la segregación de mujeres en puestos inferiores o áreas tradicionalmente femeninas. Respecto a la participación, los enfoques participativos, aunque no universalmente aplicados en Educación Superior, tienen el potencial de promover desde la docencia el cambio social y el aprendizaje transformador al integrar teoría y práctica y conectar con las comunidades. El aprendizaje participativo y colaborativo permite al alumnado generar teorías propias y reflexionar críticamente, transformando la relación tradicional entre alumnado y profesorado. Además, desde la investigación participativa se fomenta el trabajo conjunto y la integración de la acción con la investigación de manera que pueden enfrentarse retos de la investigación tradicional como la redistribución de poder y el conflicto con intereses externos. Finalmente, desde enfoques postcoloniales plantean la necesidad de cuestionar la visión dominante del desarrollo creando discursos alternativos, cambiando prácticas de conocimiento, y reconociendo el conocimiento de los sujetos del desarrollo como agentes activos, desafiando la hegemonía del conocimiento establecido desde la Educación Superior (Boni & Walker, 2016).

El carácter internacional y global que tiene el enfoque del Desarrollo Humano puede ser de gran valor a la hora de entender la Educación Superior. Así, el Desarrollo Humano contribuye a que la Educación Superior se plantee su rol en 1) el razonamiento público, 2) la formación de personas maduras emocionalmente y responsables, y 3) la orientación sobre su propia responsabilidad y contribución (Boni & Gasper, 2012). La Educación Superior es vista como un bien público que debe tenerse en cuenta en la política global y de desarrollo. Por ello, debe aspirar a influir en contribuir al cambio social tanto a nivel local como global (Boni & Walker, 2016).

Esto implica que la acción pedagógica en Educación Superior adquiera una visión más amplia e incluya interrogantes sobre cómo contribuye al desarrollo, no solo educativo, sino en términos de calidad de vida y bienestar humano (Walker, 2006). Esto incluye también que sea coherente con

los principios fundamentales del Desarrollo Humano a la hora de ejercer la actividad docente siendo una pedagogía crítica y humanizadora (Walker, 2009). Pero la visión del Desarrollo Humano sobre la Educación Superior no es solo aplicable a la dimensión pedagógica y, por tanto, formativa de la universidad. Sus valores también pueden servir para inspirar las políticas educativas, los sistemas de evaluación y el concepto de calidad educativa, abriendo su influencia a todas las funciones de la universidad como la investigación, la docencia, el compromiso social e, incluso, la gobernanza (Boni & Gasper, 2012). Como destaca Sherman (2021), una educación transformadora debe atender al bienestar, encontrando en el aprendizaje transformador un gran aliado a la hora de desarrollar el pensamiento crítico, especialmente en las primeras etapas de la vida adulta.

Con base a todo lo anterior, la Educación de adultos permite que la Educación Superior sea entendida desde sus tres funciones – instrumental, intrínseca y transformadora – tal y como señala Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021k) basándose en Robeyns (2006b) y Unterhalter (2009a). En primer lugar, la función instrumental de la educación influye a nivel individual en elementos como la empleabilidad, el estatus o la certificación de títulos. A nivel social, la función instrumental de la educación de adultos está estrechamente ligada a una visión del Desarrollo Humano desde el enfoque del capital humano en el que se prioriza el crecimiento económico, la innovación, la disciplinabilidad, las estructuras profesionales y la diversificación de los centros culturales e intelectuales. En segundo lugar, la función intrínseca de la educación de adultos supone reconocer el valor del conocimiento por sí mismo. Las consecuencias de esta función a nivel social favorecen la creación y transmisión del conocimiento, la legitimación no solo de conocimientos diferentes, sino de valores sociales que pueden incidir en la mejora del entendimiento humano. Finalmente, la función transformadora de la educación es la que proporciona a nivel individual la posibilidad de desarrollar elementos de la personalidad a través de la identidad, el reconocimiento, la independencia, el pensamiento crítico, la imaginación y la agencia. También favorece la movilización y participación en los procesos de toma de decisiones de la vida política y social. A nivel social, esta función está ligada con una visión del Desarrollo Humano desde el EdC, así como facilitar la redistribución y representación de los grupos desfavorecidos.

3.4. El enfoque de Capacidades

El EdC es un marco normativo amplio para evaluar el bienestar individual, las estructuras sociales y el diseño de políticas, utilizado en campos como estudios de desarrollo, economía del bienestar y filosofía política. Su característica central es su enfoque en lo que las personas son capaces de hacer y ser, priorizando su libertad para llevar la vida que valoran. Iniciado por Amartya Sen (1999b, 1999a, 2000, 2004, 2009) y profundizado por Martha Nussbaum (2000), El EdC permite evaluar las políticas de desarrollo según su impacto en las capacidades humanas, considerando tanto recursos materiales como prácticas políticas y sociales (Robeyns, 2005).

Como base filosófica del Desarrollo Humano, el EdC es una crítica a los enfoques evaluativos económicos asistencialistas y teorías utilitaristas basadas en ingresos o recursos, pues tiene en cuenta la diversidad humana y las necesidades individuales, poniendo el foco en las libertades y el bienestar de las personas (Gasper, 2002). Es importante destacar que el EdC no es una teoría de la justicia, sino que es el marco evaluativo y prospectivo con el que Desarrollo Humano mira a las políticas de desarrollo para crear, propiciar y mejorar las capacidades presentes y futuras de

las personas en todas sus dimensiones. Por un lado, tiene un carácter normativo con el cual permite analizar qué capacidades se han ampliado con una política concreta. Por otro lado, tiene un carácter político, desde el cual plantear qué políticas deberían aplicarse para expandir diferentes capacidades. Así, el Desarrollo Humano a través del EdC puede informar sobre libertades y desigualdad entre diferentes épocas y poblaciones. (Alkire & Deneulin, 2009b; Robeyns, 2005).

Igual que el Desarrollo Humano, el EdC no ha estado exento de críticas y limitaciones sobre sus conceptos principales – capacidades y funcionamientos – así como su uso como teoría del bienestar (Gasper, 2002). Sin embargo, su aporte como lenguaje normativo en las ciencias sociales es visto como un cambio de paradigma respecto al enfoque neoliberal (Deneulin, 2014). Desde sus inicios, una de las principales preocupaciones ha sido poner en la práctica el EdC, por lo que las propuestas de operativización son diversas (Chiappero-Martinetti et al., 2015; Chiappero-Martinetti & Roche, 2009).

En todo caso, su aplicación va más allá de evaluar el desarrollo humano y la pobreza en países o a través de proyectos de cooperación (Fernández-Baldor et al., 2014), pudiendo encontrarse propuestas para evaluar planificación urbana (Anand, 2018), políticas sociales (Bonvin & Laruffa, 2018), políticas de empleo (Laruffa, 2020) y políticas de sostenibilidad (Pelenc & Ballet, 2015), o para realizar estudios sobre ciudadanía (Pfister, 2012) y desigualdad de género (Robeyns, 2003). Su aporte es de gran relevancia para promover nuevos debates políticos, culturales y sociales, así como incorporar los conceptos de capacidades y funcionamientos a otras investigaciones (Robeyns, 2006a), entre ellas en el campo de la educación.

A continuación, presento los conceptos fundamentales del EdC: 1) capacidades y funcionamientos, 2) medios y factores de conversión, y 3) bienestar y agencia.

3.4.1. Conceptos fundamentales

Primero, como concepto central del enfoque, una capacidad se refiere a la libertad efectiva de una persona para alcanzar lo que realmente valora hacer y ser, por lo que elegir capacidades implica reflexionar sobre lo que se valora y cómo se puede alcanzar (Alkire & Deneulin, 2009b). Esta manera de entender la libertad de una persona se refiere a que la persona tenga la oportunidad real de alcanzar lo que valora (Crocker & Robeyns, 2009). Aunque el EdC prioriza la elección de las capacidades por parte de personas y sociedades, no obvia las restricciones sociales y culturales que pueden limitar verdaderamente las opciones disponibles en diferentes contextos (Robeyns, 2005). Un ejemplo de ello es que entiende las relaciones sociales como mecanismos individuales y estructurales que pueden fomentar capacidades valoradas y reconocidas colectivamente (Smith & Seward, 2009).

De manera similar, un funcionamiento es una acción o estado alcanzado por una persona que valora y que tiene motivos para valorar en alguna dimensión de la vida. Para el EdC es de igual importancia identificar qué se valora y por qué se valora, ya que implica reconocer que existe un juicio de valor a la hora de identificar las motivaciones que pueden fomentar la participación y el compromiso de las personas a la hora de obtener un funcionamiento. Por este motivo, el EdC plantea que la definición de funcionamientos se realice a través de un discurso crítico según cada contexto. Las capacidades permiten alcanzar funcionamientos, pues representan libertad de

oportunidades, pero, los funcionamientos alcanzados también permiten ampliar las capacidades, pues una oportunidad alcanzada abre nuevas oportunidades (Alkire & Deneulin, 2009b). Entender el bienestar desde estos dos conceptos como elecciones libres y plurales de cada persona y sociedad a la hora de evaluarlas es un reconocimiento de la diversidad humana. Es por ello, que ambas son igual de relevantes a la hora de medir el bienestar, aunque según cada contexto puede ser necesario priorizar aquel más perjudicado (Crocker & Robeyns, 2009).

Segundo, el EdC pretende distinguir entre medios y fines para el bienestar. Los primeros responden a los bienes y servicios con los que alcanzar los fines, que hacen referencia a las capacidades y los funcionamientos que las personas pueden lograr. Pero los medios no se limitan únicamente a bienes y servicios, sino a cualquier elemento del contexto cuyas características puedan favorecer el alcanzar los fines. Así, los medios son valiosos por lo que permiten hacer, no solo por su existencia. De esta manera, aunque el EdC valora los medios, se centra en cómo estos contribuyen a la libertad y el bienestar humano, no en los medios como fines en sí mismos a alcanzar (Crocker & Robeyns, 2009; Robeyns, 2005). Entre los medios y los fines del bienestar se encuentran los factores de conversión, los cuales permiten transformar los medios en capacidades, y las capacidades en funcionamientos. Considerarlos a la hora de analizar el bienestar permite reconocer la diversidad humana al estar teniendo en cuenta los elementos que condicionan el poder alcanzar funcionamientos. Generalmente se identifican tres categorías generales de factores de conversión – personales, sociales y ambientales – aunque su importancia radica más en el tipo de obstáculo que suponen y sus causas (Crocker & Robeyns, 2009; Robeyns, 2005).

Tercero, el Desarrollo Humano a través del EdC y sus conceptos entiende el bienestar en términos de expansión de capacidades y funcionamientos, puesto que representa “tanto el proceso de ampliación de las opciones de las personas como el nivel de bienestar alcanzado” (United Nations Development Programme, 1990, p.10). Alkire & Deneulin, (2009b) consideran que aporta una visión multidimensional del bienestar material, mental y social considerando las dimensiones económica, social, política y cultural. Así, el bienestar, formado por capacidades y funcionamientos, forma parte de los objetivos vitales de una persona, aunque no de una manera exclusiva, ya que lo que finalmente los determina es la agencia, el elemento dinámico del EdC (Crocker & Robeyns, 2009).

Por su parte, la agencia se relaciona con la autodeterminación, la autodirección, la autonomía, la autosuficiencia y el empoderamiento (Keleher, 2014), pues es la capacidad de una persona para perseguir y alcanzar lo que valora y tiene motivos para valorar según sus aspiraciones. Cuando esta libertad está anulada las personas son forzadas, oprimidas o pasivas. Se considera tanto individual como colectiva, por lo que se vincula con la participación, el discurso crítico y la práctica democrática (Alkire & Deneulin, 2009b). Las motivaciones de la agencia de una persona pueden ir más allá de su propio bienestar, incluso perjudicarlo, lo que refleja una visión altruista y no egoísta de las personas desde la que entender la justicia y la equidad de manera democrática.

Sin embargo, que las motivaciones de las personas sean satisfechas por agentes externos no es suficiente, sino que es necesario que participen e influyan directamente en las decisiones que afectan a sus vidas. Es por ello que la agencia implica diferentes grados o condiciones para completarse. La primera es la autodeterminación, por la que la persona toma sus propias

decisiones; la segunda es la orientación hacia la razón y la deliberación, que refleja que sus decisiones se basan en objetivos; la tercera es la acción, con la que la persona participa activamente; la cuarta es el impacto en el mundo, con la que la persona contribuye a un cambio real. La agencia tiene valor 1) intrínseco, en cuanto permite a las personas participar en sus propias decisiones, 2) instrumental, en cuanto permite mejorar el bienestar propio o ajeno, y 3) constructivo, en cuanto permite evaluar y elegir capacidades y funcionamientos (Crocker & Robeyns, 2009).

De esta manera, el bienestar y la agencia son los dos aspectos principales de la vida humana, cada uno de los cuales se compone de un elemento de oportunidad y otro de logro. A la hora de analizar el bienestar es necesario identificar si se está abordando en términos de libertad de bienestar (capacidades) o de bienestar alcanzado (funcionamientos). En el caso de la agencia, su objetivo puede ir dirigido a transformar medios, factores de conversión o capacidades, por lo que analizar la agencia implica estudiar tanto la libertad de agencia como los logros de la agencia (Crocker & Robeyns, 2009). De esta manera, los elementos principales del EdC, quedan representados y conectados en la Figura 6.

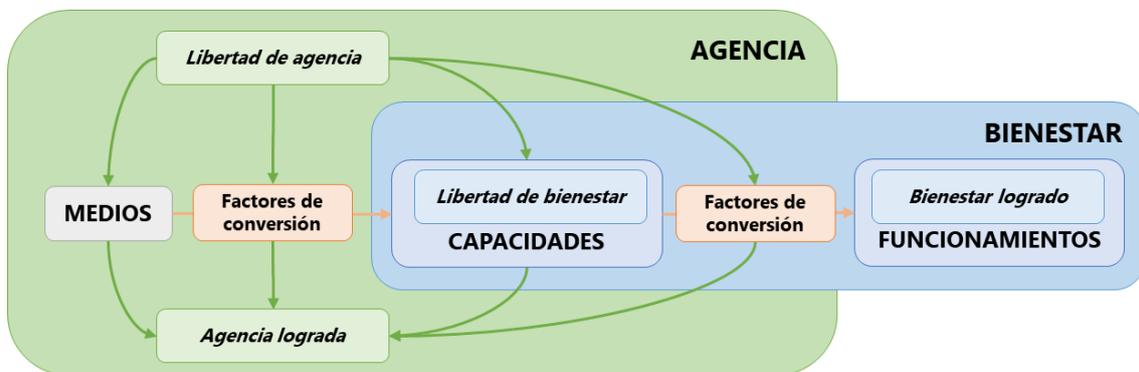


Figura 6: El Enfoque de Capacidades
Fuente: Adaptado de Delgado-Caro et al. (2023)

3.4.2. El Enfoque de Capacidades en educación

La relación entre educación y desarrollo es previa al Desarrollo Humano y al EdC, existiendo así diferentes enfoques desde donde abordarla. Robeyns (2006b) identifica tres enfoques normativos desde los cuales las políticas educativas se configuran: 1) el capital humano, 2) el enfoque basado en derechos, y 3) el EdC. El capital humano, como enfoque de corte economicista, únicamente prioriza el rol instrumental de la educación, limitando su potencial empoderador. El enfoque basado en derechos permite abordar la educación desde su rol intrínseco, permitiendo una visión más amplia. Pero el EdC aborda la educación tanto por su rol instrumental como intrínseco, poniendo el énfasis tanto en las oportunidades como en los logros de la educación, reconociendo la existencia de factores de conversión y el contexto, y permitiendo vincular los resultados de la educación con la justicia social (Unterhalter, 2009a).

Además, el EdC siempre ha considerado la educación un elemento fundamental. Se destaca su potencial para desarrollar habilidades y expandir capacidades. Nussbaum ha centrado más el rol de la educación en el desarrollo de la agencia y la democracia. En ambos casos la educación es vista como un facilitador del pensamiento crítico, la ciudadanía global, el diálogo público y la

organización política (Walker & Unterhalter, 2007). Así, aplicar el EdC para evaluar la educación permite reconsiderar sus posicionamientos ontológicos y epistemológicos sobre sus valores y su misión (Hart, 2013), de manera que pueda definirse una educación equitativa como aquella que expande capacidades (Unterhalter, 2009b).

A través de la identificación de los diferentes elementos de la educación como las instituciones, los materiales, los educadores y la interacción social, desde el EdC puede evaluarse su contribución a la expansión de capacidades a través de cuatro dimensiones: 1) filosófica o de modificación de agencia, 2) pedagógica o de construcción de conocimiento, 3) institucional o de funcionamiento del sistema, y 4) de políticas o de diseño y evaluación del modelo educativo (Flores-Crespo, 2007). El EdC en la educación aporta una mirada no solo en la redistribución de recursos, sino en las oportunidades y en la valoración igualitaria de la diversidad (género, clase social, raza, discapacidad, etc.). Promueve la justicia social al permitir que cada persona tenga la posibilidad de elegir entre opciones valiosas y actuar sobre esas elecciones de manera que no existe una única idea de buena vida o vida que vale la pena vivir (Unterhalter & Walker, 2007).

Pero como destaca Saito (2003), el rol de la educación en el desarrollo de capacidades implica no solo ampliar el set de capacidades de las personas, sino generar un mejor juicio a la hora de definir capacidades y funcionamientos. Esta visión de la educación entiende la educación como un proceso social y cultural que permite la transmisión colectiva de valores, no de manera impositiva, sino generando espacios críticos con la desigualdad existente (Vaughan & Walker, 2012). Es por ello que a la hora de elegir qué capacidades se consideran importantes a través de la educación es necesario un trabajo con toda la comunidad educativa: estudiantes, profesorado, familia, etc. de manera que el entendimiento sobre el derecho a la educación sea abordado no solo a nivel individual, sino colectivo (Hart & Brando, 2018). Respecto a la investigación, entenderla desde el EdC nos invita a replanteárnosla como un derecho humano compartido entre investigadoras y ciudadanía, pues como apunta Borghi (2018), nos hace reflexionar sobre la agencia y la participación de las personas en la generación de conocimiento y del uso que se hace del mismo, como por ejemplo, a la hora de informar políticas que afectan a la vida.

En Educación Superior, el EdC es una alternativa de gran relevancia a los enfoques neoliberales cada vez más extendidos, pues permite evaluar la calidad educativa en términos de capacidades y funcionamientos, analizar la distribución justa e igual de estas capacidades, reconocer la diversidad del alumnado, promover su agencia y aportar una mirada más amplia al derecho a la educación (Walker, 2006). Esto se traduce en que el EdC permite presentar una alternativa real al enfoque utilitarista del capital humano centrado en las competencias, promoviendo una educación con valor por sí misma a través de la priorización de la autonomía, la reflexión crítica, el empoderamiento y la participación en el debate público del alumnado y no como un medio para mejorar la productividad (Boni et al., 2010). Un ejemplo es el planteado por Walker (2012b) al proponer que las personas que estudian en el sistema de Educación Superior adquieran capacidades orientadas a ayudar a mejorar la vida de personas en situación vulnerable, lo que repercutiría a nivel social y a entender la Educación Superior como un bien público más allá del éxito individual de las personas que hacen uso de ella.

A raíz de esto, existe la necesidad de dar más espacio a las voces y experiencias de los estudiantes, fomentar la justicia social y garantizar que todos los estudiantes puedan convertir los recursos

educativos en capacidades reales, tal y como apuntan Wood & Deprez (2012) al explorar cómo el EdC es coherente con una pedagogía que sigue principios democráticos, críticos y feministas. A su vez, ofrece una perspectiva crítica y generativa para guiar y evaluar el desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas. Un ejemplo es el propuesto por Walker & Loots (2016) en su conceptualización multidimensional de la ciudadanía social, y la formación de valores a través de la deliberación, el reconocimiento de la diversidad y la agencia en Sudáfrica. Otro ejemplo viene dado por Mtawa & Nkhoma (2020) en su propuesta de aprendizaje-servicio para la formación de capacidades de ciudadanía y agencia cívica también en Sudáfrica. Ambas propuestas sobre Educación Superior desde el EdC adaptadas a su contexto son de gran relevancia ya que en contextos del Sur Global las decisiones sobre modelos educativos suelen verse fuertemente influenciadas por enfoques occidentales, sean tradicionales o alternativos (Sakata, 2021).

Para Walker (2006), desde el EdC el aprendizaje es un proceso positivo y esperanzador multidimensional que va más allá de la adquisición de conocimiento, pues permite una mayor comprensión personal y del mundo a la hora de actuar. Es un proceso emocional y cognitivo que, aunque tiene una parte individual, requiere de la interacción con otras personas que le otorgan un carácter social que es vital para la autonomía y el desarrollo personal. De esta manera, la Educación Superior tiene potencial para ser un proceso que permite un aprendizaje profundo, desarrollando capacidades intelectuales que integran conocimiento, emociones y participación social.

De esta manera, teniendo en cuenta que el aprendizaje no sigue una trayectoria lineal a nivel individual, el énfasis en la dimensión social del aprendizaje permite entender cómo se produce el desarrollo de capacidades en Educación Superior, pues desde el EdC se reconoce la diversidad humana y se propone una pedagogía que promueva la inclusión y la igualdad. De esta manera a través del EdC puede tanto destacarse la importancia de la Educación Superior en la ampliación de capacidades y la construcción de un futuro más inclusivo, como también destacar las limitaciones y desafíos que enfrentan los estudiantes debido a factores sociales y económicos (Walker, 2006).

Y es que gracias a su carácter contextual y multidimensional, el EdC permite entender y evaluar el rol social que tiene el aprendizaje en el marco de la ALEL, y por tanto, en la educación de adultos, ya que lo define como un proceso de agencia en términos de justicia, libertad y desarrollo de la identidad (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2018). De esta manera el EdC reevalúa el aprendizaje a lo largo de la vida y cuestiona su papel en el proyecto neoliberal enriqueciendo la discusión sobre la educación de adultos. El EdC se presenta así como un marco teórico con el que entender una educación de adultos 1) vinculada a la agencia, 2) facilitadora de significados intrínsecos e instrumentales del aprendizaje a nivel individual y social, 3) enmarcada en la experiencia y el contexto del alumnado, y 4) empoderadora (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021h).

Entender la educación de adultos como empoderadora implica que sus logros amplíen las capacidades de las personas para mejorar su bienestar y controlar su entorno, aunque este es un proceso que depende del contexto y que no es lineal (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021a). Una capacidad clave para Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021j) es la capacidad de participar en la educación de adultos, la cual representa la libertad (real y efectiva) de involucrarse en la educación de adultos que se considera valiosa, yendo más allá de la simple participación y pudiendo

considerar factores de conversión individuales, sociales e institucionales. A través del EdC, la educación de adultos 1) "es un proceso de agencia que, dentro de ciertos entornos institucionales y sociales, puede desarrollarse como un proceso de empoderamiento tanto a nivel individual como social", y 2) "tiene el potencial de promover el logro de las tres condiciones sociales básicas para una vida digna: seguridad social, justicia y libertad" (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021c, p.305).

3.4.3. La capacidad de aspirar

Las aspiraciones hacen referencia a las esperanzas, anhelos, deseos, sueños, ambiciones, metas y preferencias que tiene una persona y que le impulsa a poder lograr algo que le importa o necesita y que, por tanto, desea alcanzar (Appadurai, 2004; Hart, 2016; Ibrahim, 2011; Ray, 2006). Desde un punto de vista antropológico son parte de la capacidad política del ser humano de expresar sus puntos de vista en el discurso público, por lo que son formadas a través de la interacción social formando parte de nuestro sistema cultural (Bonvin & Laruffa, 2018). Esto significa que deben entenderse como elementos sociales y multidimensionales puesto que se cumplan o no, es un reflejo del funcionamiento de la sociedad o cultura y no únicamente de una cuestión individual.

La relación entre deseo interno y posibilidades externas pone en relieve su conexión con la identidad, las creencias y las percepciones de las personas respecto a su propio desarrollo y, por tanto, con la sensación de control sobre sus propias vidas (Ibrahim, 2011). Para Hart (2016, p.326) las aspiraciones "están orientadas hacia el futuro, impulsadas por motivaciones conscientes e inconscientes, y son indicativas de los compromisos de un individuo o grupo hacia una trayectoria o punto final particular". Así, las aspiraciones responden a aquello que entendemos que nos gustaría alcanzar porque lo consideramos valioso, pero que en nuestro contexto no nos lo podemos plantear.

Las aspiraciones se han estudiado desde la economía, la antropología, la psicología y la filosofía, centrándose en identificarlas y entender sus variaciones. Pero cuando se analiza el proceso de formación de aspiraciones se encuentra que los referentes, modelos o ideales dominantes de la cultura son los que moldean lo que una persona puede llegar a aspirar (Ibrahim, 2011). Appadurai (2004) también critica que en ocasiones las aspiraciones son vistas en términos de bienes específicos, aunque en realidad hacen referencia a creencias e ideas más amplias, por lo que defiende que es necesario entender las aspiraciones más allá de lo que alguien quiere de manera inmediata y tangible. Fijarse únicamente en lo segundo, puede hacer que las verdaderas aspiraciones queden ocultas. Y es que las aspiraciones suelen ser inconscientes, pues pueden no ser conocidas por la propia persona; conflictivas, pudiendo ser contrarias a las de personas cercanas; y multidimensionales, pues cambian en importancia y con el tiempo. Esto lleva a que las personas puedan tener "aspiraciones adaptadas", es decir, unas aspiraciones acordes a su contexto, pero que no tienen por qué reflejar su verdadero potencial de futuro (Hart, 2016).

Ibrahim (2011) destaca la conexión entre aspiraciones y el EdC. Primero, en el EdC se resalta el rol de la cultura en las aspiraciones, condicionando tanto a nivel cognitivo como práctico los valores y las percepciones sobre qué se considera bienestar y así, las capacidades valoradas. Además, el EdC tiene un enfoque positivo de libertad, es decir, de poder ser o hacer lo que se considera

valioso, algo que está ligado a la posibilidad de tener unas u otras aspiraciones y de alcanzar o fallar las aspiraciones existentes. Esta idea de libertad está integrada tanto en el concepto de capacidad como de agencia (Hart, 2013; Robeyns, 2005). Así, las aspiraciones dependen de la libertad de bienestar y de agencia, tanto para formarse como para cumplirse. Esto sitúa a las aspiraciones dentro del marco del EdC como un elemento más que tener en cuenta a la hora de abordar capacidades, funcionamientos, bienestar y agencia.

Cuando las comparamos con las preferencias adaptativas nos encontramos ante un debate sobre lo positivo o no de tener aspiraciones poco realistas en el contexto existente, donde podría argumentarse por un lado que son necesarias por el valor intrínseco que suponen y la direccionalidad que aportan o, por el contrario, que no deben alentarse puesto que generan frustración al ser de difícil su cumplimiento. Estoy de acuerdo con (Hart, 2013), cuando argumenta que este debate gira en torno a la viabilidad de las aspiraciones, la cual en ocasiones conlleva sesgos utilitaristas y conservadores que acaban limitando a las personas y a las sociedades.

Por su parte Appadurai (2004) sitúa la capacidad de aspirar en como grupos e individuos consiguen colectivamente imaginar y compartir su futuro, influenciando otros grupos, las instituciones, la cultura y otros factores físicos y sociales de su entorno. La influencia mutua entre aspiraciones y cultura se hace patente en esta definición a través de la formación de valores (Sen, 2004). Hobson & Zimmermann (2022) también vinculan la capacidad de aspirar con cómo las personas imaginan el futuro y el potencial para alcanzarlos. En su modelo la capacidad de aspirar es un elemento central y está moldeada por cómo el contexto nos permite imaginar futuros y ejercer agencia, pero ésta a su vez es la que puede generar escenarios futuros alternativos y una nueva libertad de agencia. Walker (2018) también plantea un modelo cíclico de aspiraciones dinámicas en el que las aspiraciones permiten entender cuales pueden llegar a ser las capacidades valoradas y cómo éstas pueden desbloquear y movilizar una agencia crítica. De esta manera, la capacidad de aspirar es una capacidad más que a través de su funcionamiento alcanzado, las aspiraciones, puede incidir en el resto de elementos tal y como se representa en la Figura 7.



Figura 7: Las aspiraciones en el Enfoque de Capacidades

Fuente: Elaboración propia a partir de Appadurai (2004), Hobson & Zimmermann (2022) y Walker (2018)

Poner el foco en la capacidad de aspirar, tanto en su formación como en su potencial, también permite evaluar la educación más allá de las perspectivas dominantes desde un enfoque de Desarrollo Humano. De esta manera, (Powell, 2012) aboga por que los resultados de la educación dejen de medirse únicamente en términos de ingresos o empleabilidad, sino en función de la expansión de capacidades de las personas implicadas en el proceso educativo y más específicamente en la capacidad de aspirar. Por su parte, Wrench et al. (2013) destacan como influyen las prácticas pedagógicas y el enfoque del currículo en la formación y la autoconciencia

de aspiraciones en jóvenes. También Baillergeau et al. (2015) destaca que el potencial de la educación en incidir en las aspiraciones de jóvenes no solo se da en la educación formal, sino a través de otros agentes informales con los que también interactúan como familias, amistades, organizaciones y medios de comunicación.

En el caso de la Educación Superior, Walker (2018) plantea que debe fomentar la libertad y la agencia crítica para una toma de decisiones más informada sobre la propia vida y el futuro. Appadurai (2004) destaca la importancia del aprendizaje a la hora de aumentar la capacidad de aspirar, pues permite hacer más explícitas las aspiraciones que se tienen para demandar contextos más inclusivos en donde puedan alcanzarse. Más específicamente, en el caso de estudiantes sudafricanos, Simmonds & Ajani (2022) proponen un enfoque de aprendizaje restaurativo para alcanzar un currículum realmente descolonizado y coherente con sus aspiraciones de sostenibilidad, justicia y equidad social.

El EdC centrado en las aspiraciones de estudiantes tiene un gran potencial para fomentar currículos y prácticas pedagógicas que generen un mayor reconocimiento de las aspiraciones por parte de las estudiantes (Sandars & Sarojini Hart, 2015). Pero esto también ocurre en la dirección contraria, es decir, las aspiraciones también potencian el aprendizaje, tal y como plantean Broek et al. (2023) en su estudio sobre participación de adultos en su propio aprendizaje.

Analizar las aspiraciones desde el EdC en contextos educativos permite no solo analizar los efectos pedagógicos de la educación, sino la idoneidad de una política educativa, como señalan López-Muñoz & Ingelaere (2021) en su estudio en el que sugieren que las políticas educativas regionales incluyan las aspiraciones del alumnado a través de su participación en la planificación de las mismas. Por su parte, Conradie & Robeyns (2013) plantean que en las intervenciones de desarrollo se aborde las aspiraciones de las personas implica conocer mejor como construyen sus capacidades y como desbloquean su agencia.

En contextos de marginación, como en el caso de jóvenes migrantes en Sudáfrica, F. Mkwanzani & Wilson-Strydom (2018) destacan que las aspiraciones educativas limitadas, no solo suponen una desventaja, sino que fomentan que se perpetúe la pobreza sistémica. A través del arte participativo de jóvenes rurales en Zimbabwe, F. Mkwanzani et al. (2021) exploran cómo las narrativas cotidianas influyen en las aspiraciones, siendo estas un reflejo del conflicto geopolítico en un contexto precario de desempleo y pobreza. También Unterhalter (2012) resalta como en los contextos de desigualdad la capacidad de aspirar se ve comprometida.

También es destacable que las aspiraciones no garantizan el bienestar *per se*, ya que deben poder materializarse en otras capacidades o en el desarrollo de una agencia en la dirección de esas aspiraciones. Como afirman Campbell & McKendrick (2017), aunque las aspiraciones del alumnado sean altas pueden existir factores como la falta de confianza, la autoeficacia, la influencia de la familia, o las características de los programas educativos que afecten a su cumplimiento.

Como destaca Hart (2016, p.336) las aspiraciones son "indicadores de lo que ha llegado a tener significado y valor para nosotros, como individuos o como grupos sociales". Aunque permiten orientar la acción futura, pueden ocultar su origen, basado en ocasiones en discursos, normas y valores culturales dominantes. Muchas capacidades nuevas provienen de aspiraciones, por lo que

limitar estas últimas es restringir las capacidades y, por tanto, la libertad de bienestar de las personas. Las aspiraciones pueden responder a un contexto de opresión, pero también son la llave para imaginar y posibilitar un futuro alternativo. Del mismo modo, las aspiraciones pueden ser un motor no solo individual, sino colectivo (Velasco et al., 2021). F. Mkwanzani & Melis Cin (2020) destacan como la agencia colectiva puede transformar las aspiraciones en el caso de migrantes marginados y ofrecer espacios de igualdad y agencia para el cambio.

3.5. Marco conceptual de la tesis

En este apartado voy a definir el marco conceptual de la tesis a partir de los elementos aportados en los capítulos 2 y 3. En ambos capítulos he planteado de forma paralela la revisión de literatura y el marco teórico en los campos de aprendizaje y educación respectivamente, así como su relación entre ellos. De esta manera, en la Figura 8 se muestra el marco conceptual de la tesis.

En el capítulo 2 me he centrado en tres apartados: el aprendizaje adulto, la experiencia informal y el aprendizaje transformador. He planteado el aprendizaje adulto como parte del aprendizaje humano y cómo es entendido desde diferentes enfoques. De esta manera, la experiencia informal ha quedado definida como una situación de interacción presente y de gran relevancia en el aprendizaje adulto, en la cual centro el análisis. En coherencia con esta visión del aprendizaje adulto, a partir de la metateoría del aprendizaje transformador y la tipología de resultados, la experiencia informal es analizada en la Pregunta 1) ¿Cómo las experiencias informales de estudiantes de Educación Superior potencian o limitan procesos de aprendizaje transformador?

Por su parte, en el capítulo 3 he planteado los siguientes tres apartados: la educación de adultos, el Desarrollo Humano, y el Enfoque de Capacidades. Con la educación de adultos he buscado plantear un marco educativo coherente con el aprendizaje adulto, la experiencia informal y el aprendizaje transformador. De esta manera, la Educación Superior es planteada desde el marco de la educación de adultos con el fin de analizar los procesos de aprendizaje adulto desde la mirada crítica de la educación de adultos. Por otra parte, he presentado el Desarrollo Humano como un paradigma de bienestar humano desde donde entender la educación, el cual me permite utilizar el Enfoque de las Capacidades como el marco desde donde analizar los resultados de aprendizaje transformador a través de la expansión de la capacidad de aspirar. De esta manera, la Pregunta 2) ¿Cómo contribuyen los procesos de aprendizaje transformador de estudiantes de Educación Superior a su capacidad de aspirar?, permite analizar desde una perspectiva de bienestar humano el efecto de los cambios producidos por el aprendizaje transformador. Finalmente, con la Pregunta 3) ¿Cómo valora la Educación Superior los procesos de aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar de sus estudiantes?, discuto cómo es visto el proceso de aprendizaje en su totalidad – experiencia informal, aprendizaje transformador y expansión de capacidades – desde la Educación Superior, atendiendo a su encaje dentro de la educación de adultos.

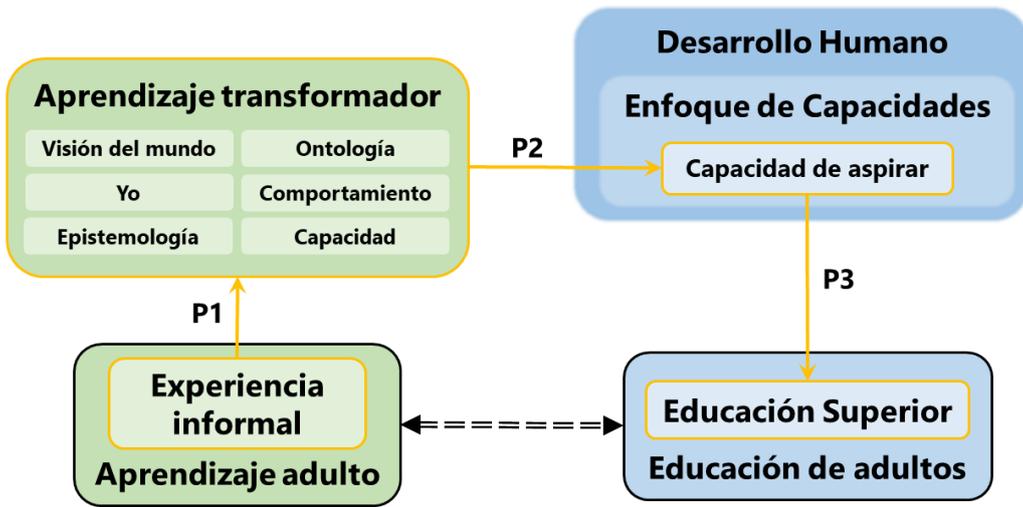


Figura 8: Marco conceptual
Fuente: Elaboración propia

4. Metodología

"Existe una diferencia epistemológica fundamental entre las ciencias sociales y las naturales, ya que la realidad social no puede ser simplemente observada, sino que se debe interpretar"

(Corbetta, 2010, p.29)

4.1. Introducción

A partir de las preguntas de investigación sobre la problemática planteada, en este capítulo se presenta la metodología que se ha llevado a cabo para dar respuesta estas preguntas. En la primera parte del capítulo planteo la estrategia de la investigación, donde expongo el paradigma desde donde se plantea esta investigación respecto a las cuestiones ontológicas y epistemológica y el proceso deductivo-inductivo seguido. Posteriormente, planteo y justifico el caso de estudio como método de investigación elegido, y describo cada uno de los tres casos seleccionados en su contexto, así como el muestreo realizado. Seguidamente, expongo las técnicas de recogida de información utilizadas, en concreto la entrevista en profundidad, el grupo focal y el análisis documental, así como los elementos etnográficos y de observación participante presentes a lo largo del proceso. En la siguiente sección, describo el proceso de codificación y análisis de los datos, para plantear en la sección final las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta a lo largo de la investigación, así como los sesgos existentes.

4.2. Estrategia de investigación

Con estrategia de investigación me estoy refiriendo a los elementos que han guiado tanto el inicio del proceso de investigación como sus diferentes etapas. Según Bryman (2012), para poder plantear la estrategia es necesario atender principalmente a tres consideraciones: 1) el rol que juega la teoría, 2) las cuestiones epistémicas y ontológicas, y 3) los valores. En mi caso, la teoría está aportando trasfondo y justificación a la totalidad de la investigación, puesto que es el marco desde donde comunico continuamente cómo entiendo las realidades de aprendizaje y educación e interpreto los hallazgos de los casos de estudio. Así, el marco teórico construido a partir de la metateoría del aprendizaje transformador y el EdC es mi manera de vincular lo abstracto con lo concreto. En mi planteamiento, busco que pueda servir de puente entre otras teorías generales y los hallazgos empíricos, permitiendo entender y explicar aspectos más específicos de los procesos de aprendizaje adulto. Si bien reconozco el papel que ha jugado la teoría como guía e influencia para encontrar los hallazgos de esta investigación, también he encontrado en los datos empíricos información con la que dar respuesta al desarrollo teórico planteado.

De esta manera mi proceso ha seguido una lógica deductiva-inductiva durante todo el proceso de la tesis. La parte deductiva fue inicial, ya que partí de una revisión de literatura sobre aprendizaje que me sirvió para plantear las primeras preguntas con conceptos clave provenientes de la teoría. Conforme avancé en el proceso de recolección de datos, la lógica inductiva cobró presencia, ya que los nuevos datos me hicieron reflexionar sobre el ajuste de mi marco teórico de modo que cambié e incorporé nuevas teorías y he propuesto conceptos para ser integrados en ella en futuros estudios.

Respecto a las posiciones epistemológicas y ontológicas, mi posición queda bajo el paraguas del interpretativismo (Corbetta, 2010). Esto es debido a que en esta investigación se ha pretendido comprender e interpretar la experiencia vivida por las estudiantes como un proceso de aprendizaje complejo en el que no solo la componente instrumental educativa define el proceso. Por ello se ha considerado necesario partir de los testimonios de las protagonistas para comprender el rol de la experiencia en la transformación individual a través del aprendizaje. De esta manera, se ha requerido un enfoque metodológico menos enfocado en la aglomeración de datos estadísticos significativos y más sensible a la lectura de esta experiencia. Así, he encontrado en el EdC una manera de destacar los conceptos de bienestar y agencia desde la experiencia y la subjetividad de las estudiantes.

Con este paradigma adopto un posicionamiento epistemológico por el cual considero que la investigación sobre aprendizaje requiere una lógica de investigación que tenga en cuenta la singularidad humana que no se encuentra en las ciencias naturales. Considero que el aprendizaje es el que tiene significado para las personas y, por tanto, para investigar sus procesos será necesario interpretar sus acciones y su mundo social desde su punto de vista. En este sentido, mi búsqueda pasa por entender empáticamente los significados atribuidos por las personas a su propio proceso de aprendizaje para comprenderlo. Es por ello, que reconozco que los hallazgos de esta tesis pueden solo tener un significado profundo en el contexto social particular de cada caso. Pero ello no los hace menos valiosos, ya que la interpretación de los mismos permite explorar más allá. Es más, explicito los tres niveles de interpretación que atraviesan esta tesis (Bryman, 2012). El primero es la interpretación que realizan las estudiantes cuando asignan sus significados a la experiencia. Posteriormente, a través de mi rol como investigador aplico los otros dos, uno al interpretar los significados de las estudiantes y, finalmente, cuando discuto los hallazgos con el marco teórico planteado.

Del mismo modo, desde el paradigma interpretativo adopto un posicionamiento ontológico constructivista por dos motivos (Bryman, 2012). El primero es que considero que los fenómenos y las estructuras sociales relacionadas con el aprendizaje y la educación se encuentran en continua revisión y sus significados han sido y son construidos a través de la interacción social. Por este motivo, elementos como la comunicación y el lenguaje tienen una relevancia fundamental. El segundo motivo me sitúa a mí como investigador, ya que el conocimiento construido a partir de mi trabajo es específico al contexto, es indeterminado y no es definitivo. Futuras investigaciones revelarán nuevos hallazgos desde se continuará construyendo el campo de estudio del aprendizaje adulto. Con este enfoque busco también que mi estrategia metodológica tenga una coherencia con otros elementos de la tesis como el marco teórico y las preguntas de investigación que también comparten dichos posicionamientos.

También quiero destacar que esta investigación entra dentro de lo que se conoce como una investigación cualitativa, pues en la recogida y análisis de datos me he centrado más en la comunicación y el lenguaje, estando abierto a que los datos construyan teoría, en coherencia con mi postura interpretativa y constructivista, y con la lógica deductiva-inductiva. Sin embargo, considero que la distinción cualitativa no refleja realmente un carácter o intención en la investigación, pues lo que la define realmente es lo referido a mi posicionamiento sobre teoría, epistemología y ontología, planteado en esta sección. El carácter cualitativo de esta investigación es una consecuencia más relacionada con el muestreo y la selección de técnicas de recogida de

datos que planteo en las siguientes secciones. Con relación al muestreo, se ha llevado a cabo un muestreo intencional, un modo no probabilístico en el que he buscado seleccionar de manera estratégica a las estudiantes que fueran relevantes para las preguntas de investigación (Bryman, 2012). El objetivo ha sido garantizar que la muestra incluya diversidad dentro de cada caso a la hora de entender el proceso de aprendizaje adulto. En los tres casos, se partió de un listado de estudiantes definido a través de informantes clave que muestro en el próximo apartado.

Finalmente quiero resaltar la importancia que le doy a los valores que he intentado que me acompañen como investigador. Si bien todavía existen posturas que consideran que solo es ciencia aquella que está ausente de sesgos y que, por tanto, es objetiva, para mí los valores de la investigadora afloran durante la investigación. Asumo que esto ocurre sin que pueda evitarse, permeando los valores en la elección del tema, las preguntas planteadas, el método utilizado, el diseño propuesto, las técnicas utilizadas, la recogida, la interpretación, el análisis de datos, y la elaboración de conclusiones. Para mí lo importante es reconocer de manera explícita la existencia de valores y sesgos a través de mi propia reflexión autocrítica y honestidad para entender y comunicar de qué manera están afectando a la investigación. En mi caso, soy un hombre cis, hetero, español y blanco, lo que está presente en la tesis pese a mis ejercicios de deconstrucción.

4.3. Tres casos de estudio cualitativos

La elección del estudio de caso viene motivada por la necesidad de profundizar en la complejidad y naturaleza de investigar sobre experiencias informales de adultos. Con ello, también quiero dar coherencia a la estrategia de investigación propuesta, con la que no pretendo que los casos sean representativos, ni que los hallazgos puedan aplicarse de manera directa en otros casos. Tampoco pretendo que los casos sean casos típicos. Siguiendo este criterio, en cada uno de los casos se han realizado un número limitado de observaciones con el fin de obtener significados más profundos en lugar de resultados estadísticamente significativos (Sumner & Tribe, 2008). A continuación, voy a presentar cada uno de los casos aportando su contexto nacional y regional, la descripción del sistema de Educación Superior y la Universidad, y finalmente, el espacio de aprendizaje informal del caso de estudio. En la Tabla 6 se encuentra la información general de cada caso.

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
País	Sudáfrica	Colombia	España
Región	Free State	Tolima	Comunitat Valenciana
Universidad	University of the Free State	Universidad de Ibagué	Universitat Politècnica de València
Tipo de universidad	Pública	Privada	Pública
Espacio de aprendizaje	Campus de Bloemfontein	Municipio del Tolima	Barrio de València
Experiencia informal	Política	Regional	Profesional
Intención pedagógica	No	Sí, desde la universidad	Sí, desde el Máster
Espacio en la Universidad	Obligatorio por Ley	Obligatorio por la Universidad	Propuesto por el Máster
Participación del estudiante	Voluntaria	Obligatoria	Obligatoria en el Máster
Recogida de información	Sep-Dic 2018	Sep-Nov 2019	Jun-Ago 2020
Personas entrevistadas	8	17	15
Rango de edades	20-25 años	21-23 años	25-33 años

*Tabla 6: Casos de estudio
Fuente: Elaboración propia*

Es importante destacar que cada caso aporta un ejemplo de aprendizaje informal de estudiantes de Educación Superior. Todos ellos comparten que el proceso de aprendizaje analizado es el que ocurre a través de experiencias informales. La diferencia se encuentra en que cada uno de ellos tiene un grado de formalidad distinta dentro de la Educación Superior. El caso de Sudáfrica es un espacio no pensado como espacio de aprendizaje, por lo que su componente educativo informal es total. El caso de Colombia se encuentra enmarcado en el ámbito formal, por tratarse de un programa incluido en el currículum, pero el proceso de aprendizaje ocurre ajeno al diseño formal de la actividad, puesto que la vivencia en el municipio no cuenta con acompañamiento docente continuo, ni es un espacio controlado formalmente. El caso de España refleja el máximo nivel de formalidad de los tres casos, ya que la propuesta metodológica plantea las situaciones informales pero también incluye el acompañamiento del profesorado durante todo el proceso. Sin embargo, pese a que el aprendizaje ocurre bajo el paraguas de lo formal, el proceso de aprendizaje de las estudiantes es informal. Estas diferencias permiten que cada caso aporte una visión única sobre el proceso de aprendizaje adulto en experiencias informales en Educación Superior.

4.3.1. El Student Representative Council

Sudáfrica y el Free State

Sudáfrica, oficialmente la República de Sudáfrica, es un país costero situado en el extremo sur del continente africano, haciendo frontera con Botswana, Eswatini, Lesotho, Mozambique, Namibia y Zimbabwe. Como república parlamentaria está dividida en nueve provincias, cuya capitalidad está repartida entre las ciudades de Pretoria, Cape Town y Bloemfontein, donde se encuentran respectivamente los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, aunque la mayor ciudad del país es Johannesburg. Sudáfrica reconoce doce lenguas oficiales en su territorio, entre las que se incluyen nueve lenguas nativas, el inglés y el afrikáans como lenguas coloniales, y la lengua de signos sudafricana, incluida desde mayo de 2023. La población del país supera los 62 millones de habitantes, de los cuales más del 80% son de etnia negra, con alrededor de un 8% de etnia *coloured*, un 7% de etnia blanca y un 3% de etnia india o asiática, según el sistema de etnias establecido en el país. La mayoría de la población, un 85% se considera cristiana, existiendo minorías que practica alguna religión tradicional africana (8%), el islam (1,5%) o el hinduismo (1%). Solo el 3% declara no seguir ninguna religión (South Africa Government, 2023).

Según el último Informe de Desarrollo Humano, en 2022 Sudáfrica ocupó la posición 110 de 193 países con un Índice de Desarrollo Humano de 0,717, valor que no ha dejado de reducirse desde 2019 y que le han hecho descender 6 posiciones desde 2015. Si se tiene en cuenta la desigualdad del país, el actual IDH reduce su valor un 35,6% (United Nations Development Programme, 2024).



Figura 9: Sudáfrica en el mundo

Fuente: Descargado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=8964334>

Históricamente, durante siglos han existido, convivido y disputado el territorio sudafricano diferentes tribus originales del lugar. Aunque los portugueses fueron los primeros europeos en establecer puestos comerciales en la región, no fue hasta el siglo XVII que comenzó la colonización neerlandesa desde Cape Town, a la que siguieron otros colonos europeos e indios durante los siguientes siglos. El triunfo británico en la región del Cabo a comienzos del siglo XIX desplazó a los neerlandeses, reconocidos ahora como afrikáneres o bóeres, hacia el interior del territorio. Este fenómeno ocurrió durante los mismos años que el Mfecane, un desplazamiento forzoso y masivo provocado por las guerras del Reino zulú con otras tribus de la zona. Ambas migraciones colapsaron entre sí y provocaron que la región se mantuviera en conflictos constantes. A esta inestabilidad se añadió el descubrimiento de recursos explotables como oro, diamantes y platino a finales del siglo XIX cuyo control fue disputado por ingleses y afrikáneres. En este contexto, la victoria afrikáner en la 1ª guerra de los bóeres dio lugar al establecimiento de dos estados independientes del Imperio Británico en el territorio noreste de la región. Pero el triunfo británico en la 2ª guerra de los bóeres desembocó en la formación de la Unión Sudafricana en 1910, asentando el dominio británico en las actuales Sudáfrica y Namibia, aunque dotando de cierta autonomía a los antiguos territorios afrikáneres (South Africa Specialist, 2024).

Así, durante el siglo XX, el entendimiento progresivo entre blancos ingleses y afrikáners acabó de relegar todavía más a la población negra, así como a los *coloured* e indios. Tal fue así que en 1948 el gobierno del Partido Nacional Afrikáner estableció oficialmente el sistema de segregación racial, conocido como Apartheid, por el que se fueron anulando progresivamente la gran mayoría de derechos civiles, económicos, sociales y culturales de toda la población que no era blanca. No fue hasta 1992 que el régimen fue abolido oficialmente por referéndum, pero tras años de resistencia y lucha política, sindical y estudiantil y presión puntual internacional. En 1994, con las primeras elecciones post-apartheid, Nelson Mandela, histórico militante anti-apartheid, fue elegido presidente y su partido, el African National Congress (ANC) llegó al gobierno. Desde

entonces se han sucedido 6 procesos electorales en los que el ANC ha resultado ganador, aunque desde 2009 el porcentaje de apoyo recibido ha descendido debido a problemas estructurales que atraviesa el país como el aumento de la deuda nacional, la explotación laboral, la pobreza, la corrupción, la crisis energética, la xenofobia y los disturbios civiles, los cuales han caracterizado los últimos 30 años (Encyclopædia Britannica, 2024b).

En este contexto, la provincia de Free State es la heredera directa del Orange Free State, uno de los estados afrikáner que surgió a mitad del siglo XIX a raíz de la migración afrikáner tras la pérdida de los territorios del Cabo. La formación del nuevo estado fue posible gracias a su victoria contra el pueblo sotho, etnia original del territorio y que actualmente representa a la mayoría de la población negra de la provincia. Es importante destacar que con el control afrikáner de esta provincia las leyes segregadoras racistas comenzaron a implementarse ya en el siglo XIX. Actualmente la provincia cuenta con una población de casi tres millones de habitantes, siendo su capital Bloemfontein. Casi el 89% de la población es de etnia negra, un 8% blanca, menos de un 3% *coloured* y apenas un 0,5% india o asiática. La lengua más hablada es el Sotho, existiendo minorías de Afrikáans, Tswana, Zulu y Xhosa. De manera similar al resto del país, la mayoría de la población se considera cristiana (93%), con minorías practicantes de religiones tradicionales africanas (5%) e islámica (0,5%). Un 1,5% de la población del Free State no se identifica con ninguna religión (South Africa Government, 2023). Debido a su origen afrikáner, esta es una de las provincias donde se encuentra más arraigada la separación física territorial entre blancos, mayoritariamente afrikáners conservadores, y negros de influencia tribal y animista (Encyclopædia Britannica, 2024b).



Figura 10: El Free State en Sudáfrica

Fuente: Descargado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17455582>

La Educación Superior en Sudáfrica y la University of the Free State

Respecto al sistema de educación, actualmente está dividido en dos departamentos ministeriales que cubren el Marco Nacional de Cualificaciones (NQF) según la Ley 67/2008. El primero es el

Department of Basic Education, encargado de la educación primaria y secundaria, así como programas de alfabetización de personas adultas. El segundo es el *Department of Higher Education and Training*, que cubre tanto la formación profesional como la Educación Superior, esta última establecida según las Leyes 101/1997, 97/1998, 56/1999 y 31/2000 (South Africa Government, 2024). Junto con el asesoramiento de un Consejo de Educación Superior, el Departamento regula las universidades públicas y privadas, así como su gobernanza y financiación (Higher Education Act, 1997).

A raíz de la reestructuración de la Educación Superior a partir de 1997, la UFS es una de las veintiséis universidades públicas de Sudáfrica. Fue fundada durante la colonización británica en 1904 con el inglés como lengua oficial. Con la incorporación paulatina de la población afrikáner a la vida política de la Unión Sudafricana, a partir de 1918 el afrikáans se estableció también como oficial, desplazando al inglés en 1950 como única lengua oficial de la UFS. No fue hasta 1993 que ambas lenguas volvieron a ser oficiales, aunque no se formalizó el inglés como lengua de enseñanza hasta 2017. Recién en 2022, la UFS ha creado una editorial para publicar en lenguas nativas africanas. Con tres campus, el campus original es el de Bloemfontein, que alberga casi el 76% de un total de casi 40.000 estudiantes. El campus de Qwaqwa, situado a unos 325 km de Bloemfontein, cuenta con un 18% de estudiantes y el campus South, situado a 12 km al sur del campus principal, el 6% restante. La UFS cuenta con siete facultades: 1) ciencias económicas y empresariales, 2) educación, 3) humanidades, 4) ciencias de la salud, 5) ciencias naturales y agrícolas, 6) derecho y 7) teología y religión (University of the Free State, 2024).

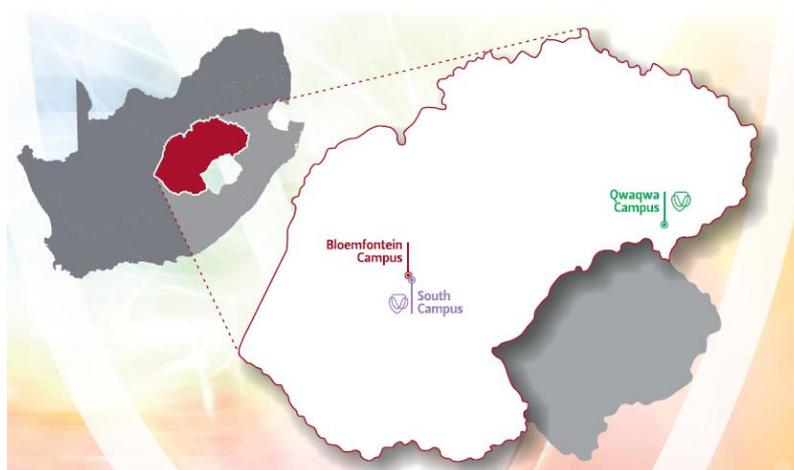


Figura 11: Situación de los tres campus de la UFS
Fuente: University of the Free State (2024)

El Student Representative Council

El SRC de la UFS es el máximo órgano de gobierno estudiantil de la universidad según establece la Ley de Educación Superior 101 de 1997 de Sudáfrica y los Estatutos de la UFS (Higher Education Act, 1997; University of the Free State, 2018). De esta manera es responsable de los asuntos de gobernanza estudiantil en todos los campus de la UFS y puede realizar las acciones necesarias para cumplir con sus objetivos, siempre siguiendo las reglas de la universidad. Además, cada campus tiene su propio SRC, que es el máximo órgano representativo para los asuntos que afectan únicamente a los estudiantes de ese campus. Según la Constitución aprobada para el SRC

por el Consejo de la UFS en junio 2018, el SRC debe servir imparcialmente a los intereses de la UFS y la comunidad estudiantil, representando a estos últimos en las diferentes interacciones con las estructuras de la universidad y la sociedad en general. El SRC también debe liderar la promoción de la diversidad, la integración y la erradicación de la discriminación dentro de la comunidad estudiantil, además de fomentar la vida estudiantil, el desarrollo y la participación.

Tanto el SRC como sus posibles subestructuras deben reconocer al Consejo de la UFS como la máxima autoridad de la universidad. Es importante destacar que no es una entidad jurídica propia, aunque tiene plena autonomía sobre los asuntos estudiantiles. Para ello, debe crear subestructuras y comités para cumplir sus objetivos, las cuales todas quedan sujetas al SRC y a su Constitución, ya que todos los principios y disposiciones de la Constitución son obligatorios para el SRC, sus miembros, asociaciones y organizaciones estudiantiles, así como para toda la comunidad estudiantil de la UFS. Estos principios son los siguientes: 1) liderazgo desde la comunidad estudiantil, 2) liderazgo por la comunidad estudiantil, 3) excelencia académica, 4) no racismo y no sexismo, 5) democracia, 6) Ubuntu⁷, 7) equidad e igualdad, 8) gobernanza cooperativa, 9) responsabilidad y transparencia, y 10) integridad.

Como órgano principal de representación estudiantil en la UFS, el SRC tiene la capacidad de comunicarse con otras instituciones y organizaciones externas y coordinar eventos estudiantiles, por lo que administra fondos y rinde cuentas sobre su presupuesto. También es responsable de revisar políticas, desplegar representantes en varias estructuras universitarias y ejercer poderes disciplinarios. El SRC debe garantizar los derechos de la comunidad estudiantil en la UFS: equidad, confidencialidad, libertad y calidad académica, uso de instalaciones, libertad de movimiento y asociación, dignidad, privacidad, asamblea y manifestación, voto, libertad de expresión, acceso a la información, acción administrativa y aplicación de la ley.

Actualmente, el SRC en la UFS tiene una composición diferente a la existente en 2018, pero las diferencias no son relevantes para el caso de estudio. En su momento, la formación del SRC se componía de doce personas elegidas por la comunidad estudiantil y una persona designada por cada uno de los nueve consejos estudiantiles, todos ellos durante un período de un año. Estos consejos estudiantiles respondían a estructuras de estudiantes que se agrupaban alrededor de las siguientes temáticas: asociaciones, asuntos académicos, residencias de estudiantes dentro y fuera del campus, posgrados, internacional, comunicación, recaudación de fondos y servicio comunitario. De esta manera la estructura del SRC en 2018 queda reflejada en la Figura 12 (University of the Free State, 2011).

⁷ Para más información consultar (Martinez-Vargas et al., 2023) y (Marovah & Mutanga, 2023)



Figura 12: Estructura del SRC y roles de sus miembros
Fuente: Delgado-Caro (2020)

El trabajo de campo realizado en este caso de estudio se realizó entre los meses de septiembre y diciembre de 2018 durante mi estancia en el SarchI Chair in Higher Education and Human Development Programme en la UFS, como parte de las prácticas externas que realicé como alumno del Máster. En este caso, la intención pasaba por encontrar una experiencia informal que no estuviera incluida en la propuesta pedagógica de la universidad. De esta manera, a través del Vicerrectorado de estudiantes, se pudo contactar con el grupo de estudiantes del SRC de 2016-2017. Una vez identificado este grupo, se contactó con todos ellos, aunque la decisión sobre qué estudiantes serían entrevistadas vino dada por su respuesta y disponibilidad para participar.

Esta promoción contaba con las siguientes características: Por un lado, habían vivido el movimiento #FeesMustFall de 2015⁸ de manera directa y ahora se encontraban formando el SRC. De esta manera habían pasado del activismo estudiantil en las calles a formar parte de la estructura política de la universidad. Ya que algunas de ellas habían formado parte del movimiento, podían aportar una visión más amplia tanto desde la representación como del activismo estudiantil. Además, esta promoción había terminado su período en el SRC hacía más de un año. Al haber pasado este tiempo, se consideró que podían haber contado con un tiempo suficiente para haber reflexionado sobre su experiencia y haber tenido un mayor recorrido posterior a ella. Finalmente, todavía muchas de ellas continuaban en el campus, y de esta manera el acceso a ellas era más directo a través del Vicerrectorado de estudiantes. Además, que estuvieran todavía vinculadas a la universidad, las situaba todavía cerca de la esfera de la Educación Superior.

4.3.2. El programa Paz y Región

Colombia y el Departamento del Tolima

⁸ movimiento estudiantil espontáneo como protesta por la subida de tasas universitarias. Se incluyeron otras luchas como la descolonización del currículum académico. Para más información puede consultarse (Luescher et al., 2017).

Colombia, oficialmente la República de Colombia, es un país costero situado en el norte de América del Sur, que comparte frontera con Brasil, Ecuador, Panamá, Perú, y Venezuela. En su territorio también se incluye el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, situado en el Mar Caribe a 220 km de la costa de Nicaragua. Como república presidencialista está dividida en treinta y dos departamentos y un distrito capital que corresponde a la ciudad de Bogotá. Aunque el español es la lengua oficial, en los últimos años se consideran cooficiales algunas de sus casi 70 lenguas nativas. Con una población muy diversa que supera los 48 millones de habitantes, la cuestión étnica es motivo de controversia, ya que existe una mezcla principal de españoles, indígenas y africanos, con otros grupos minoritarios de europeos, asiáticos y árabes. Pero oficialmente y bajo el criterio del autorreconocimiento, únicamente se establecen los grupos étnicos afrocolombiano, indígena y gitano, los cuales no incluyen conceptos como blanco, mestizo o mulato (Gobierno de Colombia, 2024b). Según el último Informe de Desarrollo Humano, en 2022 Colombia ocupó la posición 91 de 193 países, con un Índice de Desarrollo Humano de 0,758, valor menor que en 2019, por lo que ha descendido 6 puestos desde 2015. Si se tiene en cuenta la desigualdad del país, el actual IDH reduce su valor un 25,1%. (United Nations Development Programme, 2024).



Figura 13: Colombia en el mundo

Fuente: Descargado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=30634879>

La historia de Colombia suele dividirse en tres épocas. La primera hace referencia a la época precolombina, en la que convivieron y se sucedieron diferentes culturas como los taironas, los muiscas, los quimbayas y los zenúes, entre otros. La segunda época abarca la colonización española desde principios del siglo XVI hasta la independencia de la Gran Colombia del Reino de España en 1819. Durante este período la Corona hispánica creó el Reino de Nueva Granada en 1538 en el actual territorio colombiano, entidad que dio paso al Virreinato de Nueva Granada en 1717. Los españoles dominaron la región y, pese a prohibir la esclavitud de los indígenas nativos, sí la aplicaron con personas negras que traían de África. Sin embargo, mediante la implementación de políticas como la Encomienda y la Mita, acabaron subyugando, explotando y maltratando

también a los indígenas. Es en esta época donde los conflictos, tanto externos como internos que atravesaba el Reino de España, hicieron posible la independencia de la Gran Colombia dando paso a la tercera época (Encyclopædia Britannica, 2024a).

Durante el siglo XIX, debido a las tensiones entre sectores federalistas y unionistas, se sucedieron breves estados posteriores a la Gran Colombia como la República de Nueva Granada (1831-1858), la Confederación Granadina (1858-1863) y los Estados Unidos de Colombia (1863-1886), momento a partir del cual se dio paso a la actual República de Colombia. Durante esos años, el territorio vivió conflictos regionales territoriales que desembocaron en la separación de los actuales Ecuador (1830), Panamá (1903) y Venezuela (1830). Internamente, la lucha por el poder entre conservadores y liberales provocó guerras civiles y períodos de violencia continuada hasta que en 1958 pactaron un sistema político por el que se turnaron en el poder. Esto provocó que un descontento social debido a la falta de alternativas reales políticas, lo que, junto con los conatos de violencia de períodos anteriores dio lugar al conflicto armado interno a partir de 1960. Este periodo ha sido característico por una guerra asimétrica de baja intensidad entre el Estado colombiano, los paramilitares, las guerrillas y el narcotráfico, y que continua en la actualidad bajo el acuerdo de paz firmado entre las partes en 2016. Aunque el país todavía arrastra problemas como la desigualdad y la corrupción, en las elecciones de 2022 se formó el primer gobierno de izquierdas estrictamente externo a la lógica bipartidista existente desde la independencia. (Encyclopædia Britannica, 2024a).

Por su parte, el Departamento del Tolima, territorio original de la Nación Pijao, fue conquistado por los españoles a partir de 1536, y administrado como la Provincia de Mariquita durante el Reino de Nueva Granada. En 1550 los españoles fundaron Ibagué, la actual capital del Tolima, situada unos 200 km al oeste de Bogotá. Tras la independencia obtuvo diferentes grados de autonomía dentro de la lógica federal-unionista del siglo XIX hasta establecerse como Departamento. Durante todo el conflicto armado interno, municipios del sur del Tolima como Chaparral, Natagaima y Planadas han sido duramente afectados (Gobierno de Colombia, 2024b). Actualmente, el Tolima cuenta con una población de menos de un millón y medio de habitantes, destacando históricamente su actividad minera y agrícola y, actualmente, el turismo (Encyclopædia Britannica, 2024a).



Figura 14: El departamento del Tolima en Colombia
Fuente: Descargado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17366873>

La Educación Superior en Colombia y la Universidad de Ibagué

El sistema de educación colombiano es abordado desde el Ministerio de Educación Nacional, cubriendo la educación preescolar, la educación básica, la educación media y la educación superior. A través de la Ley 115/1994 (Ley General de Educación) y La Ley 30/1992 de Educación Superior se “definen el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza”. En Colombia, la Educación Superior hace referencia a las Instituciones Técnicas Profesionales, las Instituciones Tecnológicas, las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, y las Universidades (Gobierno de Colombia, 2024c).

Así, la Udl fue fundada en 1980 por un grupo de empresarios y educadores del Tolima como una corporación educativa de carácter civil, privado y sin ánimo de lucro. Su intención fue “preparar suficientes recursos humanos en las áreas que el Departamento requiere para su equilibrado desarrollo económico y social” (Universidad de Ibagué, 1980, p.2). Con un único campus, progresivamente ha ido creciendo hasta contar actualmente con casi unos 5.000 estudiantes repartidos en sus cinco facultades: 1) Ciencias económicas y administrativas, 2) Ingeniería, 3) Humanidades, artes y ciencias sociales, 4) Ciencias naturales y matemáticas, y 5) Derecho y ciencias políticas (Universidad de Ibagué, 2024a).

El programa Paz y Región

El programa PyR responde a una estrategia formativa obligatoria de la Udl creada en 2011 para estudiantes de último semestre. Durante este período los estudiantes se vinculan a “proyectos

que abordan problemáticas regionales en el contexto real de los municipios del Tolima” junto con organizaciones públicas y privadas locales relacionadas con el desarrollo regional. De esta manera el programa busca por un lado que el alumnado adquiera una formación ciudadana mediante una experiencia de aprendizaje transdisciplinar en la que combinen conocimientos y saberes disciplinares, contextuales y locales. Por otro lado, también está entre sus objetivos fortalecer a las entidades colaboradoras (Universidad de Ibagué, 2024b).

De esta manera las estudiantes pasan un semestre viviendo en un municipio del Tolima, con el apoyo y asesoría de un personal específico del programa denominados asesores-docentes regionales. El programa gira en torno a tres ejes con los que se busca que se consigan aprendizajes, tanto profesionales como personales, en términos de paz, ciudadanía y desarrollo regional: 1) la ejecución de proyectos de desarrollo local en municipios del Tolima, 2) el acercamiento a la comunidad, y 3) la propia experiencia de vida en el territorio. Por su parte, el convenio que firman la Universidad y el municipio garantiza que por parte de la Universidad existirá el apoyo en la identificación de las necesidades locales, la formulación de proyectos pertinentes a esas necesidades y al plan de desarrollo municipal y la participación en dichos proyectos de estudiantes de último semestre. Por su parte, el municipio aporta los recursos necesarios para la vivienda y la manutención del estudiante. Cualquier de los acuerdos debe ir orientado a alguna de las principales líneas de proyectos: 1) desarrollo social y económico, 2) fortalecimiento a la gestión pública, 3) fortalecimiento sectores salud y educación, y 4) gestión integral del recurso hídrico (Universidad de Ibagué, 2021b).

Desde el 2011, más de 2.700 estudiantes han cursado el Semestre PyR, especialmente desde 2018, cuando se volvió obligatorio en el currículum académico. De las diferentes facultades un 16% de las estudiantes provenían de la Facultad de Ciencias económicas y administrativas, un 60% de la Facultad de Ingeniería, un 17% de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias sociales, un 5% de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas, y un 2% de estudiantes de otras universidades que han realizado voluntariamente el programa. Desde su inicio el programa ha ejecutado más de 1.400 proyectos en los 47 municipios del Tolima así como en otros municipios de los departamentos de Huila, Cundinamarca, Caquetá y la zona del Eje Cafetero (Universidad de Ibagué, 2021b).

El programa PyR cuenta con un equipo de trabajo y unas oficinas propias dentro del campus, el cual está formado por la dirección, la coordinación académica, la coordinación de proyectos, el grupo de asesores-docentes regionales, el área de administración, el área de investigación y el área de comunicación. También participan en PyR algunos docentes de los programas académicos ofreciendo apoyo técnico desde su área de conocimiento. La Tabla 7 muestra las funciones de las dos coordinaciones encargadas del proceso pedagógico (Universidad de Ibagué, 2021b).

COORDINACIÓN DE PROYECTOS
La gestión de las plazas
La formulación, seguimiento y evaluación de los proyectos en conjunto con asesores-docentes regionales, docentes de los programas académicos y organizaciones.
La vinculación entre los proyectos y el proceso formativo del estudiante junto con la coordinación académica.
COORDINACIÓN ACADÉMICA
La elaboración de documentación interna, en especial el modelo pedagógico
La elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras

Tabla 7: Funciones del equipo Paz y Región
Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Ibagué (2021b)

En el caso de las y los asesores-docentes regionales, cabe destacar que en el momento de abordar el caso, se encontraban en un momento de transición que afectaba a sus funciones, competencias y resultados. Esta transición provenía de que las funciones que normalmente habían desempeñado se encontraban más vinculadas a la gestión de proyectos con las organizaciones que al proceso formativo de las y los estudiantes. Por ello, en ese momento se encontraban ampliando sus funciones para mejorar la vinculación entre el proyecto y el proceso formativo, las relaciones con los diferentes actores, la sistematización de experiencias y el análisis del contexto (Universidad de Ibagué, 2021b).

Respecto al proceso de aprendizaje, el programa PyR contempla tres etapas principales. La primera, denominada de contextualización, abarca el momento anterior a la salida al municipio y se caracteriza por ser el primer contacto entre asesores-docentes regionales y estudiantes. En esta etapa se encuentra el Seminario PyR, el cual forma parte del noveno semestre del Plan de Estudios con 1 crédito y 16 horas, las posibles capacitaciones específicas necesarias, el desarrollo del plan de acción y la semana de inducción previa a la salida al municipio (Universidad de Ibagué, 2021b).

A continuación de estas primeras semanas, la segunda etapa comprende la propia experiencia en el municipio, de manera que las y los estudiantes viajan en compañía de sus asesores-docentes regionales para conocer la organización y su alojamiento como parte de un proceso de instalación acompañado. Durante este período se desarrollan las dos principales estrategias pedagógicas que abarcan el proceso formativo del estudiante: 1) el proyecto y 2) el módulo de comprensión del entorno. Esta etapa cuenta con un acompañamiento y asesoramiento, lo cual incluye visitas al municipio, tanto de las y los asesores-docentes regionales como de docentes de los programas académicos si la temática del proyecto lo requiere. Simultáneamente comienzan los procesos de evaluación continua, así como las sesiones denominadas Encuentros de Aprendizaje donde se busca la reflexión crítica en las y los estudiantes a través del diálogo (Universidad de Ibagué, 2021b).

Finalmente, la tercera etapa, denominada etapa de cierre, abarca la etapa final en la cual se realiza la sesión de cierre entre estudiantes, organización y la/el asesor-docente regional en la que se realiza una retroalimentación con los resultados del proyecto de cara a su continuidad. Adicionalmente, y una vez de regreso a Ibagué, se realiza la jornada de Lecciones Aprendidas en la que se reflexiona mediante un diálogo conjunto sobre los aprendizajes derivados de la experiencia como punto final del proceso. En la Tabla 8 se muestra un resumen de las diferentes etapas del programa.

ETAPA	Momentos
CONTEXTUALIZACIÓN	Seminario Paz y Región
	Capacitaciones
	Elaboración Plan de Acción
	Semana de inducción
EXPERIENCIA EN EL MUNICIPIO	Instalación
	Proyecto

	Comprensión del entorno
	Acompañamiento y asesoramiento
	Encuentros de aprendizaje
CIERRE	Sesión de cierre
	Lecciones aprendidas

Tabla 8: Etapas de Paz y Región
Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Ibagué (2021b)

El proyecto que realizan las y los estudiantes, que es el origen de esta estrategia, se diseña en conjunto con los actores locales de manera que puedan ser enmarcados en la agenda de desarrollo local del municipio. Esto ha permitido una mayor continuidad, así como ofrecer a las y los estudiantes un caso real donde poder complementar su proceso formativo (Universidad de Ibagué, 2021b).

El trabajo de campo realizado en este caso de estudio se realizó entre los meses de septiembre y noviembre de 2019 durante mi visita en la Udl, como parte de la estancia de investigación que realicé como parte del programa de Doctorado. En esta ocasión, mi investigación encontró sinergia con los intereses del programa PyR, ya que se encontraban analizando su modelo de aprendizaje. De esta manera, para la elección de la muestra de estudiantes se acordó junto con el personal de PyR contactar con estudiantes que hubieran realizado el semestre en el municipio de Chaparral, al sur del Tolima. Este municipio está situado a unos 150 km. al sur de Ibagué y a 250 km. al suroeste de Bogotá. Cuenta con una población de 50.000 habitantes y es el municipio de mayor extensión del departamento con casi un 10% del total del departamento (Gobierno de Colombia, 2024a). La elección de este municipio fue acordada debido a que: 1) se realizaban proyectos de PyR en el municipio desde 2011, 2) contaba con proyectos en diferentes tipos de organizaciones (públicas, privadas, organizaciones sociales), y 3) en los últimos años habían participado en los proyectos de PyR estudiantes de diferentes facultades. De esta manera, las estudiantes elegidas fueron aquellas que habían estado en Chaparral.

Por otro lado, dado que PyR se da durante el último semestre, muchas de las estudiantes finalizan su tiempo en la universidad después del PyR. Por ello, se optó por entrevistar a estudiantes de la promoción 2018 y 2019, con el fin de facilitar el contacto con ellas, aunque no hacía mucho que habían vivido la experiencia. Adicionalmente, se intentó contar con una variedad de estudiantes de diferentes grados, pero la proporción de estudiantes de ingenierías representa casi un 60% de las estudiantes de la Udl (Universidad de Ibagué, 2021b).

4.3.3. La metodología de Aprendizaje en Acción

España y la Comunitat Valenciana

España, oficialmente Reino de España, es un país costero situado en la península ibérica, en el extremo sur-occidental del continente europeo, teniendo frontera con Andorra, Francia y Portugal. También cuenta en su territorio con el archipiélago balear en el Mar Mediterráneo, el archipiélago canario en el Océano Atlántico y las ciudades de Ceuta y Melilla en el norte de África, las cuales hacen frontera con Marruecos. Con su capital en Madrid la lengua oficial es el castellano, aunque existen comunidades autónomas que han reconocido mediante sus Estatutos la cooficialidad de otras lenguas como es el caso del aranés, el catalán, el euskera, el gallego y el

valenciano. Sin embargo, existen otras lenguas autóctonas no oficiales como el asturleonés y el aragonés. Como monarquía parlamentaria está dividida en 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas, con diferentes grados de autonomía, y que en su conjunto suponen una población que supera los 48 millones de personas. Según el último Informe de Desarrollo Humano, en 2022 España ocupó la posición 27 de 193 países con un Índice de Desarrollo Humano de 0,911, valor similar al del resto de países de la zona y que le mantienen en la misma posición desde 2015. Si se tiene en cuenta la desigualdad del país, el actual IDH reduce su valor un 12,6% (United Nations Development Programme, 2024).

Históricamente el territorio estaba poblado por diversos pueblos íberos, celtas y tartesos que fueron progresivamente desplazados por las colonias fenicias, griegas y cartaginesas que fueron estableciéndose en la zona. Posteriormente, llegó la colonización y el dominio hegemónico de los romanos durante los siguientes 700 años, así como el establecimiento del cristianismo como religión oficial a partir del año 380. Pero con la llegada de diversos pueblos germánicos y la posterior caída del Imperio Romano de Occidente, en la península ibérica se estableció el Reino Visigodo a partir del año 418. La conquista por parte del Califato Omeya en el año 711 dio paso a una sucesión de estados musulmanes que durante más de 750 años perderían el control del territorio paulatinamente hasta la conquista del Reino de Granada en 1492 por parte de las Coronas de Castilla y Aragón. Y es que tras la conquista musulmana se formaron pequeños reinos cristianos en el norte de la península que progresivamente fueron conquistando territorio a los musulmanes, existiendo para 1492 la Corona de Castilla, la Corona de Aragón y el Reino de Portugal. La unión dinástica en 1479 entre las dos Coronas dio lugar a la Monarquía Hispánica y a los reinados de la Casa de Austria a inicios de la Edad Moderna (Encyclopædia Britannica, 2024c).

En ese momento la Monarquía Hispánica, que contaba con otros territorios en Europa, comenzó la conquista del continente americano, así como de otros territorios en África y Asia, lo que dio lugar a que se situara como la primera potencia mundial durante el siglo XVI y parte del XVII. Sin embargo, la Guerra de Sucesión y la llegada de la Casa de Borbón en 1700 supuso un cambio hacia la centralización y el absolutismo, rasgos compartidos con el resto de la Europa Ilustrada. Los siguientes siglos se caracterizaron por la progresiva pérdida de territorio europeo, las independencias de los territorios americanos, el turno político entre liberales y conservadores y los intentos republicanos. El siglo XX ha marcado a España con la Guerra Civil de (1936-1939), la posterior dictadura franquista (1939-1975) y la Transición (1975-1982). El Reino de España en la actualidad es miembro de la Unión Europea desde 1986 y es considerado un país con una alta calidad de vida. Pero internamente la diversidad de pueblos que han convivido o se han enfrentado en la península ibérica, la gran identidad histórica de algunos territorios y los esfuerzos centralistas por neutralizar y homogeneizarlo culturalmente, todavía hoy continúan generando diferencias y problemáticas internas (Encyclopædia Britannica, 2024c).



Figura 15: España en el mundo

Fuente: Descargado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=70142704>

Por su parte, la Comunitat Valenciana abarca el territorio del antiguo Reino de Valencia con capital en València, entidad que existió de 1238 a 1707 como parte de la Corona de Aragón. Previamente, durante más de 500 años había formado parte de los distintos estados musulmanes de la Edad Media. Con el reformismo borbónico y los Decretos de Nueva Planta en 1707, comenzó la castellanización del territorio valenciano, que no volvió a tener autonomía propia hasta 1982 y no fue reconocida como nacionalidad histórica hasta 2006. Debido a esto, actualmente existen zonas de predominio lingüístico castellano y valenciano diferenciadas, pero debido a la progresiva disminución del uso de la lengua autóctona y amplio dominio de la lengua nacional, se fomentan políticas de protección y defensa del valenciano sobre el castellano. Con una población de más de cinco millones de habitantes, la mayoría de la población se encuentra en la zona costera, en donde la actividad turística viene desarrollándose desde la década de 1960, la cual ha ocasionado una fuerte degradación de ecosistemas (Encyclopædia Britannica, 2024c).



Figura 16: La Comunitat Valenciana en España

Fuente: Descargado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=14520512>

La Educación Superior en España y la Universitat Politècnica de València

El sistema educativo español se organiza en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y postsecundaria no superior, Enseñanza Superior y Educación de Personas Adultas. Dentro de la Enseñanza Superior se encuentran los Estudios universitarios y la Formación Profesional de Grado Superior. La actual ley educativa es la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), aunque en el ámbito universitario se encuentra la LOSU (Ley Orgánica 2/2023) como ley específica. Los principales Ministerios son el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España, 2024).

Por su parte, la UPV es una universidad pública creada en 1968 como el Instituto Politécnico Superior de Valencia (IPSV), el cual pasó a ser Universidad en 1971. Progresivamente ha ido creando e integrando nuevos centros hasta la actualidad que cuenta con los siguientes: 1) la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, 2) 8 Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería, 3) la Facultad de Administración y Dirección de Empresas, y 4) la Facultad de Bellas Artes. Entre sus tres campus cuenta con casi unos 28.000 estudiantes. El campus de Vera, que es el principal se encuentra situado en la ciudad de València y acoge al 87% del alumnado. El resto de las estudiantes se encuentra en el Campus de Alcoy (8%), situado a 110 km de València, y en el Campus de Gandía (5%), situado a 75 km de València (Universitat Politècnica de València, 2024).

El Máster en Cooperación al Desarrollo

El Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo de la UPV comenzó a ofertarse en 2007 como título propio con el nombre de Máster en Políticas y Procesos de Desarrollo. Cuatro años después, en 2011, cobró su nombre actual y el carácter de Máster oficial interuniversitario en conjunto con las cinco universidades públicas de la Comunitat Valenciana. De esta manera en el curso académico 2023-2024 ha comenzado su 17ª edición habiendo ofertado 25 plazas. Dentro de sus objetivos generales plantea: 1) incrementar los conocimientos sobre las causas de la pobreza y la

desigualdad, 2) aportar criterios de análisis de la realidad desde la cultura de la cooperación, 3) profundizar desde una perspectiva crítica sobre el concepto de cooperación al desarrollo, y 4) desarrollar habilidades para el trabajo en intervenciones de desarrollo. Siendo el desarrollo el concepto central del máster, permite abarcar un abanico de oportunidades laborales, tanto profesionales como de investigación, en el ámbito del desarrollo en ONGDs, administración pública, organismos internacionales y universidades e institutos de investigación.

La Metodología de Aprendizaje en Acción

En esta tesis se pretende analizar el AeA a través de sus tres primeras ediciones, es decir las realizadas en el barrio de Benicalap en los años 2017 y 2018 y la realizada en el barrio de Na Rovella en 2019. Estas experiencias tuvieron una duración de dos semanas entre los meses de mayo y junio de cada año, coincidiendo con el final del primer curso del máster, aunque actualmente la duración es de tres semanas. En todos los casos, se han contado con la participación de diferentes organizaciones locales de los barrios desde el inicio. El equipo docente e investigador junto con la participación de las organizaciones diseña y planifica la identificación de las problemáticas del barrio con el fin de poder ofrecer un proceso que no solo esté orientado al alumnado del máster sino también a las necesidades de las organizaciones y, por tanto, del barrio.

Cabe resaltar que la adecuación del proceso AeA a las necesidades del barrio y la propia mejora continua que se busca en el AeA propician que, pese a ser tres procesos similares, cuenten con algunas diferencias. Estas diferencias se encuentran principalmente en los objetivos buscados, los marcos teóricos utilizados para los análisis y las fases del proceso. Éstas últimas, pese a no ser exactamente iguales en las tres ediciones sí tienen una estructura común que suele comprender las siguientes: 1) fase de preparación, 2) fase de diagnóstico, 3) fase de análisis y 4) fase de devolución de resultados (Boni et al., 2017, 2018; Leivas et al., 2019).

La experiencia de AeA de Benicalap 2017, tomó el carácter de proceso de investigación en el que se dialogó con las organizaciones participantes para ajustar la temática a sus necesidades, pero adaptada a las limitaciones de una intervención de dos semanas. A raíz de dicho diálogo se decidió trabajar sobre la temática de la habitabilidad y cómo las condiciones de ésta influían en el bienestar de la juventud del barrio de Benicalap. Para ello se utilizó como marco teórico el EdC desde el cual se plantearon las preguntas de investigación y se realizaron los diferentes análisis en cada grupo de trabajo. En este año participaron 21 estudiantes del máster, los cuales fueron asignados en 4 equipos de trabajo, cada uno de ellos acompañado por un facilitador y cuyas características principales pueden verse en la Tabla 9.

Equipo y nº de estudiantes		Objetivos	Trabajó con	Técnicas utilizadas
Proceso máster	4	Documentar el proceso AA. Analizar factores condicionantes del aprendizaje.	Alumnado del máster	Cuestionarios Entrevistas Observación participante
Espacio público	4	Analizar la influencia del espacio público en el bienestar de la juventud del barrio.	Jóvenes de Benicalap	Entrevistas Observación participante Transecto y mapeo
Casa Caridad	7	Analizar la influencia de las condiciones de habitabilidad de las familias en el bienestar y	Escuela infantil Casa Caridad	Cuestionarios Entrevistas

		aprendizaje de la infancia de la Escuela Infantil de Casa Caridad		Observación participante Talleres participativos Transecto
Instituto Benicalap	6	Analizar la influencia de las condiciones de habitabilidad en el aprendizaje del alumnado del IES Benicalap	IES Benicalap	Encuestas Entrevistas Narrativas Observación participante Transecto

Tabla 9: Equipos de trabajo en Benicalap 2017
Fuente: Elaboración propia

La experiencia de AeA de Benicalap 2018, tomó de base lo aprendido en el año anterior. Se realizó en el mismo barrio (Benicalap) y con algunas de las organizaciones con las que ya se había trabajado. En diálogo con éstas se detectó desde el inicio la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la situación de las organizaciones del barrio y del propio barrio. De esta manera se buscó que esta experiencia contribuyera a una mayor participación de las personas con menos oportunidades en los procesos y las políticas de desarrollo desde el punto de vista del barrio. Por lo anterior, se diseñó una intervención en el que se priorizara la construcción de relatos alternativos del barrio, se diera visibilidad a las iniciativas sociales y se pudiera documentar el proceso de AA para poder ser comunicado y, por tanto, replicable por terceros. Como marco teórico de referencia para el análisis de lo trabajado se utilizó el derecho a la ciudad, desde el cual se tuvieron en cuenta las dimensiones simbólica, material y política del barrio de Benicalap.

En este año también participaron 21 estudiantes del máster, los cuales fueron asignados en 3 equipos de trabajo, cada uno de ellos acompañado por un facilitador y cuyas características principales pueden verse en la Tabla 10. Adicionalmente, este año contó con una particularidad. Se formó un equipo de 3 alumnos del máster del año anterior encargado de fomentar el enfoque de cuidados durante el proceso del AA.

Equipo y nº de estudiantes		Objetivos	Trabajó con	Técnicas utilizadas
IES Benicalap	8	Realizar un PhotoVoice para conocer la mirada y discurso del alumnado del IES Benicalap.	IES Benicalap	Photovoice
Mapeo	7	Realizar un mapeo colectivo con iniciativas ciudadanas del barrio para construir un relato alternativo	Iniciativas de Benicalap	Mapeo
Comunicación	6	Documentar el proceso AA. Realizar una exposición de fotografías para conocer la mirada y discurso de personas mayores.	Alumnado del máster Personas mayores de Benicalap	Transecto Entrevistas
Cuidados	3	Configurar un espacio de gestión y acompañamiento a los cuidados internos en el proceso AA	Alumnado del máster	Dinámicas de grupos

Tabla 10: Equipos de trabajo en Benicalap 2018
Fuente: Elaboración propia

En la experiencia de AeA de Na Rovella 2019 se profundizó en la idea de fomentar una intervención que aumentará el impacto en el barrio, buscando potenciar procesos de agencia del alumnado y de los demás actores participantes para poder alcanzar a largo plazo la transformación social del barrio. Para ello se optó por un marco teórico propio construido desde

el AA crítico pero influenciado por las epistemologías del Sur y el paradigma del desarrollo humano. De esta manera, los objetivos se orientaron a dar voz a los colectivos más vulnerables del barrio, mejorar las habilidades para la participación tanto del alumnado como de las personas del barrio y aumentar la toma de conciencia sobre las problemáticas estructurales que asolan el barrio.

En esta ocasión participaron un total de 18 estudiantes del máster, los cuales fueron asignados en 4 equipos de trabajo, cada uno de ellos acompañado por un facilitador y cuyas características principales pueden verse en la Tabla 11.

Equipo y nº de estudiantes		Objetivos	Trabajo con	Técnicas utilizadas
IES Jordi de Sant Jordi	4	Facilitar un proceso de PhotoVoice desde el enfoque ecofeminista con alumnado del IES Jordi de Sant Jordi	IES Jodi de Sant Jordi	Photovoice
Universitat Popular Na Rovella	5	Facilitar un proceso de Video Participativo en un grupo intergeneracional	UP Rovella	Video participativo
Taleia	4	Facilitar un diagnóstico participativo sobre relaciones existentes con un grupo de mujeres	Centro de jóvenes Taleia	Entrevistas Talleres
Mapeo	5	Facilitar un proceso de mapeo colectivo de iniciativas ciudadanas.	Iniciativas de Na Rovella	Mapeo

*Tabla 11: Equipos de trabajo en Na Rovella 2019
Fuente: Elaboración propia*

El trabajo de campo realizado en este caso de estudio se realizó entre los meses de junio y agosto de 2020. Esta colaboración entre mi investigación y el Máster surgió a raíz de mi condición de exalumno del máster de la promoción que realizó el AeA en 2018 y de haber manifestado mi interés en procesos de aprendizaje adulto. En ese momento, algunos docentes del Máster se encontraban realizando investigaciones sobre el aprendizaje en el Máster ya que formaban parte de un Equipo de Innovación y Calidad Educativa (EICE). De esta manera, se acordó junto con el equipo docente e investigador del Máster estudiar el aprendizaje de las promociones 2017-2018-2019 como potenciales para la recogida de información primaria mediante la realización de entrevistas.

Ya que este caso de estudio fue el último en trabajarse, se decidió contar con más promociones con el fin de poder evitar sesgos específicos de una única promoción, ya que en el Máster las diferencias entre promociones son muy amplias. De esta manera se tomó como punto de partida la promoción 2018 tomando como criterio que había pasado un tiempo suficiente desde el AeA. A partir de ahí, se contactó con estudiantes de las promociones 2017 y 2019. Finalmente, de manera específica se decidió contactar con estudiantes específicos con el fin de que hubiera la mayor diversidad de edades, orígenes y grupos de trabajo durante el AeA.

4.4. Técnicas de recogida de información

Para poder abordar los tres casos de estudio se han analizado diferentes fuentes primarias y secundarias. Así, como primer paso se buscaron fuentes secundarias de las tres universidades con

el fin de conocer cuál era su visión respecto al aprendizaje de las estudiantes, con las que se ha realizado el análisis documental del Capítulo 7. Adicionalmente, la opinión de las estudiantes era necesaria, por lo que se optó por realizar entrevistas cualitativas a un número de estudiantes suficiente para captar las principales percepciones que tenían, información utilizada en los Capítulos 5 y 6. Ambas técnicas han definido el proceso de muestreo cualitativo principalmente. Por otra parte, de manera adicional se ha utilizado la técnica del grupo focal y se han incorporado elementos etnográficos y de observación participante durante la recogida de información.

Cabe destacar que cada caso ha tenido su propia selección de técnicas según sus características y que queda recogido en la Tabla 12. En el caso del SRC se realizaron entrevistas a estudiantes, análisis documental y se incorporaron elementos etnográficos y de participación. Las entrevistas se limitaron a estudiantes y no a otros actores, ya que el proceso de aprendizaje no está dirigido ni diseñado por otros actores, dado su carácter informal y no pedagógico. Esto implicó limitarse a la información aportada por las estudiantes para entender su proceso de aprendizaje en el SRC. Para poder comprender la visión de la universidad se utilizó el análisis documental. Las diferentes estancias realizadas en la UFS me han servido para incorporar los elementos etnográficos y de observación.

Respecto al caso del PyR, también se realizaron entrevistas a las estudiantes como principal fuente de información, pero en esta ocasión, al estar implicados más actores en el proceso de aprendizaje se decidió añadir su visión. Es por ello que se realizaron entrevistas a otros actores, así como se realizó un grupo focal. Del mismo modo, se incorporó el análisis documental para analizar la visión de la universidad, así como los elementos etnográficos y de participación derivados de mi estancia en la Udl.

Finalmente, el caso del AeA incluye las entrevistas a las estudiantes, en esta ocasión a un mayor número de estudiantes debido a la disponibilidad y el tiempo. Pese a que esta experiencia también se enmarca en un proceso formal educativo, se prescindió de entrevistar a más actores como en el segundo caso, puesto que se contaba con información previa proveniente de elementos etnográficos y de observación. Esto es debido principalmente a mi participación directa en el Máster desde 2017 como exalumno y actual colaborador docente, así como miembro del EICE desde donde se han desarrollado las distintas ediciones del AeA.

		CASO 1: SRSC	CASO 2: PyR	CASO 3: AeA
Entrevistas	Estudiantes	Sí	Sí	Sí
	Otros actores	No	Sí	No
Grupo focal		No	Sí	No
Análisis documental		Sí	Sí	Sí
Otros elementos	Etnográficos	Sí	Sí	Sí
	Observación	Sí	Sí	Sí

*Tabla 12: Selección de técnicas en cada caso de estudio
Fuente: Elaboración propia*

4.4.1. Entrevistas semiestructuradas

El uso de la entrevista cualitativa como técnica de recogida de información se ha considerado clave para poder profundizar en los testimonios y reflexiones de los actores principales del proceso de aprendizaje a analizar, así como su visión sobre las posibles transformaciones que

hubieran podido ocurrir en dicho proceso. Se ha tomado como referencia para su diseño la forma semiestructurada puesto que permite “al investigador mantener cierto control sobre la dirección y el contenido a discutir, así como a los participantes ser libres de elaborar y tomar nuevas direcciones, pero relacionadas con la entrevista” (Given, 2008, p.422-423).

El diseño de las entrevistas para las estudiantes fue evolucionando con cada caso, pero para todas ellas se elaboró un guion de preguntas basándose en una interpretación de los cuatro modos de aprendizaje del aprendizaje experiencial (A. Y. Kolb & Kolb, 2013, 2017; D. A. Kolb, 2015) y que puede verse en la Figura 2. Como ya he comentado en el apartado 2.3, este marco no es utilizado para analizar los casos, pero sí me ha permitido ordenar a priori algunas categorías desde donde comenzar a abordar el aprendizaje de las estudiantes. De esta manera las entrevistas comenzaban planteando preguntas sobre la experiencia informal en términos generales para identificar elementos que destacaran como significativos. Posteriormente se preguntaba sobre el proceso de reflexión que pudieran haber tenido durante la experiencia o después de ésta con relación a lo aprendido. A continuación, se pasaba a un bloque de preguntas en las que me centraba en conversar sobre las ideas o “lecciones” principales con las que se habían quedado tras la experiencia y como había influido en su toma de decisiones. Con la siguiente sección abordaba cual había sido el resultado de esas decisiones a través de encontrar relación entre acciones que habían realizado o que les gustaría realizar y aprendizajes a través de la experiencia. Todas las entrevistas finalizaron ofreciendo un espacio libre para que pudiesen compartir como se habían sentido tras hablar sobre la experiencia. En los Anexos 1, 2 y 3 pueden consultarse los guiones de las entrevistas para cada caso de estudio.

En cada uno de los casos, una vez se tuvo los datos de contacto de la muestra y el diseño de la entrevista, el proceso de realización de las entrevistas ha venido marcado por el intento de generar confianza y empatía con las personas entrevistadas de manera que se genere una colaboración genuina. En todo momento el acercamiento a las estudiantes fue como persona, antes que como profesional (Corbetta, 2010). Por ello el modo de contacto con ellas fue respetuoso y centrado en ofrecer toda la información de la investigación de manera transparente, utilizando primero un email más formal y posteriormente contactando a través del medio que ellas eligieran (WhatsApp, correo, llamadas). Ya que la entrevista cualitativa no busca la generación de datos estandarizados y documentados que justifiquen la realidad social (Corbetta, 2010), se alcanzó se ha considerado suficiente la realización de ocho entrevistas a estudiantes en los casos del SRC y del PYR. A continuación, describo el proceso de entrevista en cada caso.

Caso de estudio A: SRC

Se realizaron ocho entrevistas a diferentes perfiles durante los meses de octubre y noviembre de 2018 según la disponibilidad de las entrevistadas. Todas las entrevistas fueron realizadas en una sala de reuniones cedida para tal uso en el edificio Benito Khotseng del campus de Bloemfontein de la UFS. En la Tabla 13 se muestran los perfiles de las ocho personas entrevistadas, de qué manera accedieron al SRC y el tiempo que estuvieron en el cargo. Todas estas entrevistas fueron realizadas en inglés, aunque las citas presentadas en los siguientes capítulos han sido traducidas al español para mejor lectura.

Código	Sexo	Edad	Acceso al SRC	Función en el SRC	Tiempo en el SRC
AE1	M	23	Designada	Posgrado	8 meses

AE2	H	24	Designada	Internacional	8 meses
AE3	H	22	Elegida	Presidencia	5 meses
AE4	M	20	Elegida	Secretaría	5 meses
AE5	M	25	Designada	Residencias in-campus	8 meses
AE6	M	25	Designada	Residencias out-campus	8 meses
AE7	M	24	Elegida	Transformación	5 meses
AE8	M	22	Elegida	Tesorería	5 meses

*Tabla 13: Estudiantes entrevistadas del SRC
Fuente: Elaboración propia*

Caso de estudio B: PyR

Se realizaron ocho entrevistas a diferentes perfiles de estudiantes durante los meses de octubre y noviembre de 2019 según la disponibilidad y preferencia de las entrevistadas. De esta manera algunas entrevistas fueron dentro del campus y otras en diferentes lugares de Ibagué. En la Tabla 14 se muestran los perfiles de las ocho personas entrevistadas, a que programa académico pertenecen, en qué organización realizaron el proyecto y en qué semestre estuvieron en Chaparral.

Código	Sexo	Edad	Programa académico	Organización de realización del proyecto	Semestre
BE1	M	21	Ingeniería civil	Alcaldía	2018 B
BE2	M	22	Ingeniería civil	Alcaldía	2018 B
BE3	M	22	Ciencia política	Organización civil	2018 B
BE4	M	22	Ingeniería industrial	Fundación	2019 A
BE5	H	21	Ingeniería civil	Empresa de Servicios Públicos	2018 B
BE6	M	23	Ingeniería industrial	Hospital	2019 A
BE7	M	23	Ingeniería industrial	Hospital	2018 B
BE8	M	22	Ingeniería industrial	Hospital	2018 B

*Tabla 14: Estudiantes entrevistadas de PyR
Fuente: Elaboración propia*

En este caso, se pudieron ampliar estas entrevistas a otras personas clave que se consideró que por su perfil aportaban una visión valiosa y complementaria. Por ello, además de las estudiantes se pudieron realizar hasta 10 entrevistas más a otros actores como miembros de las organizaciones de acogida, personal del equipo de PyR, docentes y miembros del gobierno de la universidad, tal y como muestra la Tabla 15. Para el diseño de estas entrevistas se flexibilizó el modelo de entrevista que se tenía orientado a las estudiantes, por lo que en cada caso fue adaptado según su vinculación con el proceso de aprendizaje, quedando así en entrevistas mucho más abiertas en las que pudieran surgir nuevas temáticas. Los datos de estas entrevistas han sido agregados por cada uno de los colectivos a los que pertenecen, tal y como muestra la Tabla 15. Todas las entrevistas se realizaron en Español.

Colectivo	Técnica
Organizaciones de Chaparral (BEA)	4 entrevistas
Equipo Paz y Región (BEB)	3 entrevistas
Docentes académicos (BEC)	1 entrevista
Gobierno de la Udl (BED)	2 entrevistas

*Tabla 15: Entrevistas realizadas a colectivos asociados a PyR
Fuente: Elaboración propia*

Caso de estudio C: AeA

En este caso, se realizaron quince entrevistas semiestructuradas a las estudiantes que se consideraron que por su perfil aportaban una visión más amplia y diversa para el análisis. Se eligieron así cinco estudiantes de cada una de las promociones. La Tabla 16 muestra la elección de estudiantes en la que puede verse que las personas entrevistadas cubren la mayoría de los grupos de trabajo desarrollados en las diferentes ediciones del AeA, así como estudios de origen también muy variados. Todas las entrevistas se realizaron en Español.

Código	Sexo	Edad	Origen	Barrio / Año	Grupo de trabajo	Estudios base
CE1	H	29	América Latina	Benicalap 2018	Mapeo	Sector público
CE2	M	26	España	Na Rovella 2019	Universitat Popular Na Rovella	Comunicación
CE3	M	25	España	Benicalap 2017	Instituto Benicalap	Ciencias Políticas
CE4	H	27	España	Benicalap 2018	IES Benicalap	ADE
CE5	M	28	València	Benicalap 2017	Instituto Benicalap	Psicología
CE6	H	29	España	Benicalap 2017	Casa Caridad	Ingeniería
CE7	M	29	València	Benicalap 2018	Mapeo	Ingeniería
CE8	M	33	València	Benicalap 2018	Comunicación	Comunicación
CE9	H	25	América Latina	Na Rovella 2019	Mapeo	Ingeniería
CE10	M	27	España	Benicalap 2018	IES Benicalap	Marketing
CE11	M	25	València	Na Rovella 2019	Universitat Popular Na Rovella	Ingeniería
CE12	H	25	España	Na Rovella 2019	Mapeo	Sociología
CE13	M	30	América Latina	Benicalap 2017	Espacio público	Diseño
CE14	M	24	València	Na Rovella 2019	IES Jordi de Sant Jordi	Ciencias políticas
CE15	M	30	Europa	Benicalap 2017	Casa Caridad	Educación social

*Tabla 16: Estudiantes entrevistadas del AeA
Fuente: Elaboración propia*

4.4.2. Grupo focal

La técnica del grupo focal es una forma de entrevista grupal en la que participan varias personas, además del moderador o facilitador. Se centra en un tema específico y definido, destacando la interacción entre los miembros del grupo y la construcción conjunta de significados. Combina elementos de dos métodos: la entrevista grupal, donde varias personas discuten varios temas, y la entrevista enfocada, en la que los entrevistados son seleccionados por haber estado involucrados en una situación particular y se les pregunta sobre esa experiencia. A diferencia de la entrevista enfocada individual, el grupo focal añade la interacción entre los participantes como un elemento clave (Bryman, 2012).

De esta manera, en el caso del SRC, al ser un proceso sin una intencionalidad pedagógica, no se encontró un conjunto de personas que pudieran tener características comunes que les hicieran relevantes para entender el aprendizaje de las estudiantes del SRC. En el caso del Máster, mi vínculo como exalumno, ser colaborador docente en algunas asignaturas desde 2020, y ser parte del Equipo de Innovación y Calidad Educativa (EICE), me sitúa muy cerca de los docentes promotores del AeA. De esta manera, mi acercamiento a su (nuestro) entendimiento sobre el aprendizaje de las estudiantes lo conozco a través de encuentros formales e informales que tenemos cotidianamente, lo que explicaré más adelante en el apartado de elementos etnográficos y observación participante.

Pero en el caso del programa PyR, vi necesario incluir esta técnica debido a que existía intencionalidad pedagógica, por lo que era necesario conocer las subjetividades de las asesoras docentes regionales. Por tanto, se realizó un grupo focal con ellas con el fin de entender sus diferentes puntos de vista como conjunto, pues pese a compartir las funciones de su trabajo son

un equipo multidisciplinar con diferente grado de experiencia en el puesto. El diseño del grupo focal siguió una adaptación del guion de las entrevistas a las estudiantes, para que pudieran expresar qué momentos de aprendizaje veían más relevantes para las estudiantes y analizar su visión sobre aprendizaje y aspiraciones. El guion del grupo focal puede consultarse en el Anexo 4. Por otra parte, también se dedicó parte de la sesión a que pudieran compartir sus visiones sobre el programa y la Universidad. En la Tabla 17 se muestra la composición del grupo focal en la que participaron seis asesores docentes regionales. En el grupo focal se utilizó como lengua el Español.

Sexo	Tiempo en Paz y Región	Estudios
M	4 años y medio	Economía
M	9 años	Economía
H	3 años (+2 años vinculado)	Psicología
M	1 año y medio	Ingeniería agroindustrial
M	6 meses	Ciencias Sociales
H	6 meses (+2 años vinculado)	Negocios internacionales

Tabla 17: Asesores docentes regionales de PyR en el grupo focal
Fuente: Elaboración propia

4.4.3. Análisis documental

El análisis documental se refiere a la técnica en la que se hace uso de documentos para la investigación. Estos documentos pueden ser cartas, diarios, periódicos, revistas, fotografías, leyes, boletines de estado, etc. Estos materiales no se crean para la investigación, pero están disponibles para ser recopilados y analizados. Los documentos pueden ser personales u oficiales. Su principal ventaja respecto a otras técnicas es que permiten contrastar información subjetiva sin riesgo de un efecto reactivo, ya que no se interactúa directamente (Bryman, 2012).

De esta manera, en los tres casos se han seleccionados documentos que mostrasen la perspectiva de las universidades respecto al aprendizaje y la educación, buscando cual era la postura oficial que tomaban a través de sus misiones, valores y documentos relacionados con su orientación pedagógica y educativa como temas principales. El enfoque ha sido hermenéutico, coherente con el paradigma interpretativo. El objetivo de este análisis es comprender los significados del texto desde la perspectiva de las universidades, como actores institucionales que se encuentran enmarcadas dentro de su contexto social e histórico particular, pero también dentro de una tendencia global que afecta a la Educación Superior (Bryman, 2012). La Tabla 18 muestra los diferentes documentos utilizados para cada uno de los casos.

Autoría	Nombre	Año de publicación
University of the Free State	UFS strategic plan 2023 to 2028: Renewal and reimagination for greater impact	2022
	Strategic Plan: 2018-2022. Widening and accelerating the scope of transformation	2017
	Integrated Transformation Plan	2017
Universidad de Ibagué	Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025: PDI, hacia la Universidad necesaria	2021
	Programa Paz y Región. Información general	2021
	Proyecto Educativo Institucional PEI 2024	2023
Universitat Politècnica de València	UPV SIRVE. Plan estratégico 2023-2027	2022

Tabla 18: Documentos analizados de cada caso de estudio
Fuente: Elaboración propia

4.4.4. Elementos etnográficos y de observación participante

Esta tesis contiene elementos etnográficos debidas a mi implicación y vinculación con los casos de estudio. Esto implica que durante la investigación me he involucrado en los entornos sociales de los casos por un periodo de tiempo suficiente para observar el comportamiento, escuchar conversaciones, realizar las entrevistas y recopilar documentos para comprender más profundamente la cultura de las estudiantes (Bryman, 2012). En el caso del SRC, durante la estancia de tres meses realizada en 2018 participé como invitado en un encuentro del ANC en la UFS en el que pude entender la lógica activista de las estudiantes de Sudáfrica. Además, volví a la UFS en dos ocasiones más. La primera fue una semana en abril de 2022, a partir de la cual decidí volver a realizar una estancia de dos meses en octubre-diciembre de 2022 con el fin de seguir trabajando sobre el caso de estudio desde su contexto.

En el caso del PyR, la estancia realizada en 2019 me sirvió para establecer conexiones con las personas vinculadas con PyR, así como a entender lo que estaba significando el proceso de paz en Colombia, y en particular en el Tolima. Por ello, como parte de la estancia viajé una semana a Chaparral, donde a través de las entrevistas a las organizaciones del municipio y mi vivencia personal pude conocer más a fondo la experiencia de las estudiantes.

En el caso del Máster, ya he comentado mi vinculación directa. En esta ocasión, quiero destacar que, a partir del trabajo realizado en 2020, a partir de 2021 formó parte del Máster como colaborador docente y estoy directamente vinculado al EICE desde donde el profesorado diseña la metodología del AeA año tras año. Este acercamiento al Máster, como exalumno reciente y colaborador docente actual, lejos de limitarme, considero que me aporta una subjetividad mucho más profunda a la hora de entender lo que busca el Máster y lo que busca el alumnado a la hora de entender el aprendizaje adulto.

Además, respecto al Máster, podría estar incluyendo elementos más propios de la observación participante. Esto es debido a que durante los años 2022 y 2023, yo mismo he sido facilitador de los procesos de AeA como colaborador docente junto al equipo de profesorado del EICE y que se realizaron en el barrio de Orriols de València. La observación participante es una técnica en la que yo como investigador me he integrado en todo el proceso del AeA, interactuando con las estudiantes y participando en las actividades cotidianas como clases, sesiones en el barrio, devolución al barrio, etc.

Finalmente, quiero resaltar que la información obtenida a partir de estos elementos etnográficos y de observación participante se encuentran a lo largo de toda la discusión de los capítulos 5, 6 y 7. No pretendo atribuir a esta tesis la realización de técnicas etnográficas y de observación participante a un nivel detallado, ya que no es el caso. Mi intención es transmitir al lector cual es mi vínculo real con cada uno de los casos, y como ese vínculo, mayor o menor, ha condicionado mi subjetividad a la hora de realizar esta tesis.

4.5. Codificación y análisis de datos

Para el proceso de codificación en cada uno de los casos se ha seguido un procedimiento basado en Saldaña (2013). En todos ellos se comenzó que ha comenzado primero con la disposición de los datos. Esto ha implicado la organización de toda la información recolectada, como las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo, los documentos y las grabaciones. En esta etapa inicial, fue necesario preparar los datos de manera coherente para facilitar el siguiente proceso de análisis. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de pre-codificación, donde realicé una primera revisión de los datos, resaltando los fragmentos, citas y palabras clave que eran de relevancia para las preguntas de investigación. Esta fase fue exploratoria y se caracterizó por permitirme identificar de manera preliminar ciertos patrones, pero sin necesidad de utilizar categorías cerradas de la teoría.

Posteriormente, realicé anotaciones preliminares en forma de comentarios, observaciones y reflexiones al margen de los datos, lo cual me ayudó a acercarme a una mayor comprensión del valor que daban al aprendizaje las estudiantes y cuáles eran sus prioridades. En estos apuntes incluí también posibles interpretaciones de los datos, como relaciones con los conceptos teóricos, y posibles preguntas sobre los significados que emergían. Esta fase también me permitió reflexionar sobre la importancia de ciertos aspectos antes de entrar en una codificación más formal como era la política estudiantil en Sudáfrica, el proceso de Paz en Colombia, y el sistema de cooperación en España. A medida que avancé en el proceso, intenté tener en cuenta ciertas cuestiones como la coherencia en la asignación de códigos, evitar la sobrecodificación, asegurar la significancia y aplicación de los códigos a los tres casos y a las tres preguntas de investigación, y estar atento a los matices contextuales que han influido en mi interpretación.

De esta manera, finalmente, realicé la codificación, lo que ha implicado un proceso iterativo y de diálogo continuo entre la teoría, las preguntas y los datos durante todos estos años. Ya que el primer caso codificado y analizado fue el SRC, durante los siguientes años en los que se añadieron los otros dos casos he ido comparando y contrastando los datos ya codificados con los nuevos datos con el fin de identificar las similitudes, las diferencias y los nuevos patrones emergentes. En esta fase, no me he limitado solo a aplicar los códigos de manera mecánica, sino que he ido refinando continuamente los códigos existentes, ajustando aquellos que no capturaban plenamente el significado de los datos para esta tesis. Este contraste me ha permitido afinar las categorías emergentes progresivamente y generar una mayor profundidad interpretativa.

Pero más allá de esta pauta de codificación general, cada caso ha sido trabajado en diferentes etapas del doctorado, por lo que la codificación ha seguido un carácter ecléctico coherente con la lógica deductiva-inductiva que ha acompañado a toda la investigación (Saldaña, 2013). Por todo ello, a continuación, muestro los códigos que finalmente han acompañado al análisis en cada pregunta de investigación.

4.5.1. Los resultados de aprendizaje transformador

Respecto a la pregunta P1: ¿cómo las experiencias informales de estudiantes de Educación Superior potencian o limitan procesos de aprendizaje transformador?, tras varios ciclos de codificación en los que se utilizaron otros marcos teóricos sobre aprendizaje se ha decidido

utilizar la tipología de resultados de aprendizaje transformador de Hoggan (2016a) de manera que para todas las categorías excepto para “Visión del mundo” se ha optado por homogeneizar el análisis, ya que la categoría general permitía leer los datos en todos los casos de estudio sin perder profundidad. Sin embargo, para la categoría “Visión del mundo” se han formulado subcategorías emergentes particulares para cada caso, ya que estos cambios en cada caso de estudio requerían una subcategoría propia, tal y como muestra la Tabla 19. El resto de las categorías adoptan las mismas subcategorías que las establecidas por Hoggan y que ya fueron definidas y ampliamente desarrolladas en el apartado 2.4.

Categorías	Visión del mundo	Yo	Epistemología	Ontología	Comportamiento
SRC	Sistema de gobernanza Desigualdades	Interno Externo	Apertura Discernimiento Extrarracional	Emociones Forma de ser Atributos	Coherencia Nuevas acciones
PyR	Entornos nuevos La región Estudios y vida profesional				
AeA	Marcos conceptuales Sistema de cooperación Estructuras sociales				

*Tabla 19: Categorías de análisis P1
Fuente: Elaboración propia*

4.5.2. Las dimensiones de la capacidad de aspirar

Respecto a la pregunta P2: ¿cómo contribuyen los procesos de aprendizaje transformador de estudiantes de Educación Superior a su capacidad de aspirar?, también se ha recodificado de manera cíclica. Si bien se comenzó abordando capacidades y funcionamientos de manera general, finalmente decidí centrarme en la capacidad de aspirar. A partir del trabajo sobre los datos he podido crear las tres categorías desde donde se ha realizado el análisis, proponiéndolas como dimensiones desde donde entender más en profundidad la capacidad de aspirar.

Como he planteado en el Capítulo 3, la complejidad de la capacidad de aspirar hace que no abarque únicamente un elemento de posibilidad, sino que incluye realidad y acción efectiva a la hora de cumplirse. Tampoco es un elemento individual, sino que se construye y se aplica en lo colectivo. Con estas pautas y en base a los datos encontrados en los casos de estudio propongo las siguientes dimensiones como parte de la capacidad de aspirar: 1) imaginar futuros, 2) establecer objetivos, 3) tomar acciones. Estas dimensiones pueden entenderse como capacidades en sí mismas, ya que responden a libertades reales de ser o hacer algo que se valora. Con estas tres dimensiones como guía, se ha realizado el análisis de los apartados siguientes correspondientes a cada caso de estudio. A continuación, presento cada una de estas dimensiones.

Imaginar futuros

Imaginar futuros se refiere a la capacidad de visualizar diferentes posibilidades y futuros potenciales más allá de las circunstancias inmediatas de una persona. Este aspecto de la capacidad de aspirar permite a las personas y comunidades liberarse de las limitaciones presentes y considerar lo que podrían lograr. Implica creatividad, previsión y cierto grado de optimismo, lo que permite posteriormente poder establecer metas aspiracionales y perseguirlas con mayor determinación. La creatividad forma parte de esta capacidad, pues requiere la habilidad creativa

para conceptualizar escenarios que aún no existen. Esto puede implicar reimaginar las circunstancias de la vida, establecer nuevos caminos o proponer cambios sociales más amplios. En todo caso, implica poder tener un pensamiento innovador respecto a la realidad que se vive, de manera que las personas puedan generar ideas y soluciones novedosas para problemas existentes. Esta capacidad además juega un papel importante en el crecimiento personal, el autoconcepto y el avance social.

Imaginar futuros alternativos puede permitir situarnos en escenarios que nos sugieren mayor esperanza y que nos motivan. Esto puede suponer un refuerzo psicológico para amortiguar el estrés y la adversidad del presente, lo que puede desembocar en una mayor fortaleza emocional para perseguir las propias aspiraciones. La motivación es relevante en esta capacidad ya que por un lado puede ser el combustible inicial para arrancar el proceso de imaginar futuros, pero, por otro lado, cuanto mejor estén planteados esos futuros, mayor será la motivación para continuar dirigiéndose a ese futuro y sortear el camino hasta el mismo. Otro aspecto relevante que aporta la capacidad de imaginar futuros es la probabilidad de aportar nueva información a la hora de planificar y resolver problemas venideros. En ocasiones, la rigidez ante el cambio limita el poder anticiparse a nuevos desafíos, pero también la falta de visión sobre diferentes alternativas. Poder imaginar futuros ordena preliminarmente una posible planificación, con metas, plazos y pasos que acaban delimitando una eventual toma de decisiones.

Con estas características, la capacidad de imaginar futuros podría verse afectada por diferentes factores de conversión. En primer lugar, existen elementos psicológicos de cada persona que pueden condicionar su predisposición a imaginar futuros, especialmente por limitar la creatividad y la visión innovadora. La autoeficacia se relaciona con la creencia sobre la propia capacidad de alcanzar objetivos, por lo que una baja autoeficacia puede llevar a renunciar propuestas de nuevos escenarios por no verse capaz de enfrentarlos. Este elemento está estrechamente relacionado con un acercamiento optimista sobre la realidad, ya que las personas con una visión más optimista en la vida pueden estar más predispuestas a ver oportunidades potenciales en el futuro. La baja autoestima y el miedo al fracaso también formarían parte de estos factores psicológicos que hacen dudar de la capacidad de aspirar, limitando el tipo de metas planteadas a futuro.

Como segundo tipo de posibles factores de conversión encontramos el entorno social y cultural. Por un lado, existen normas y valores culturales que moldean lo que las personas consideran posible y deseable. Las sociedades evolucionan culturalmente y se sitúan en momentos históricos donde unos valores pueden predominar por encima de otros según la circunstancia. En sociedades donde la tradición y el conservadurismo son valores más hegemónicos, las oportunidades para imaginar futuros pueden verse limitadas. Estos valores culturales generales se transmiten a través de figuras referentes a diferentes niveles (nacional, regional, municipal, familiar, etc.) y son aprendidos como modelos de conducta a seguir como ejemplos tangibles de lo que se puede lograr en ese contexto. Por otro lado, las limitaciones socioeconómicas, como la falta de recursos, pueden restringir severamente la capacidad de una persona para imaginar y perseguir diferentes futuros, ya que las necesidades inmediatas de supervivencia pueden a menudo eclipsar el planteamiento de aspiraciones a largo plazo. Otro ejemplo condicionante lo encontraríamos en la discriminación sistémica o la falta de acceso a educación y sanidad.

Finalmente, quiero destacar la importancia que tienen dos elementos clave a lo largo de la tesis como factores para la capacidad de imaginar futuros. Primero, la educación, entendida desde sus roles instrumental, intrínseco y empoderador, amplía horizontes, introduce nuevas ideas y desarrolla el pensamiento crítico. Todo esto otorga un kit de herramientas para la vida con la que las personas están mejor preparadas para visualizar futuros diversos. Segundo, la experiencia previa, entendida como la exposición a diferentes situaciones de aprendizaje de una variedad e intensidad amplia, puede expandir la visión del mundo, haciendo más fácil imaginar diversas posibilidades. Esto incluye todas las interacciones sociales significativas que se han tenido a lo largo de la vida, por lo que las oportunidades a ser expuesto a modelos o referencias alternativas puede ser un factor clave a la hora de imaginar futuros.

Establecer metas

Si bien la capacidad de imaginar futuros es la base para la capacidad de aspirar, no es suficiente. Una persona podría tener muy claro cómo se imagina su futuro, pero no poder establecer un camino en su dirección. Es por ello, que la capacidad de establecer metas pasa a ser necesaria en la capacidad de aspirar, ya que implica la capacidad de marcar objetivos claros, significativos y alcanzables que estén alineados con las aspiraciones y valores de una persona. La relevancia de este proceso radica en que las metas proporcionan dirección, enfoque y motivación, ayudando a los individuos y comunidades a traducir sus aspiraciones en planes de acción concretos. El establecimiento de metas sea realmente valioso si responde a objetivos personalmente significativos y alineados con los valores y aspiraciones a largo plazo de la persona. Esto implica también alinear objetivos específicos con aspiraciones más amplias de manera que se genera cierta coherencia y propósito en los esfuerzos de la persona que asegure una motivación y compromiso sostenidos.

Por ello, las metas deben ser lo más claras y específicas posible, ya que plantearse metas ambiguas o muy generales puede generar confusión y falta de dirección. Un ejemplo de meta poco específica sería la siguiente: "Voy a mejorar el mundo". Este objetivo, aunque puede suponer un inicio motivador, a largo plazo es menos efectivo que plantearse una meta más concreta y relacionada con el propio contexto: "Voy a unirme a una asociación contra los desahucios de mi barrio". Y es que establecer metas implica que podamos plantear metas desafiantes pero alcanzables, ya que las metas poco realistas pueden generar frustración y disminuir la motivación, mientras que las metas alcanzables proporcionan una sensación de logro. También es necesario considerar los recursos disponibles, incluyendo no solo los económicos, sino teniendo en cuenta el tiempo, las habilidades o el apoyo con el que se cuenta. Esto puede suponer una diferencia a la hora de que las metas no se queden únicamente en responder a las aspiraciones, sino que se busquen maneras de que puedan ser factibles dado el contexto de la persona.

El proceso de establecimiento de metas implica que la persona haya reflexionado previamente sobre cuáles son sus valores y aspiraciones. Este proceso incluye no solo la autorreflexión con la que identificar lo que es verdaderamente importante para la persona, sino una reflexión sobre los valores de la sociedad y del contexto, pues son elementos que condicionarán lo que la persona considera alcanzable. Esta reflexión permite una evaluación realista de las fortalezas y debilidades propias a la hora de reconocer no solo las competencias, habilidades y recursos propios existentes, sino aquellas que son potencialmente utilizables para alcanzar las metas establecidas.

En este punto es importante destacar que las metas establecidas no son entidades fijas, sino que pueden ser revisadas y adaptadas conforme se reflexiona periódicamente sobre su avance. Esta flexibilidad no solo permite que las personas se ajusten a las circunstancias cambiantes, sino que las personas pueden aprender del cambio, mantenerse motivadas y reformular metas más relevantes y alcanzables.

Como factores de conversión para la capacidad de establecer metas encontramos factores individuales. Del mismo modo que ocurría con la capacidad de imaginar futuros, la autoeficacia se presenta como una condición que permite creer en el cumplimiento de los objetivos marcados, potenciando el establecimiento de metas, pero también su logro. Una actitud optimista también es positiva a la hora de establecer objetivos, aunque pueden darse situaciones en las que este optimismo lleve a plantear, o bien demasiadas metas, o bien metas inalcanzables, lo que puede llegar a abrumar a la persona y no permitirle avanzar hacia el logro de sus metas. En general, como factores individuales entran todos aquellos que puedan provocar cierto miedo al fracaso. Esto puede provenir tanto de actitudes de estancamiento como el no atreverse a tomar riesgos o decisiones ambiciosas, como por un exceso de autoexigencia y perfeccionismo, que puede llevar a estándares poco realistas y una autocrítica excesiva.

Respecto a factores de conversión sociales y ambientales, encuentro de gran importancia el apoyo social que se tiene a la hora de establecer objetivos posibles. Este apoyo viene a referirse a la red de familiares, amistades, y personas influyentes que puede mejorar el establecimiento de metas al proporcionar ánimo, recursos y reparto de responsabilidades. Sin embargo, su influencia también puede ser negativa no solo cuando se carece de ella. En ocasiones, las redes de apoyo están influenciadas por los valores y normas culturales, las cuales moldean qué tipos de metas se consideran apropiadas y deseables. Sin embargo, el apoyo social siempre puede verse materializado en mayores posibilidades a la hora de acceder a recursos, no solo financieros, sino en términos de educación, los cuales permiten un mejor escenario a la hora de establecer y lograr objetivos. Reconocer los factores sociales implica apuntar a barreras estructurales como la discriminación, la desigualdad y la falta de oportunidades las cuales pueden obstaculizar los esfuerzos de establecimiento de metas, particularmente en comunidades marginadas.

Tomar acción

Finalmente, es necesario incorporar a la capacidad de aspirar una componente activa que refleje que finalmente las metas establecidas se ejecuten. Por ello, la capacidad de tomar acción hace referencia al proceso de hacer esfuerzos constantes para alcanzar metas establecidas. Este aspecto de la "capacidad de aspirar" transforma los futuros imaginados y las metas establecidas en realidad. Implica no solo iniciar los pasos, sino también mantener los esfuerzos, adaptarse a los desafíos y perseverar. Tomar acción es crucial porque, sin ejecución, incluso las metas y aspiraciones mejor formuladas quedarían sin cumplir. Para ello es necesario superar inercias y resistencias iniciales, algo que puede suponer una gran dificultad, y que requiere consistencia, perseverancia y adaptabilidad. Estas características son las que pueden garantizar que la capacidad de tomar acción sea efectiva, es decir, que responda realmente a las aspiraciones valoradas por la persona. Para ello, es necesario monitorear regularmente el progreso para mantenerse en el camino o realizar los ajustes necesarios. Esto puede involucrar autoevaluación o retroalimentación de otras personas con las que se comparten aspiraciones.

Como en el caso del resto de capacidades, la capacidad de tomar acción también incluye diversos factores de conversión. Respecto a los factores individuales, se puede mencionar de nuevo la autoeficacia, y como esta creencia puede fomentar una mayor iniciativa. Otro factor es la motivación, tanto intrínseca como extrínseca. En el primer caso, los valores y aspiraciones personales son en sí mismos elementos que inciden positivamente en la capacidad de tomar acción. En el caso de las motivaciones extrínsecas pueden ser de gran relevancia para confirmar con logros y recompensas que la acción llevada a cabo está siendo exitosa. También se encuentran entre los factores individuales la procrastinación como el hábito de retrasar tareas o acciones, la cual puede estar relacionada con factores vistos anteriormente como el miedo al fracaso, el perfeccionismo o la falta de motivación.

Respecto a los factores sociales y ambientales, la capacidad de tomar acción está condicionada por elementos similares a los que afectaban a la capacidad de establecer metas: la falta de una red de apoyo, las influencias culturales, el acceso a recursos, las desigualdades estructurales, etc. Estos factores pueden reducirse en muchas ocasiones a una cuestión de restricción de recursos, como puede ser la falta de tiempo debida a demandas externas como el trabajo, la familia y las responsabilidades personales, las cuales pueden limitar la capacidad de tomar acción. Pero la falta de recursos también hace referencia a los recursos económicos, los cuales pueden limitar el propio inicio de una nueva acción. Es por ello que en esta capacidad también cuenta como factor importante la falta de apoyo, puesto que las situaciones de aislamiento pueden provocar una mayor dificultad a la hora de tomar acciones, por no contar con referencias que puedan orientar o animar en una dirección.

4.5.3. La visión de la universidad

Finalmente, la pregunta P3: ¿cómo valora la Educación Superior los procesos de aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar de sus estudiantes?, utiliza los mismo resultados de las preguntas P1 y P2, para la discusión. Es por ello que las principales categorías para el análisis han sido el aprendizaje transformador y la capacidad de aspirar de una manera amplia. Así, en los documentos analizados se han buscado referencias a subcategorías como 1) Experiencia, 2) Reflexión, 3) Discurso y 4) Aspiraciones.

4.6. Consideraciones éticas y limitaciones

En este último apartado quiero transmitir cual creo que es mi responsabilidad como investigador con las personas que han participado en esta investigación en diferentes aspectos como la rendición de cuentas, el acceso a la información, el anonimato, la confidencialidad, la privacidad y la seguridad. Es por ello que en todos los casos de estudio se entregaron hojas de información y de consentimiento para que todas las personas participantes pudieran conocer los objetivos de la investigación y participar en ella voluntariamente antes de las entrevistas.

Otro aspecto a destacar es el reconocimiento de los sesgos que atraviesan toda la tesis (Chambers, 2006). Por un lado, la recogida de información se ha realizado principalmente en campus universitarios, un lugar que en general ofrece un espacio seguro, lo que ha permitido la ejecución de las técnicas de investigación. Además, mi vínculo con las UFS y la Udl como universidades en las que he estado de estancia, así como mi pertenencia a la UPV, ha influido en la selección de

todos los casos de estudio. Por otro lado, es necesario que reconozca mi sesgo personal como hombre blanco occidental, ya que he enfrentado diferencias culturales a lo largo de la tesis. A este sesgo se añade las posibles dificultades a la hora de haber realizado algunas entrevistas en inglés. Esto puede haber afectado a mi interpretación de la realidad en las entrevistas y en su traducción al español. Finalmente, también ha existido un sesgo vinculado a las estancias, ya que al ser de tiempo limitado, han condicionado el trabajo de campo y la selección de las técnicas.

Otro aspecto que quiero destacar es que en todos los casos de estudio se ha intentado de alguna manera realizar una devolución de resultados. En el caso del SRC, se realizó un seminario al final de la estancia en 2018 en el que las estudiantes fueron invitadas a participar en la discusión sobre los resultados preliminares. Además, posteriormente con las estancias en la UFS realizadas en 2022 se ha mantenido el contacto con la UFS. En el caso del PyR, también se realizó un seminario al final de la estancia en 2019 en el que las estudiantes fueron invitadas. Adicionalmente se elaboró un informe para el equipo de PyR, así como se realizó una capacitación en 2020 sobre el EdC. Respecto al caso del AeA, también se realizó un informe en 2021 para el equipo docente del Máster y, gracias a la colaboración docente, he participado directamente en el diseño, ejecución y evaluación de las ediciones del AeA de 2022 y 2023. Espero que esta tesis sirva para completar una devolución más profunda a todas las personas participantes.

Finalmente, soy consciente de que en las muestras de las estudiantes existen más variables que afectan al aprendizaje, tal y como reconozco en la Figura 1. Sin embargo, muchas de ellas no han sido consideradas en profundidad, como son el género, la raza, la edad y otras variables sociales, económicas y culturales. Esto no es debido a que no se consideren relevantes, sino a que cada una de ellas requiere un estudio separado y específico posterior al objetivo de la tesis. Este criterio es coherente con mi intención de no comparar los casos, sino de mostrarlos como situaciones contextuales específicas diferentes en las que la experiencia informal, el aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar ocurren en un entorno de Educación Superior.

5. La experiencia informal como proceso de aprendizaje transformador. Más allá del aula

"Education, in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society, must be based upon experience"

(Dewey, 1986, p.251)

5.1. Introducción

Este capítulo, es el primero de tres capítulos que vienen a contestar las tres preguntas de investigación. Los tres capítulos aportan tanto el análisis de los datos, los hallazgos obtenidos y la discusión realizada para cada pregunta. Concretamente, en este capítulo voy a contestar la pregunta de investigación P1: ¿Cómo las experiencias informales de estudiantes de Educación Superior potencian o limitan procesos de aprendizaje transformador? Para ello, las siguientes tres secciones analizan en cada uno de los casos de estudio los resultados de aprendizaje vinculados a la experiencia informal vivida. Con el fin de entender su influencia en fomentar procesos de aprendizaje transformador, el análisis muestra los cambios producidos según la tipología de resultados de aprendizaje transformador de Hoggan (2016a). Cada una de las secciones consta de dos partes. La primera corresponde a los hallazgos encontrados a partir del análisis de los resultados de aprendizaje transformador. En el segundo subapartado discuto la relación entre la experiencia informal y el proceso de aprendizaje transformador. En el último apartado, a modo de resumen se extraen las principales conclusiones del capítulo según los resultados obtenidos a través de los tres casos.

5.2. Del activismo a la representación: gobernanza estudiantil y desigualdades en el Student Representative Council

5.2.1. Análisis de la tipología de resultados de aprendizaje transformador en el SRC

Cambios en la visión del mundo

La discrepancia entre las expectativas iniciales y la realidad experimentada es un tema recurrente entre las estudiantes del SRC. Muchas ingresan a este espacio con una postura idealista y un deseo genuino de causar un impacto significativo en su entorno, como menciona la siguiente estudiante: *"Voy a hacerlo súper bien, voy a cambiar las políticas. Así que tenía, tenía, tenía grandes expectativas de mí misma y del grupo en su conjunto... Así que pensé que yo, yo, yo cambiaría el mundo"*. (AE5). Sin embargo, una vez dentro, se enfrentan a las complejidades y limitaciones inherentes al sistema institucional y burocrático. Y es que a medida que transcurren los meses en el SRC, las estudiantes se ven obligadas a confrontar estas realidades. Como refleja la siguiente cita: *"Esperaba que el sistema fuera mucho más receptivo al cambio, sobre todo cuando [en la universidad] han dicho que estamos en pleno proceso de transformación, ya sabes, las pedagogías, y ya sabes, la humanización de la experiencia. Pero es casi como si el sistema no fuera humano en sí mismo, ya sabes"* (AE7). De esta manera se dan cuenta de que el cambio es más lento y difícil de lograr de lo que habían anticipado inicialmente.

Otro elemento que genera un choque con la realidad debido a la participación en el SRC surge al interactuar con una variedad de problemas que atraviesan a todo el alumnado de la UFS y la universidad sudafricana. Su experiencia en el SRC provoca un desarrollo de su conciencia social y como ejercer la política de las estudiantes, de manera que desarrollan una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y políticas subyacentes tanto en el SRC como en la universidad. Al verse expuestos a las injusticias y desafíos que enfrentan el resto del alumnado, encuentran similitudes con las problemáticas generales del país y la región. Esto es expresado por una estudiante del siguiente modo: "*mis percepciones de la sociedad, mis percepciones de la gente... por qué la gente hace cosas... cambiaron mucho después de eso porque estuve expuesta a esto cuando la gente hablaba de ello*" (AE5). Este proceso de crecimiento no solo implica una mayor sensibilidad hacia las necesidades y preocupaciones de los demás, sino también una mejora a la hora de analizar críticamente las estructuras de poder y las desigualdades existentes.

Muy relacionado con lo anterior, durante la experiencia en el SRC las estudiantes comienzan a revisar privilegios individuales y las responsabilidades hacia aquellos que son menos privilegiados en el campus y en la sociedad. Desde su actividad política estudiantil, pueden llegar a comprender mejor las inequidades sistémicas que perpetúan las desigualdades sociales y económicas. Esta conciencia puede surgir a través de la interacción directa con personas de diferentes orígenes y experiencias, así como a través de la exposición a problemas sociales urgentes que deben resolver en el campus. Como expresa una estudiante, "*Esa experiencia me hizo darme cuenta de que el hecho de estar en una posición de poder y privilegio no significa que los demás desaparezcan.*" (AE1). Al reconocer su posición de poder y privilegio dentro del sistema, las estudiantes pueden sentirse obligados a utilizar esa posición para abogar por la justicia social y representar a aquellos que no tienen voz.

Finalmente, las complejidades del sistema institucional y social en el que operan proporcionan que el SRC sea un espacio donde las estudiantes tienen una valiosa oportunidad para ampliar sus perspectivas sobre el funcionamiento del sistema político estudiantil. A través de la exposición directa a una variedad de problemas y complejidades, las estudiantes desarrollan una apreciación más profunda de la realidad y una comprensión más completa de las interconexiones dentro del sistema. Como menciona una estudiante, "*Hay cosas que son obvias, pero no tanto. Sólo cuando te expones a ellas y te dicen esto es aquello, piensas: «Ah, pero esto tiene sentido».*" (AE2). Este proceso de ampliación de perspectivas implica una mayor sensibilidad hacia las diversas experiencias y realidades de aquellos que interactúan dentro del entorno estudiantil. Las estudiantes pueden comenzar a comprender mejor las motivaciones y desafíos detrás de las acciones individuales y colectivas, así como las estructuras de poder y las dinámicas sociales que influyen en ellas.

Cambios en el yo

Respecto a los cambios en el sentido del yo, la participación en el SRC permite fortalecer el sentido de autoeficacia y responsabilidad de las estudiantes, a medida que enfrentan situaciones desafiantes y toman decisiones difíciles. De esta manera, las estudiantes descubren su potencial para influir y provocar cambios dentro de las limitaciones del sistema. Como es expresado por una estudiante: "*ahí es donde me quedó claro que estoy aquí como agente de cambio y lo voy a hacer cueste lo que cueste*" (AE1) lo que ilustra cómo esta experiencia les permite ver su papel

como agentes activos de transformación. Este sentido de autoeficacia se traduce en una disposición a asumir, no solo la consideración de entender problemáticas diversas, sino de una responsabilidad por el bienestar de los demás. Como se refleja en la afirmación de esta estudiante: *" Tuve que decidir si estaba dispuesta a asumir la culpa en nombre de los estudiantes. Y dije que sí"* (AE1), las estudiantes reconocen la importancia de ser responsables y asumir las consecuencias de sus acciones en nombre de otros, no solo como miembros del SRC, sino como ciudadanas.

También ocurre que a medida que las estudiantes reflexionan sobre su papel y contribución dentro del sistema, comienzan a apreciar sus propias habilidades y fortalezas a la hora de enfrentar sus tareas diarias como representantes estudiantiles. Pese a no ser conscientes durante la experiencia, adquieren un mayor autoconocimiento y confianza en sí mismas, que se traduce en el presente cuando reflexionan sobre ello. La reflexión de la siguiente estudiante al decir, *" Creo que hablar contigo me ha hecho mirar atrás y estar agradecida por todo lo que he pasado. Y mirarme a mí misma, y apreciarme, y darme una palmadita en el hombro..."* (AE1) revela cómo esta experiencia a la larga les permite reconocer y valorar su propio crecimiento personal. Al comprender mejor sus posibilidades, las estudiantes ganan confianza en sus habilidades para enfrentar futuros desafíos y alcanzar nuevos objetivos personales y profesionales.

Otro aspecto que destacar de la experiencia en el SRC es la reevaluación profunda de su propósito durante su tiempo en el SRC. Desde el inicio muchas se sienten motivadas a contribuir de manera significativa al cambio social y a poder incidir en marca la diferencia en la vida del resto de estudiantes del campus. Una estudiante al indicar que, *" el objetivo final era dejar huella "* (AE2) refleja cómo esta experiencia les inspira a buscar un propósito más allá de sí mismos y a trabajar hacia un objetivo más elevado. Esto les permite identificar su rol de representantes estudiantiles con su identidad de agentes de cambio, fomentando que encuentran significado y dirección en sus acciones y busquen dedicarse a causas que consideran importantes.

Del mismo modo, a medida que las estudiantes van conociendo las realidades y problemáticas de otras estudiantes que les rodean, se vuelven más sensibles a las necesidades y luchas de la comunidad. Así, la participación en el SRC también fomenta que adquieran un mayor compromiso social y empatía hacia otras personas. Cuando la siguiente estudiante destaca que: *" tú, a veces, eres la única solución al problema. Y tienes que dar lo mejor de ti en ese momento. Y que no hay alternativa "* (AE1) subraya cómo esta experiencia les enseña la importancia de asumir no solo la responsabilidad, sino la necesidad de ayudar a otros en momentos críticos. Al reconocer que su papel en el SRC les permite marcar la diferencia, los participantes se comprometen a buscar activamente formas de contribuir al bienestar de los demás, lo que refleja un mayor sentido de empatía y solidaridad.

Por otro lado, también se aprecia un continuo crecimiento personal que ha resultado de la experiencia en el SRC. Las estudiantes expresan gratitud por la oportunidad de aprender y crecer, reconociendo el valor de su participación en el SRC como una fuente significativa de conocimiento y desarrollo personal. Una estudiante expresa que *" como ser humano siempre tienes que crecer y aprender continuamente, pero realmente reflexionaré sobre ello y diré, que fue una gran cantidad de conocimiento y estoy agradecido de haber tenido la oportunidad"* (AE2), lo que indica una mayor predisposición para la reflexión continua y el aprendizaje a lo largo de la vida.

También es relevante cómo la participación en el SRC ha mejorado habilidades que son las que han permitido tener una mayor predisposición para analizar situaciones y verlas desde múltiples perspectivas. Una estudiante destaca que *"Estar en el SRC para mí fue algo que contribuyó enormemente a mi crecimiento personal, mis confianzas, mi capacidad de articular y analizar situaciones, mi capacidad de ver las cosas desde diferentes perspectivas...".* (AE7), lo que sugiere una mayor tendencia a explicar nuevas situaciones desde una postura más crítica y una mayor apertura a diversas formas de pensar, conduciendo así a una visión más matizada y completa de los problemas.

La experiencia en el SRC ha fortalecido la conciencia social y el compromiso cívico de las personas, lo cual se traduce en un deseo profundo de contribuir a una sociedad mejor y la comprensión de que el cambio comienza con acciones concretas que pueden realizarse desde la universidad. Como expresa la siguiente estudiante: *"Lo que me motiva realmente es que quiero ver una sociedad mejor. Siempre he querido ver una sociedad mejor, incluso antes de la CSR y después de la CSR, incluso mucho más después de la CSR. Porque las universidades son un espejo de nuestra sociedad. Son microcosmos de la sociedad. Es un interplano de lo que ocurre en Sudáfrica. Todos los que estamos aquí reflejamos lo que ocurre en Sudáfrica, porque todas las comunidades están representadas aquí.* (AE3). Gracias a esta reafirmación se produce un aumento en su potencial a la hora de abordar y comprometerse con las necesidades y desafíos de la sociedad en su conjunto.

Cambios epistemológicos

Con relación a la forma de construir y evaluar el conocimiento, se aprecia un cambio en la forma en que las estudiantes perciben las posturas e ideas de otras personas a la vez que defienden las propias. Después de su experiencia en el SRC, muchas parecen haber desarrollado una mayor empatía y comprensión hacia puntos de vista y experiencias diferentes a las propias. Esto se refleja en una estudiante al decir: *"Antes me enfadaba fácilmente, no entendía por qué una persona era racista, ¿sabes? Pero hoy soy capaz de coexistir sin permitir que nadie me haga sentir inferior."* (AE3). Los comentarios sugieren un cambio hacia un enfoque más holístico para abordar los problemas y situaciones, teniendo en cuenta perspectivas más allá de las propias y mejorando la manera de gestionarlas. Las estudiantes muestran una mayor disposición para considerar múltiples perspectivas y tener en cuenta una variedad de factores al tomar decisiones. Esto se ilustra en una estudiante que dice: *"Hoy entiendo que hay que ser interseccional. Entiendo la interseccionalidad más que nunca."* (AE3).

Del mismo modo, las estudiantes destacan la importancia de la diversidad y la inclusión, pues exigen un mayor reconocimiento de la legitimidad y la importancia de todas las voces y perspectivas en el proceso de toma de decisiones en el campus. Un testimonio en esta línea lo aporta una estudiante al decir: *"Pero en el SRC te das cuenta de que no, de que todos los temas son legítimos y de que todo el mundo debe tener la oportunidad de hacer oír su voz."* (AE4). Esto sugiere un cambio hacia una mentalidad más inclusiva y receptiva a la diversidad de opiniones y experiencias.

Cambios ontológicos

De una manera más sutil, también se encuentran cambios en la forma de existir en el mundo por parte de las estudiantes. Se revela que se produce un impacto emocional y un coste mental profundo provocado por la participación en el SRC. Una estudiante lo transmite así: *" Es emocionalmente agotador. Arruina tu cordura."* (AE1), lo que ilustra la carga emocional y psicológica que enfrentan las estudiantes día a día. Estas experiencias desafían su estabilidad y percepción de sí mismos en el mundo, al tener que renunciar a otras facetas de su vida, no solo académica, sino personal. Esto puede reflejarse en el siguiente testimonio: *"el primer trimestre del SRC fue mentalmente desafiante y agotador, y puso a prueba toda mi existencia "* (AE1). La participación en el SRC puede representar una lucha constante que afecta significativamente el bienestar emocional y mental de quienes participan, dejando una impresión de desesperanza duradera.

Y es que la etapa en el SRC no se limita a quedar como un evento temporal, sino que permea en adaptar y generar un estilo de vida más arraigado. Cuando una estudiante declara que *" eso es lo que he sacado de SRC y lo veo cristalizándose en mi vida, cada día "* (AE8) está reflejando cómo los valores y lecciones aprendidas en el SRC permean todos los aspectos de la vida diaria. Esto sugiere que la participación en el SRC no solo influye en las acciones y decisiones específicas dentro del contexto del SRC, sino que también moldea fundamentalmente la forma en que las personas se relacionan con los demás y abordan los desafíos en otros aspectos de sus vidas.

La participación en el SRC también parece estar asociada con un desarrollo significativo de la empatía y la sensibilidad hacia las necesidades y luchas de los demás. La experiencia les ha llevado a una mayor apertura para aprender, ser más sensibles a las necesidades de los demás y ser más empáticos en general. Por ejemplo, una estudiante describe la experiencia: *" Y cada día te abres a aprender más. A ser más sensible a las necesidades de la gente. A ser más empático. A ser más comprensivo y no tan egocéntrico."* (AE1), lo que subraya el cambio hacia una mayor consideración y atención a los demás. Como se indicaba en las subsecciones anteriores, la transformación en la forma en que estas personas perciben y se relacionan con los demás indica un cambio fundamental en su comprensión del mundo, su papel en él, pero también en su posicionamiento ontológico, pues puede tener un impacto profundo en la forma en que estas personas interactúan con su entorno y se comprometen con su comunidad.

Cambios de comportamiento

La participación en el SRC a menudo conlleva enfrentarse a situaciones desafiantes y conflictivas, como se evidencia en los testimonios de las estudiantes, donde describen un ambiente donde es común luchar por su espacio y voz en la universidad, enfrentando oposición y resistencia. Una estudiante reconoce que *"En realidad tienes que cerrarte, tienes que llorar, tienes que manipular. Tienes que amenazar, tienes que... Lo que sea que tengas, si puede ser feo, entonces será feo. Pero tiene que hacerse"* (AE1), lo que ilustra la intensidad y la complejidad de las dinámicas presentes en el SRC. Este entorno parece haber fomentado una mentalidad de lucha constante, donde los participantes deben emplear diversas tácticas para alcanzar sus objetivos, incluso si implica recurrir a métodos poco convencionales. Esta adaptación puede haber influido significativamente en la forma en que las estudiantes se comportan ante conflictos y desafíos en otros aspectos de sus vidas, quizás desarrollando mejores estrategias de resolución de problemas.

En esta misma línea, la participación en el SRC ha requerido que las estudiantes desarrollen ciertas habilidades como el liderazgo. Las estudiantes reconocen que la experiencia les ha servido para poder resolver conflictos, adquirir una mayor empatía y tomar decisiones informadas, siendo esto la base para poder haber asumido roles de liderazgo y defender una universidad más alineada con la justicia social. Esto indica que la participación en el SRC no solo afecta la forma en que estas personas se comportan dentro del contexto del consejo estudiantil, sino que también influye en su orientación hacia el liderazgo y a abogar por el cambio en otros aspectos de sus vidas y comunidades. Una estudiante lo expresa del siguiente modo: *" el mismo procedimiento que he utilizado aquí en mi aprendizaje y en mi crecimiento, también lo utilizaré fuera para conseguir lo que quiero conseguir "* (AE2), lo que ejemplifica cómo estas habilidades adquiridas en el SRC se aplican más allá del entorno universitario, demostrando su impacto duradero en el desarrollo personal y profesional de las estudiantes.

Las citas también reflejan un aumento en el compromiso y la motivación de las personas para contribuir de manera significativa a su comunidad y a la sociedad en general como resultado de su participación en el SRC y pese a las dificultades que encuentran. Algunas estudiantes expresan un fuerte deseo de marcar la diferencia. Esto sugiere un cambio en la forma en que perciben su papel en la sociedad, pasando de ser espectadores pasivos a agentes activos del cambio. Un estudiante al expresar que *"La mayoría de la gente con la mayoría de nuestros jóvenes, están esperando la motivación, están esperando a alguien para ser la diferencia y quiero ser esa persona para impactar como usted es la diferencia, usted es, usted lo tiene, deje de esperar a la siguiente persona que está en ti"* (AE8) refleja una determinación firme para asumir un papel activo en la mejora de su entorno. Este cambio en la percepción del papel en la sociedad sugiere una transformación significativa en su motivación y compromiso con la causa, lo que puede traducirse en un nuevo comportamiento ante la búsqueda de un cambio social.

5.2.2. El aprendizaje transformador en el SRC

A raíz de los hallazgos encontrados en el apartado anterior, puede verse que la experiencia del SRC ha sido reveladora en cuanto a la transformación que ha producido en las estudiantes tanto en su desarrollo personal como en su manera de participar en la gobernanza. Aunque el SRC ocurre fuera del marco académico, tiene un impacto significativo en la forma en que las estudiantes perciben el mundo, se perciben a sí mismas y actúan en su entorno (Hoggan, 2016a). A través de estas interacciones, las estudiantes han podido experimentar un crecimiento profundo que potencia la existencia de un proceso de aprendizaje transformador.

Estos resultados muestran que la experiencia del SRC permite a las estudiantes interactuar con el sistema de gobernanza, lo que conlleva que experimenten directamente cual es el grado de resistencia al cambio que caracteriza a muchas instituciones. Este encuentro con la realidad institucional de la universidad les lleva a una pérdida de su idealismo inicial, especialmente cuando sus expectativas de cambio rápido se ven frustradas. Sin embargo, esta desilusión inicial no es necesariamente un obstáculo, sino más bien un catalizador para un aprendizaje más profundo. Al enfrentarse a estas barreras, las estudiantes desarrollan una comprensión más realista y matizada de las estructuras de poder y los desafíos asociados con la reforma institucional, lo que Brookfield, (2001) entiende como desafiar la ideología o desenmascarar el poder. Este proceso potencia que

se vean más capaces de abordar problemas complejos con un enfoque más estratégico y pragmático, en lugar de verse limitados por la frustración o el desencanto.

Por otro lado, las interacciones informales con personas de diversos contextos socioeconómicos y culturales despiertan en las estudiantes del SRC una mayor conciencia sobre las desigualdades sistémicas. Esta experiencia se vuelve más impactante que cualquier teoría aprendida en el aula, pues obliga a las estudiantes a confrontar sus propios privilegios y a reflexionar sobre su papel en la sociedad. Este proceso de autocrítica y revisión de privilegios es parte del proceso de aprendizaje transformador (Clark & Dirkx, 2008), potenciando su sensibilidad hacia las injusticias sociales y motivándolos a asumir un compromiso activo con la equidad y la inclusión. Sin embargo, este mismo proceso puede limitarse si las estudiantes no cuentan con el apoyo adecuado para procesar estas experiencias, lo que podría llevar a la parálisis o al cinismo en lugar de a la acción.

Otro resultado de aprendizaje de esta experiencia informal es que permite a las estudiantes enfrentarse a desafíos inesperados y aprender a superarlos en entornos no estructurados, fortaleciendo su sentido de autoeficacia. Y es que a medida que las estudiantes navegan por estas situaciones, desarrollan un mayor autoconocimiento y confianza en sus habilidades como destacan Peeters et al. (2014). Este proceso potencia su responsabilidad personal y su capacidad para tomar decisiones informadas, lo que es esencial para su crecimiento como líderes y agentes de cambio en su sociedad (Fasokun et al., 2005). También es importante destacar que, si el SRC no aporta un marco reflexivo adecuado, estas experiencias pueden limitarse a un simple fortalecimiento de habilidades sin traducirse en un verdadero cambio transformador.

Debido a lo anterior, otro aspecto a destacar en este proceso de aprendizaje transformador es el compromiso con el cambio social, el cual se ve potenciado por las experiencias informales de las estudiantes. Al volverse más conscientes de las luchas de otros y al desarrollar una mayor empatía y solidaridad (Mezirow, 2012), las estudiantes reevalúan su propósito personal y su papel en la sociedad (Mezirow, 1996). Este proceso no solo refuerza su conciencia social, sino que también incrementa su compromiso cívico, transformándolos en actores más activos en la búsqueda de la justicia social (Belda-Miquel et al., 2016). De nuevo, al no ser el SRC una experiencia acompañada de un apoyo adecuado, la integración de estas nuevas perspectivas en la vida cotidiana de la estudiante puede provocar un impacto limitado, restringiendo el alcance del aprendizaje transformador.

Por otro lado, la exposición a diversas opiniones y perspectivas a través de experiencias informales como el SRC fomenta una apertura mental característica de un proceso de aprendizaje transformador. Las estudiantes que interactúan con personas de diferentes orígenes y perspectivas desarrollan una visión más holística del mundo, que reconoce la legitimidad de múltiples voces y la complejidad de los problemas sociales (Hoggan, 2015, citado en Akpomuje et al., 2022). Esta apertura potencia su capacidad para abordar problemas de manera inclusiva y considerar múltiples perspectivas al tomar decisiones, lo que reduce la probabilidad de que se apliquen sesgos cognitivos (Mezirow, 1991e). En esta ocasión, vuelve a surgir la cuestión de la necesidad de promover una reflexión crítica (Mezirow, 1990) entre las estudiantes, pues de no ser así pueden verse limitados a la hora de integrar plenamente estas nuevas perspectivas en su vida académica y personal.

También se destaca la importancia de impacto emocional en el SRC como componente crucial del proceso de aprendizaje transformador ocurrido. Las experiencias que desafían la estabilidad emocional de los estudiantes pueden llevar a un crecimiento significativo en términos de empatía y sensibilidad hacia los demás. Como plantearía Dirxx (2001), este aprendizaje es transformador debido a haber podido conectar con las emociones de las estudiantes. De esta manera, el crecimiento emocional, si bien puede ser desafiante, potencia la capacidad de las estudiantes para adoptar un estilo de vida coherentes con los valores desarrollados, como el compromiso social y la responsabilidad cívica. No obstante, si estos desafíos emocionales no se manejan adecuadamente, pueden ser vistos como una distorsión y llevar a las estudiantes a rechazar de los nuevos valores (Mezirow, 1991f).

Finalmente, destacar el cambio de las estudiantes del SRC a la hora de poder aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos en el SRC en otros aspectos de su vida. Este proceso de coherencia, donde las estudiantes utilizan tácticas no convencionales para resolver los problemas que van enfrentando en la gobernanza estudiantil, acaba mejorando sus recursos para intentar generar un impacto positivo en la sociedad. Sin embargo, sin un entorno de apoyo que fomente la aplicación práctica de estos aprendizajes, las estudiantes podrían verse limitados en su capacidad para pasar de ser espectadores pasivos a agentes activos de cambio social (Mezirow, 2012) .

5.3. La adaptación a la incertidumbre: la región como opción de vida profesional en el programa Paz y Región

5.3.1. Análisis de la tipología de resultados de aprendizaje transformador en PyR

Cambios en la visión del mundo

Es importante destacar que, al comienzo del programa, las estudiantes parten de una sensación de gran incertidumbre y ansiedad. Expresan una gran preocupación sobre la ubicación, el clima y las condiciones de vida del lugar al que van a desplazarse, lo que refleja una falta de familiaridad con el entorno al que se van a integrar. Un estudiante describe su nerviosismo inicial: "*Quizás yo estaba más a la expectativa de los demás, de dónde será que me quede, dónde será que me toca, a cuántas horas estará de Ibagué, cómo será el clima, qué tal será. Porque no conocía nada. Era más los nervios que tenía en ese instante.*" (BE1). Este nerviosismo inicial es significativo para el resto de la experiencia, ya que marca el punto de partida del proceso de aprendizaje. La confrontación con lo desconocido desafía a las estudiantes a salir de su zona de confort.

Uno de los aspectos en los que queda patente esta situación inicial es respecto a qué podían esperar de un entorno rural. Como expresa la siguiente estudiante: "*También cuestiones de seguridad, pues hay territorios del Tolima donde la seguridad no es muy buena. Sobre todo lo que es Planadas, que queda al sur del Tolima, que queda por allá y que si la guerrilla, que si es peligroso y todo eso.*" (BE5). Así, la inmersión en una comunidad rural y la interacción con diversos grupos sociales se vuelve clave pues trabajar en estos contextos les permite descubrir la complejidad de estas comunidades. Como expresa una estudiante sobre Chaparral: "*Tiene como 10 polideportivos, tienen concurso de campesinos, como un torneo de futbol, no solamente de futbol sino de rana, de tejo interveredal. Además tu llegas a Chaparral y tiene todo este comercio.*"

(BE4). La interacción con personas que viven en condiciones muy distintas a las suyas permite valorar y entender mejor la realidad del municipio. En este aspecto coinciden las organizaciones de acogida, ya que ven como las estudiantes van conociendo la realidad del mundo rural colombiano, enfrentándose a situaciones como la falta de recursos en las instituciones y comunidades con las que trabajan, lo que les enseña a gestionar estas situaciones complejas (BEA).

Otra expectativa previa a la experiencia es sobre la aplicación práctica de sus estudios académicos. Un estudiante manifiesta: *"Por ejemplo, yo veía una asignatura de estructuras metálicas y uno pensaba. 'Pucha, yo tengo que hacer un proyecto de estructuras metálicas, es para mañana y yo acá mirando esto, lo otro' y claro uno empieza a pensar que Paz y Región no me va a servir porque yo quiero graduarme de mi carrera."* (BE5), lo que refleja como muchas estudiantes llegan al programa con la expectativa de que su formación académica no se aplica directamente en estos contextos, o que la experiencia, al ser irrelevante para sus futuras carreras, les perjudica por no poder dedicarse a perfeccionar otras áreas. Sin embargo, tras la experiencia algunas estudiantes manifiestan que pueden contextualizar más a fondo los conocimientos técnicos adquiridos en las clases tal y como expresa la siguiente estudiante: *"A nivel profesional, hoy tengo todo el conocimiento de la cadena de valor de cacao, como se siembra, todo lo que tiene que ver con el mantenimiento o el cuidado del cultivo, todo lo que tiene que ver con el proceso de cosecha, del post-cosecha y como se lleva a los centros de acopio. [...] Eso fue otro punto importante."* (BE4). De esta manera pueden comprobar no solo la existencia de un impacto tangible y significativo en las comunidades, sino el rol que juegan como parte del sistema productivo y económico regional. Este aspecto es de vital importancia para las organizaciones, pues consideran de gran importancia que las estudiantes adquieran conocimientos en el uso de nuevas tecnologías, redes sociales y planificación de proyectos que aplican en problemas reales dentro de sus organizaciones (BEA).

Del mismo modo, esta vinculación de la experiencia con su futura práctica profesional se aprecia en otro aspecto. Algunas estudiantes manifiestan un cambio de perspectiva respecto a la ética en su futuro profesional y los valores asociados a ella. Destacan que, a diferencia de lo aprendido en el aula, que es contenido más centrado en los aspectos técnicos, con PyR pueden comprobar la importancia de valores como *"la responsabilidad, la puntualidad y el compromiso. Porque te exigen que sigas un proyecto [...] y que estés comprometido y dispuesto para lo que ellos necesiten porque a eso fuiste, a ayudar."* (BE1). Así, las estudiantes comprenden que su rol como profesionales va más allá de las competencias técnicas; pues incluye también una responsabilidad ética hacia la comunidad y el entorno en el que operan. Este cambio también se sustenta al contrastar con posteriores experiencias profesionales, como expresa la siguiente estudiante: *"En la actualidad, me he visto en casos donde la ética profesional no se respeta para absolutamente nada. La gente solo piensa en lo económico y deja de lado lo que es su ética. Se venden por una cantidad de dinero X. Y son cosas que yo la verdad con la experiencia que tuve no haría."* (BE1)

Este es uno de los aprendizajes que también destacaban desde el equipo de gobierno de la Udl de manera que no se limite solo a la transferencia de conocimiento unilateral de las estudiantes hacia las organizaciones, sino que sea un proceso de doble vía, donde las estudiantes también reciben valiosa información del territorio. Lo plantean como un aprendizaje que refuerza las habilidades profesionales, pero también los valores de ciudadanía y compromiso con el bien común. Además, enfatizan el desarrollo de la autonomía profesional, ya que en muchos casos las

estudiantes son las únicas profesionales en las organizaciones en las que se integran, lo que les permite aplicar y adaptar sus conocimientos de manera independiente (BED).

Estos cambios permiten una visión más comprehensiva y holística de Chaparral, especialmente gracias a comenzar a entender los desafíos que puede llegar a enfrentar una población de estas características. Una estudiante manifiesta que *"La idea de que principalmente era algo con lo cual nosotros nos íbamos a enfrentar a una realidad es totalmente cierta, porque nosotros en la universidad vivimos como en una burbujita."* (BE4), lo que plantea la lejanía que se da entre la universidad y el territorio, expresando así que alcanzar un entendimiento más profundo de la realidad social y económica del Tolima contrasta fuertemente con la vida relativamente protegida que llevan en la universidad.

Finalmente, las estudiantes desarrollan una nueva apreciación por el potencial de desarrollo en la región del Tolima. Cuando una estudiante expresa que: *"Paz y Región se desarrolla en ambientes o con organizaciones que contribuyen al crecimiento social, cultural y económico de cada municipio. [...] Todo esto contribuye de alguna forma a que los procesos estén más encaminados y más en busca de que el Tolima se destaque."* (BE4), está descubriendo que a través de su futuro trabajo puede contribuir de manera significativa al desarrollo regional del Tolima, por lo que comienzan a considerar otras opciones: *"Algo que fue como que uno como profesional que sale de acá y no tiene el conocimiento, es como funciona una asociación aquí en Colombia. [...] Entonces uno puede empezar a abordar por ejemplo ciertos aspectos como legales que pueden contribuir al desarrollo de cada municipio."* (BE4) lo que expresa la importancia de invertir sus esfuerzos y conocimientos en el desarrollo regional y rural, en lugar de buscar oportunidades únicamente en contextos más urbanos o internacionales.

Cambios en el yo

Uno de los primeros desafíos que enfrentan las estudiantes es la necesidad de adaptarse a convivir con personas desconocidas y en ambientes diferentes a los que están acostumbradas. La experiencia de compartir espacio y vida con otros les fuerza a ser más sociables y colaborativos. Una estudiante expresa que: *"en lo personal, sí tuve que acostumbrarme a muchísimas cosas, como vivir con otra persona, a compartir habitación. Esa fue una de las cosas más complejas que de verdad me tocaron."* (BE1), lo que refleja la dificultad inicial que supone esta nueva situación y la necesidad de una posterior adaptación, subrayando la importancia de las experiencias de convivencia para provocar cambios personales. Esto también se ve en las interacciones que tienen con personas de diferentes edades y contextos. Un estudiante expresa que *"También pues uno se involucra con personas que uno nunca estuvo al lado. Pues aquí [la universidad] son puros estudiantes, y a mí me correspondió juntarme con puras señoras. [...] Entonces yo ya me estaba juntando con gente adulta. [...] Uno involucra más el respeto, como hablar de una manera, van cambiando ciertas cosas."* (BE3), manifestando así que el contacto intergeneracional favorece que las estudiantes adquieran nuevas formas de respeto y comunicación, enriqueciendo su comprensión del mundo y de sí mismos.

Esta necesidad de adaptación progresiva permite que las estudiantes vayan reflexionando sobre sí mismas e identifiquen posibilidades de mejora personal, aunque no necesariamente ocurra durante su estancia en el municipio. Un estudiante expresa lo siguiente tras reflexionar sobre su

actitud durante la experiencia: *"Casi me quedó como una moraleja, una lección. A nivel personal sí me gusta más el aprendizaje porque es: 'Pude haberlo aprovechado más'. Como quien dice: 'Aprendí la lección', Me queda la moraleja para la vida."* (BE5). Esta reflexión sobre el potencial valor del aprendizaje y la autocrítica muestra cómo la experiencia no siempre llega en un momento en el que la estudiante está preparada para vivirla. Aun así, el hecho de que sea una experiencia radicalmente diferente a lo ya vivido favorece que surjan procesos de reflexión alrededor de cómo gestionarla, como expresa la siguiente estudiante: *"Para mí era como una experiencia nueva, como salir de lo habitual. Salir de la casa, como ser algo más independiente. Empezar a vivir.... Como uno ya pensar en uno mismo. Las decisiones ya uno mismo tomarlas."* (BE6). Reconocer la independencia y la responsabilidad personal como un resultado positivo de la experiencia resalta el cambio que provoca en la auto percepción de las estudiantes.

Con relación a lo anterior, otro efecto es la generación de una mayor independencia y responsabilidad más allá del aspecto académico, como expresa la siguiente estudiante: *"Ser independiente, como más responsable. Y ser como proactivo. No quedarme como a esperar a ver que me van a decir, sino como yo misma empezar a hacerlo. Como proponer como puedo llegar a algo."* (BE6). De esta manera se puede apreciar que las estudiantes aprenden a tomar la iniciativa y a enfrentar desafíos sin depender de la guía constante del asesor docente regional, lo que es valorado por muchas estudiantes como un aspecto de crecimiento personal. Una estudiante lo expresa así: *"Yo inicialmente pensaba que Paz y Región era como que una.... Que alguien iba a estar ahí como guiándole a uno. Que le iba a decir: 'Bueno, tienes que hacer esto'. Que iban a estar más pendientes. Pero al llegar a la organización fue diferente, pues esa idea no era tan así. Porque era algo más independiente."* (BE6). La realidad del programa, que requiere autonomía y proactividad por parte de las estudiantes, contrasta con las expectativas iniciales de dependencia y apoyo constante, forzando a los estudiantes a adaptarse rápidamente.

Este aspecto también es destacado por las asesoras docentes regionales pues consideran que las estudiantes al enfrentarse a un ambiente donde deben actuar con autonomía, desarrollan habilidades para salir de su zona de confort, enfrentando desafíos reales, aunque consideran que esto es más potenciado si los proyectos están alineados con su disciplina académica (BGF). Por su parte, las organizaciones de acogida de las estudiantes también coinciden en que ven un desarrollo en su autonomía, lo que consideran que les ayuda a crecer como profesionales en contextos donde los recursos son limitados, como es el caso de organizaciones rurales (BEA).

Otro aspecto personal que se manifiesta en la experiencia es la superación de miedos y el fortalecimiento de la autoconfianza. Una estudiante expresa su sensación del siguiente modo: *"Fue horrible porque la primera semana tenía como un vacío. Tenía un vacío como muy muy feo porque yo decía: 'Nooo. Yo sola acá, no conozco a nadie'."* (BE7), lo que muestra el impacto emocional inicial de la separación del entorno familiar y la confrontación con lo desconocido. Sin embargo, a medida que las estudiantes se adaptan, estos miedos se demuestran infundados y se va generando una mayor confianza y seguridad en sí mismas, como expresa la siguiente estudiante: *"Me ha cambiado en lo personal porque como que he ganado más independencia, fue la primera vez que yo iba a una terminal y cogía un bus sola."* (AE3). Así, la posibilidad de enfrentar y superar miedos concretos, como viajar solas por primera vez, marca un punto de inflexión sobre cómo se ven a sí mismas, mostrando cómo la independencia práctica fortalece la autoconfianza.

Finalmente, se destaca que el aspecto colaborativo de la experiencia provoca cambios relevantes en las estudiantes a nivel personal, como puede verse en el siguiente testimonio de una estudiante: *"Pero eso de ir a otra parte, convivir con personas distintas. Yo siento como que eso es muy valioso. Porque ahí es donde uno se puede dar a conocer si uno sí es capaz de trabajar con otras personas que no conoce, trabajar en equipo."* (BE7). De esta manera, la posibilidad de estar en un entorno donde trabajar en equipo con personas desconocidas refuerza su identidad como colaboradores efectivos y reduce su perspectiva más individualista. Como expresa una estudiante: *"Ser individualista no te sirve para nada. Porque si no, no puedes avanzar. Porque puede que lo que hagas otra persona te pueda ayudar a ti. [...] Entonces aprendí que sí, que para mi vida personal y para mi crecimiento tenía que cambiar de forma radical."* (BE1). Este reconocimiento de la importancia de la colaboración y la renuncia al individualismo subraya un cambio profundo sobre sí mismos con relación a los demás, pasando de una visión egocéntrica a una más comunitaria y colaborativa. En este sentido las organizaciones también refuerzan este cambio, pues destacan que la capacidad de adaptación y trabajo en equipo de las estudiantes viene influido por el desarrollo de valores de diversidad y respeto al trabajar con comunidades culturalmente distintas (BEA).

Cambios epistemológicos

Respecto a los cambios asociados a la forma de construir y evaluar el conocimiento, se puede apreciar que las estudiantes adoptan un enfoque más integral y contextualizado a la hora de abordar problemas, pues comienzan a reconocerlos no como entidades aisladas, sino como situaciones complejas que requieren una comprensión más profunda, como expresa la siguiente estudiante: *"Cuando hay una problemática, hay algo de trasfondo, algo que la está generando. Entonces sí te ayuda a buscar y como a indagar el por qué y qué es lo que está sucediendo en la comunidad y en las personas para que genere esa situación. No mirar el problema como un problema sino como una situación, una alteración en la comunidad."* (BE1). Este cambio en la percepción permite que se planteen abordar los problemas de manera más holística, considerando no solo los síntomas visibles sino también las causas y dinámicas subyacentes que los generan y el contexto en el que ocurren. Este cambio también es identificado por las asesoras docentes regionales que destacan que el modelo pedagógico de PyR se enfoca en aprendizajes que no solo provienen de los proyectos asignados, sino también de la comprensión del entorno y las vivencias en las comunidades. Las estudiantes aprenden a relacionar su formación académica con realidades territoriales diversas, generando preguntas y reflexiones internas a medida que avanzan" (BGF).

Otro desafío al que se enfrentan es aplicar el conocimiento teórico en un contexto práctico, lo que inicialmente pueden considerar sencillo, como expresa la siguiente estudiante: *"Es muy diferente cuando te dicen: '¿Cómo puedo yo plasmar eso en un papel y que la persona que venga y lo vea, entienda lo que tiene que hacer? Entonces eso es otra de las cositas que uno dice como que le activa uno la capacidad de poder empezar a resolver problemas de ese tipo. "* (BE4). De esta manera se refleja cómo las estudiantes tienen que adaptarse a la hora de traducir conceptos abstractos en soluciones prácticas y efectivas, un proceso que les permite mejorar en su manera de resolver problemas y en su comprensión sobre la importancia del conocimiento aplicado.

Esta situación también provoca que comiencen a familiarizarse con entornos multidisciplinares, donde las estudiantes tienen que integrar conocimientos de diferentes disciplinas y adaptarse a roles que inicialmente no corresponden con su formación académica, pese a que la situación de partida de muchas de ellas es de rechazo, como se extrae de lo declarado por el siguiente estudiante: *"Sí de verdad. Porque es que uno dice: 'Yo soy ingeniero'. En mi cabeza salen números, columnas, aceros, aguas y yo voy por allá a preguntarle a la señora de la tienda: 'Oye, vengo a preguntarte cuál es la comida típica de Chaparral'."* (BE5). Aun así, este desafío de salir de su zona de confort y aplicar sus habilidades en contextos nuevos y diferentes es el inicio para que comiencen a valorar la importancia de otras disciplinas y enfoques, enriqueciendo así su perspectiva epistemológica. Este aspecto es valorado también por las asesoras docentes regionales que consideran que PyR fomenta un aprendizaje que trasciende la disciplina académica de las estudiantes, invitándolas a adaptarse a nuevos ambientes de trabajo y a adquirir conocimientos en áreas que inicialmente no estaban en su campo de estudio. Además, destacan como esto ayuda a que reconozcan el valor del conocimiento local y a superar prejuicios de clase, lo cual representa una enseñanza en términos de igualdad y respeto (BGF).

En este sentido, el equipo de PyR también coinciden en esta apreciación sobre el enfoque multidisciplinar de PyR. Para ellas es este carácter de experiencia integral la que permite que aunque al principio, las estudiantes experimenten incertidumbre y dependencia del profesorado, poco a poco ganen autonomía. Esto les lleva a desarrollar habilidades como la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el autocuidado, elementos fundamentales para la adaptación al contexto rural, donde las estudiantes acaban enfrentándose a desafíos reales. De esta manera, PyR permite que las estudiantes problematicen su entorno y reflexionen sobre su papel como profesionales y ciudadanas. Así, el equipo de PyR considera que al final del proceso, las estudiantes valoran la experiencia como una vivencia, no solo desde una perspectiva técnica, sino también desde un punto de vista social y ético (BEB)

Esta perspectiva también se ve modulada por una mayor reflexión y autoevaluación crítica por parte de las estudiantes respecto a qué conocimiento consideran válido. Una estudiante lo manifiesta así al hablar del grupo de mujeres de la organización donde realizó su proyecto: *"Uno queda como que pasa de una teoría a una práctica en donde ellas pues no es que tengan gran estudio sobre esos temas pero que logran intervenir. Entonces digamos como que también me sirvió mucho para analizar el proceso de mi trabajo de grado. Que muchas veces de la nada pueden lograr crear alianzas."* (AE3). De esta manera, son capaces de ver más allá del conocimiento académico, poniendo en valor otras fuentes de conocimiento y pudiendo proyectar su proceso de aprendizaje más allá del conocimiento académico.

Esta mayor adaptabilidad y flexibilidad epistemológica permite que comiencen a manejar otros enfoques y métodos en función de las circunstancias y contextos, en lugar de adherirse rígidamente a un solo paradigma o conjunto de herramientas, como expresa la siguiente estudiante: *"Toca mirar y no premeditarse en una solución sino a pensar y revisar con una visión un poco más amplia. A tener en cuenta los diferentes aspectos que se pueden presentar en la sociedad."* (BE1). Esta flexibilidad permite que aborden problemas de manera más holística y efectiva, integrando múltiples perspectivas y adaptándose a las necesidades cambiantes de su entorno.

Cambios ontológicos

Respecto a posibles cambios en la manera de existir en el mundo, es importante destacar de nuevo las expectativas iniciales de muchas estudiantes comentadas en el apartado sobre cambios en la visión del mundo, especialmente las que reflejaban la mezcla de incertidumbre y apertura a vivir nuevas experiencias. Una estudiante lo expresa así: *"En lo personal pues no sabía ni donde estaba parada porque siempre he sido como muy consentida, muy de la casa y pues yo dije esto de algo me ha de servir. Yo dije: voy a vivir la experiencia porque tengo que hacerlo, es obligatorio quiera o no."* (AE3), lo que refleja la consciencia de estar transitando de un estado de seguridad y comodidad a uno de vulnerabilidad y apertura, marcando el comienzo de un posible cambio ontológico significativo. De esta manera la evolución emocional a lo largo de la experiencia es expresada así por la siguiente estudiante: *"A mí me cambió el chip y yo decía no es solamente como lo tengo que hacer para poderme graduar, sino que ya uno poco a poco le va.... Yo le fui cogiendo mucho, mucho, mucho amor a lo que estaba haciendo allá."* (BE4). Este cambio de perspectiva, desde la obligación hasta el amor por la experiencia, apunta a un potencial cambio en la forma de vivir este tipo de experiencias.

Para muchas estudiantes la experiencia representa la primera vez que requieren adaptarse a nuevas circunstancias. Una estudiante describe el proceso como una experiencia enriquecedora pese al impacto que tiene en su cotidianidad: *"Bueno, empaqué, y ese día sí fue... la verdad fue una sensación un poco como dolorosa, como despegarme de mi familia cuando me tocó irme. Pues era la primera vez que iba a irme de la casa por un tiempo."* (BE7). Este acto de separarse de la familia es un paso crítico para muchas de ellas, marcando el inicio de un proceso de adaptación a nuevas realidades, pero en el cual las estudiantes encuentran valor en la experiencia a pesar de las dificultades iniciales ya que como la misma estudiante apunta: *"Nunca lo vi como una pérdida de tiempo. Porque yo siento que todo lo que uno haga le va a caer algo valioso a uno."* (BE7), lo que refleja una actitud positiva ante este tipo de cambio.

Es por ello que el cambio ontológico viene apoyado por la actitud inicial ante las nuevas experiencias, pues la disposición a enfrentar los desafíos de la experiencia con una mentalidad positiva cambia el cómo se vive. Una estudiante expresa así la importancia de la actitud: *"Tengo varias amigas pues que aún no han hecho Paz y Región, otras lo están haciendo este semestre. [...]. Y yo les digo que es chévere dependiendo.... O sea, es que uno lo pasa bien por uno. Si uno tiene una buena actitud las cosas le van a salir bien."* (BE8). Así, se destaca cómo la actitud positiva puede convertir que PyR no sea visto únicamente como una obligación sino como una experiencia valiosa. Esta misma estudiante expresa que: *"Había personas que lo veían como una obligación de: 'oishhh, tengo que salir, no se qué'. [...]. Y vuelvo y digo. Es que es depende como uno tome la actitud de en cuanto a eso."* (BE8), lo que refleja una actitud que permite transformar experiencias potencialmente negativas o no agradables en oportunidades de crecimiento y desarrollo personal.

Desde el punto de vista del profesor que fue entrevistado, PyR es entendido como una herramienta en el que las estudiantes no solo aplican los conocimientos teóricos adquiridos durante el semestre, sino que también experimentan el impacto de trabajar en un contexto rural con limitaciones de recursos. La interacción entre teoría y práctica, y trabajar con personas de distintas disciplinas y contextos, permite a las estudiantes desarrollar habilidades comunicativas y

sociales para su futuro profesional. De esta manera, a lo largo del semestre en el municipio, se observa un cambio en la actitud, madurez y visión de las estudiantes, quienes comienzan a ver el significado de su rol como futuras profesionales comprometidas con el desarrollo regional (BEC).

Otro aspecto clave para este cambio es que para algunas estudiantes, PyR es su primer contacto con comunidades rurales, por lo que su mayor comprensión del mundo amplía las opciones que pueden imaginar a la hora de que lugar quieren ocupar en el mismo, como expresa la siguiente estudiante: *"Me gustaría como ya vivir, como involucrarme más, como que cambiar de zona, cambiar de personas, vivir nuevas experiencias."* (AE3). Esta preferencia y deseo por tener oportunidades para cambiar transmite una apertura ontológica hacia la diversidad y la multiplicidad de experiencias a vivir. De este cambio se aprecia como la interacción con las personas de Chaparral promueve una mayor empatía y comprensión intercultural, de manera que este enfoque no solo enriquece la vida personal de las estudiantes, sino que también contribuye a que en el futuro tengan mayor predisposición a favorecer la cohesión social y el entendimiento entre diferentes grupos.

Cambios de comportamiento

Del cambio epistemológico de una postura más centrada en conocimientos académicos a otra más abierta al conocimiento local de las personas de Chaparral, las estudiantes desarrollan una mayor conciencia sobre la importancia de estos aspectos y quieren integrar este respeto en su comportamiento diario, como expresa la siguiente estudiante: *"Ha sido más ese aspecto. Tratar de encontrar una forma o el lugar donde me sienta cómoda ejerciendo y además respetando esos valores que para mí han sido muy importantes porque me demostró lo que es Paz y Región."* (BE1). El testimonio refleja un cambio en la conducta profesional y personal, donde la estudiante ahora busca ejercer su profesión de manera que respete y resalte los valores adquiridos durante su participación en PyR. Este cambio no solo influye en su práctica profesional, sino que asienta más una forma de interactuar con comunidades diversas y valorar el conocimiento local.

En algunos casos este cambio de conducta lleva a cambios de hábitos provocando que las estudiantes modifiquen su comportamiento como es el caso de la estudiante que comienza a valorar los productos locales y a fomentar prácticas que beneficien directamente a los productores de la región como expresa: *"Mi mamá me decía: ""Acompáñeme hacia el mercado"" y uno iba básicamente a los almacenes. Pero yo le decía a mi mamá: ""madrugemos un poquito más y mejor vamos como tal a la plaza, que ahí es donde están los campesinos con sus productos. [...]. Que a la práctica les va a quedar a ellos y no a una cadena de supermercados. Eso me ha ayudado en ese sentido."* (BE4). Este cambio en el comportamiento de consumo refleja una mayor conciencia sobre el impacto económico y social de sus decisiones, mostrando una preferencia por apoyar directamente a los campesinos como modo de beneficiar a los productores locales y a fomentar el desarrollo regional.

De esta manera, otro cambio notable en la conducta de las estudiantes es su renovado compromiso con el desarrollo regional, fomentado desde el programa y la universidad. Adoptan una actitud más comprometida con el progreso de los municipios del Tolima como expresa la siguiente estudiante: *"Tu empiezas como a apreciar mucho más lo que estás haciendo y te vas dando cuenta que no solamente es soñar con irte del país o a crecer por el país sino que a nivel*

de región hay mucho pero mucho por lo cual tú puedes hacer" (BE4). Este compromiso demuestra una conducta orientada al bien común, pues cambia a una perspectiva que prioriza el impacto positivo colectivo que pueden tener en su propia región por encima de la búsqueda de oportunidades individuales en otros lugares.

Pero para que estas conductas nuevas puedan materializarse, es necesario desarrollar algunas habilidades nuevas coherentes con posicionamientos epistemológicos más abiertos como es el caso de adquirir una posición más humilde y una mayor disposición para compartir conocimientos y trabajar en colaboración con otros. Es el caso de una estudiante que expresa: *"El cambio que he tenido que he aplicado ahorita en la actualidad es a ser un poco menos arrogante. Antes, mientras estaba aquí en la universidad, era de esas personas que no les gusta compartir los conocimientos que tienen. No sé porque era tan egoísta, pero aprendí a cambiarlo. Aprendí que para poder avanzar todos tenemos que compartirnos absolutamente todo. Quizás el trabajar en grupo."* (BE1). Esta nueva actitud, que se opone a actitudes previas de arrogancia y egoísmo, indica un crecimiento personal significativo, donde reconoce la importancia de la colaboración y el intercambio de conocimientos como medios para el avance colectivo. La humildad y la disposición para trabajar en equipo se han convertido en conductas clave para el éxito y la integración social.

Otra habilidad que permite el cambio de conducta es el poder adaptarse y ser flexibles a la hora de coordinarse con otras personas, especialmente siendo más comprensivas y buscando objetivos comunes, como expresa la siguiente estudiante: *"Ver que no siempre uno puede llegar a imponer, sino que tiene que empezar a ver cuál es la situación actual de esas personas, cómo viven esas personas y cómo puedes hacer que todo funcione. Son pequeñas capacidades que uno va adquiriendo de acuerdo a la realidad que a uno le toque en el momento."* (BE4). Este aprendizaje sobre la negociación y la empatía en el liderazgo destaca un cambio hacia una conducta más inclusiva y adaptativa. La estudiante ahora reconoce la importancia de considerar las circunstancias de los demás y de ajustar sus expectativas y métodos en función de la realidad de sus colaboradores.

5.3.2. El aprendizaje transformador en PyR

A partir de las citas de las estudiantes, la experiencia informal de las estudiantes de PyR a lo largo del semestre se demuestra como un desencadenante de un proceso de aprendizaje transformador que les afecta a nivel personal y profesional. Principalmente, esto es debido a que las estudiantes consideran la vivencia en el municipio un nuevo entorno y una realidad social desconocida a la que deben hacer frente, más allá de sus propios marcos de referencia. Esto les lleva a vivir esta experiencia informal de manera que acaban integrando y reflexionando sobre aspectos cotidianos de su vida diaria y académica.

Esto se ve inicialmente, cuando las estudiantes se enfrentan a este nuevo entorno desconocido, y desarrollan conforme pasan los meses una mayor capacidad de adaptación. La adaptación como cambio es parte de lo que ocurre en un proceso de aprendizaje transformador (Mezirow, 1991e). La exposición a situaciones inciertas y novedosas permite superar la incertidumbre inicial y ganar confianza en a la hora de desenvolverse en un contexto diverso. Este proceso de adaptación no solo refuerza su autoconfianza, sino que también les enseña a gestionar el cambio y a enfrentar desafíos de manera más efectiva. Sin embargo, esta capacidad de adaptación requiere que las

estudiantes cuentan con oportunidades suficientes para enfrentar estos nuevos entornos, con el objetivo que puedan procesar y reflexionar sobre estas experiencias.

Además, PyR, como experiencia informal es una oportunidad donde las estudiantes interactúan en un contexto rural. Esto les ofrece un escenario idóneo para una comprensión más profunda de la realidad social y económica que rodea a las comunidades del Tolima. Y es que estas interacciones permiten a las estudiantes confrontar y desafiar los estereotipos que puedan tener sobre las comunidades rurales y que forman parte de sus marcos de referencia (Mezirow, 2012), lo que a menudo resulta en una apreciación renovada por la región. A través de estas experiencias, las estudiantes comienzan a valorar las fortalezas y oportunidades de los contextos rurales, a veces incluso por encima de los entornos urbanos o internacionales. Este cambio en la percepción fomenta una visión más inclusiva y equitativa de su mundo. No obstante, esta apreciación y comprensión están limitadas por prejuicios previos profundamente arraigados o por la falta de experiencias directas y significativas en estos contextos (Mezirow, 1991f).

Por otro lado, PyR como semestre obligatorio, es un espacio de aplicación práctica que forma parte de los estudios. Pero es su carácter de experiencia informal lo que conlleva que las estudiantes revaloricen sus conocimientos académicos para poder aplicarlos en la vida real. Este cambio, además, se experimenta con un cambio en su perspectiva ética y profesional. Esta revalorización fomenta un enfoque más pragmático y orientado a soluciones, donde la teoría se conecta de manera tangible con la práctica. Sin embargo, esta transformación en la perspectiva puede verse limitada si las estudiantes no encuentran oportunidades para aplicar sus conocimientos durante el semestre o si las estructuras académicas no fomentan la integración de la teoría vista en clase con la práctica desarrollada posteriormente.

A nivel personal, PyR fomenta una profunda reflexión sobre el valor del aprendizaje y la importancia de la autocrítica, lo que Mezirow (1991e) destaca como reflexión crítica. Las estudiantes comienzan a reconocer su independencia y responsabilidad personal, lo que los impulsa a tomar una mayor iniciativa en su propio aprendizaje durante el semestre. Eso supone que superen miedos y que fortalezcan la autoconfianza, lo que supone resultados clave de este proceso. A nivel externo, el aprendizaje transformador se manifiesta en la capacidad de las estudiantes para adaptarse a convivir con personas desconocidas y desarrollar nuevas formas de respeto y comunicación. Estas interacciones fomentan que acaben valorando más propuestas como el trabajo en equipo y la importancia de la colaboración (Callanan et al., 2011). Las estudiantes, a través del semestre, tienden a cambiar de una perspectiva individualista a una más comunitaria y colaborativa, lo que es esencial para su desarrollo como ciudadanos comprometidos.

Por otro lado, el enfoque integral y contextualizado del programa PyR, les lleva a familiarizarse con el entorno multidisciplinar que supone el municipio. De esta manera, las estudiantes comienzan a valorar fuentes de conocimiento no académicas. Esta apertura mental es esencial para considerar este proceso característico del aprendizaje transformador, ya que permite a las estudiantes adaptar conocimientos teóricos a contextos prácticos y reflexionar críticamente sobre la validez de diferentes tipos de conocimiento, lo que Mezirow (1991c) afirmaría que puede permitir adquirir o posiblemente transformar nuevos puntos de vista.

Las emociones también juegan un papel fundamental en el aprendizaje transformador (Dirkx, 2001), las cuales están presentes en cómo las estudiantes transitan de un estado de seguridad y comodidad a uno de vulnerabilidad y apertura. Esta transición, aunque desafiante, es crucial para el desarrollo una actitud positiva, que es esencial para que la transformación. Las estudiantes que logran adaptarse a nuevas circunstancias y desarrollar una perspectiva de apreciación personal experimentan un fortalecimiento en su deseo de explorar futuras nuevas realidades en la región.

En cuanto a los atributos personales, el programa PyR fomentan un desarrollo significativo en términos de empatía y comprensión intercultural (Hoggan, 2016a). A medida que las estudiantes se exponen a diversas culturas y formas de vida, desarrollan una mayor capacidad para entender y valorar perspectivas diferentes a las suyas. Este crecimiento en empatía es fundamental en el aprendizaje transformador, ya que permite a las estudiantes puedan en el futuro convertirse en ciudadanos más conscientes y responsables, no solo de su región, sino de otros territorios.

Finalmente, es destacable la coherencia entre el conocimiento adquirido y su aplicación práctica como evidencia de que el proceso de aprendizaje transformador puede perdurar en el tiempo. Las estudiantes que integran el respeto por el conocimiento local en su comportamiento profesional y personal desarrollan una actitud más humilde y una disposición para compartir conocimientos. Este desarrollo se refleja en acciones concretas, como la modificación de hábitos de consumo para apoyar a los productores locales y un mayor compromiso con el desarrollo regional y el impacto positivo colectivo. La flexibilidad y empatía en la coordinación y colaboración con otros son también resultados de esta integración.

5.4. Un nuevo marco desde donde entender la Cooperación al Desarrollo y las estructuras sociales desde el Aprendizaje en Acción

5.4.1. Análisis de la tipología de resultados de aprendizaje transformador en el AeA

Cambios en la visión del mundo

Unas de las causas principales que favorece el cambio en la visión del mundo de las estudiantes del máster es la asimilación progresiva de conocimientos teóricos y prácticos. Por un lado, las clases teóricas, en donde también se realizan simulaciones con casos prácticos, son la base para comenzar a conectar ideas propias con teorías y prácticas de la cooperación al desarrollo. Como expresa la siguiente estudiante: *"La verdad yo me metí al máster sin tener ni idea de que era cooperación al desarrollo. Me había planteado muchas cuestiones, pero no a nivel de profundidad y cuando llegué al máster vi que había teóricos que llevaban años desarrollando teorías sobre las cuestiones que yo me planteaba, dilemas, debates."* (CE2). El descubrimiento continuado de un cuerpo de conocimiento teórico que da base a sus inquietudes proporciona a las estudiantes un marco conceptual nuevo. Este marco ayuda a entender y abordar de un modo más estructurado el análisis de las problemáticas globales, de manera que este aprendizaje no solo favorece este aspecto, sino que influye en el desarrollo personal y profesional de las estudiantes.

Esto puede verse, por ejemplo, en que el conocimiento adquirido durante el máster no se compone únicamente de una comprensión teórica de conceptos, sino que les hace enfrentarse a

dilemas éticos y morales similares a los que tienen en el futuro. Como menciona una estudiante: *"Va más allá de conocimientos teóricos, sino que ya pasa a ser algo cuestión de ética, moral, pensamiento crítico, y eso se lleva ya para siempre."* (CE15). Con este tipo de afirmaciones, se ve como el proceso de aprendizaje lleva a las estudiantes a cuestionar sus propias creencias y valores, generando un sentido de responsabilidad ética y moral que muchos describen como transformador, pues el cuestionamiento personal es lo que hace que vayan desarrollando una conciencia crítica.

Así, uno de los principales cambios se centra en el desarrollo de esta conciencia crítica debido a la formación recibida en el máster, la cual fomenta una visión del mundo y del sistema de cooperación más compleja. Cuando una estudiante expresa que: *"Todo el tema de conciencia crítica, visión global, visión local, temas económicos. Que a lo mejor si vienes de una rama que no has tocado la economía desconoces. Ahí sí que desde luego que ha influido"* (CE7), está evidenciando como el máster permite que las estudiantes cuestionen y analicen las estructuras sociales, económicas y políticas de una manera más profunda. Esta nueva manera de análisis trasciende del ámbito académico y les permite aplicarlo en la vida diaria y profesional.

Pero también es importante destacar que se crean ciertas expectativas durante el máster respecto al sistema de cooperación, las cuales son denominadas por algunas estudiantes como "idealistas", especialmente al contrastarlas con otras experiencias prácticas que tienen posteriormente en el sector de la cooperación. Una estudiante lo describe del siguiente modo: *"A mí el master en sí me generó ciertas inquietudes y ciertas expectativas, que tres años después, a nivel personal ha sido un gran crecimiento, pero es como una patada en la boca (risas). Porque te genera ciertas expectativas. Me parece que el máster no deja de ser una burbuja, que es muy difícil aplicar como metodología fuera del máster."* (CE3). Esta disonancia cognitiva, entre lo aprendido y lo practicado, lleva a algunas a reflexionar sobre la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y a la necesidad de ajustar sus expectativas. Pero pese a esta compleja transición del entorno académico a la realidad profesional las estudiantes continúan considerando de gran valor que puedan aprender sobre otra manera de entender la cooperación al desarrollo.

Finalmente, muchas estudiantes destacan la importancia de haber vivido durante el AeA una experiencia local y comunitaria, y como ello les ha permitido llegar a entendimientos sobre la realidad de un barrio más profunda. Un estudiante destaca que: *"El máster me dio la apertura mental para aprender como los barrios marginales funcionan en los temas que afectan a los barrios como la delincuencia, los narcos, y esas cosas."* (CE1). Este tipo de afirmaciones son expresadas por estudiantes de diverso origen, tanto personas de València, como de otras regiones de España o de fuera de España. Por ello, el máster ayuda a que las estudiantes, independientemente de su conocimiento previo sobre el contexto general, comprendan mejor las dinámicas sociales y culturales de las comunidades en las que trabajan, destacándose elementos como la participación comunitaria y la adaptación a contextos específicos. Este enfoque práctico no solo complementa lo teórico, sino que también otorga herramientas para aplicar estos conocimientos de manera efectiva y sensible en futuras experiencias.

Cambios en el yo

Un elemento que tiene una gran influencia en los cambios en el yo es la posibilidad de compartir tiempo y espacio entre estudiantes, profesorado y personas del barrio. Debido a esta convivencia con perfiles diversos, las estudiantes desarrollan una nueva percepción de sí mismos con los demás. Como expresa una de las estudiantes: *"La relación que entablamos con gente muy distinta es lo que más me ha marcado. Darte cuenta de que gente con perfiles muy diferentes, de contextos o de edades e intereses muy distintos pueden llegar a generar una relación tan potente y encontrar puntos en común. Para mí eso es lo que me llevé como lo más impactante."* (CE2). Este tipo de afirmaciones está vinculado también con otros testimonios que destacan la importancia de buscar puntos en común con personas que piensan diferente, por lo que se generan relaciones profundas y significativas. De esta manera, el aprendizaje intergeneracional es visto como una posibilidad de enriquecimiento personal, tal y como destaca la siguiente estudiante: *"Me quedo con todo lo que aprendí, pero también con la calidad humana que conocí. También personas de otras generaciones mucho más mayores que la mía. Y ver que puedes conectar con esa gente pues también es super bonito"* (CE11). Así, el AeA promueve un sentido del yo más inclusivo y consciente de la diversidad, fomentando el respeto y la empatía hacia las diferencias de pensamiento y formas de vida.

Otro aspecto a destacar es el progresivo proceso de autodescubrimiento que se da durante el máster y que cristaliza principalmente en el AeA, favoreciendo el replanteamiento de la visión que se tiene de uno mismo. Una de las entrevistadas lo expresa del siguiente modo: *"A mí me cambió mucho la personalidad, porque yo era muy de: 'venga va, ya, ¿para qué darle tanta vuelta?'. Y eso sí que lo aprendí de ahí."* (CE3), lo que sugiere una transformación significativa en su forma de abordar situaciones y teniendo mayor preferencia por adoptar una actitud más reflexiva y menos impulsiva. Otra estudiante expresa este tipo de cambio como nuevas tendencias respecto a sí mismo que orientan tanto sus decisiones vitales como profesionales: *"Para mí el máster en general para mí ha sido un cambio en la vida. Un cambio de forma de entenderme yo y de entender el trabajo. Entender mi entorno. Ya estaba haciendo un cambio y para mí ha sido una palanca, un empuje para ya desviarme y fijarme en otras cosas."* (CE4). Estas transformaciones indican una reevaluación profunda de uno mismo que permite que las estudiantes no solo se puedan conocer mejor a sí mismos, sino que también redefinan sus objetivos y propósitos, alineándolos con sus valores y aspiraciones.

Otro aspecto importante que destacan algunas estudiantes es que el máster y el AeA les ha permitido ganar una mayor confianza a la hora de tomar decisiones y expresar sus opiniones. Una estudiante indica este punto de manera firme: *"Pero es cierto, y no lo había pensado hasta ahora que me das ese tal, que a lo mejor sin esa confianza del AA, no iría de cara diciendo: 'joder, que se puede hacer, que esto va a salir bien. Voy a hacer lo que yo pienso que se tiene hacer y de la manera y de las formas que yo pienso que se tienen que hacer, porque lo hice la primera vez y salió bien.'" (CE6). Así, el estudiante destaca cómo la experiencia del AeA es crucial para desarrollar la confianza necesaria para liderar procesos y tomar decisiones de manera efectiva. Para otra estudiante el aumento de confianza está más relacionado con tener la opción de expresar opiniones: *"Yo creo que está muy relacionada con la dinámica y el enfoque que lleva el máster en sí. Durante todo el máster se practica una perspectiva en la que [...] cuando llegas al máster de repente te ves con la capacidad de tener opinión, de que se te escucha."* (CE3). En todo caso, ambos ejemplos ilustran un aumento en el sentido de empoderamiento, donde las estudiantes*

no solo sienten que sus voces son valoradas, sino que también les permite liderar y asumir responsabilidades en diversos contextos.

Con relación a lo anterior, es importante destacar como el proceso del máster permite una introspección profunda no solo durante el proceso, sino cuando reflexionan sobre ello en situaciones posteriores y ven el efecto que ha tenido en ellas, llevándolas a un mayor entendimiento de sí mismos. Un estudiante expresa este cambio del siguiente modo: *"Yo era una persona como muy orgullosa, y el máster como que me quitó eso, que era un defecto, que yo conocía que era un defecto que tenía y que no podía luchar contra ello. Todo el proceso del máster me lo solucionó, ¿sabes? A mí como persona el máster me cambió bastante y para bien"*. (CE6). De esta manera, se expresa un reconocimiento de cómo el máster contribuye al crecimiento personal, ayudando a las estudiantes a superar defectos personales y a convertirse en una mejor versión de sí mismo. Otro estudiante destaca cómo esta experiencia influye en su percepción y manejo de las diferencias de género y respeto hacia los demás: *"Uno de los temas más importantes que yo considero que dejó en mí es el manejo del tema de la responsabilidad de género, no? Y el respeto a las diferencias... Un poco eh.... Me refiero a diferencias por diferencias de pensamientos o inclinaciones de cualquier tipo. Entender que las personas somos personas y que debemos ser respetadas."* (CE1). Estas reflexiones demuestran un aumento significativo en el autoconocimiento, donde las estudiantes no solo se conocen mejor a sí mismas, sino que también desarrollan una mayor comprensión y respeto hacia los demás.

Finalmente, estos cambios personales en el yo derivan en lo que algunas estudiantes destacan como cambios que les han ayudado a definir nuevos objetivos en la vida. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente testimonio: *"En mí ha motivado mi capacidad investigadora. Ha motivado mi curiosidad en otras líneas de conocimiento que yo antes no tenía: economía, política, social."* (CE7), el cual refleja como la estudiante descubre nuevas áreas de interés y una nueva motivación para explorar temas desconocidos. Este aspecto no solo aporta nuevos propósitos de vida, sino que ayuda a descartar y definir lo que se quiere y no se quiere en la vida, más allá de solo el ámbito profesional. Una estudiante lo expresa así: *"Al final para mí el master me generó más cosas a nivel personal, que profesional. Para mí fue como un punto de inflexión en cuanto a saber que es lo que quiero hacer con mi vida. A lo que me quiero dedicar. Es como una reafirmación de mi misma y de mi futuro profesional."* (CE8). De esta manera la experiencia en el AeA, pero también en el máster no solo proporcionan un crecimiento personal significativo, sino que también ayudan a las estudiantes a definir mejor sus propósitos de vida, y alinearlos con valores y aspiraciones personales.

Cambios epistemológicos

Anteriormente ya se ha comentado el desarrollo de una conciencia crítica por parte de las estudiantes. Con relación a este cambio algunas estudiantes destacan que en base a ello han desarrollado un modo diferente de evaluar el conocimiento. Una de ellas menciona lo siguiente: *"Yo siento que sobre todo me ha servido en tener una mirada más crítica hacia todo. Tal vez no aceptar cualquier cosa que me digan tal cual, sino siempre buscar que otro lado existe de eso que me están hablando"* (CE13). Este enfoque crítico, que implica un análisis más profundo y una disposición para cuestionar la información recibida, es parte de un cambio en el que se buscan las posibles múltiples perspectivas antes de formar una opinión y validar un conocimiento. Este

punto se encuentra muy relacionado con que la experiencia contempla muchos espacios de trabajo en grupo y aprendizaje mutuo entre pares. Tal y como destaca otra estudiante: *"Recuerdo muchísimo el trabajo en grupo. Estábamos prácticamente 24 horas juntos los compañeros de clase. Pero era genial. [...] Digamos que cada uno aportaba un punto de vista totalmente diferente, y entonces sobre eso era una construcción brutal. Sobre algo que tú puedes hacer salía algo mil veces mejor."* (CE15). La diversidad de perspectivas en el trabajo grupal permite a las estudiantes identificar diferentes formas de conocimiento y comenzar a valorar la riqueza de los enfoques variados a la hora de resolver un problema común.

Todo lo anterior desencadena también en una mayor predisposición a la inclusividad, la colaboración y la horizontalidad en la construcción de conocimiento colectivo. Se encuentran ejemplos como el testimonio del siguiente estudiante: *"A mí me gusta dinamizar grupos de gente, me gusta que en grupos diversos intentar que todo el mundo pueda tener la palabra, que todo el mundo se sienta con la confianza y a gusto para que tome la palabra. [...] Yo creo que eso sí que me lo ha dado todo el año del máster, porque a lo mejor antes no era tan fuerte esa parte mía, aunque lo fuera, no era tan a lo bestia."* (CE6). Este cambio refleja un movimiento hacia una práctica más participativa y democrática del conocimiento, donde se valoran todas las voces y se fomenta un ambiente de confianza y respeto mutuo. Y es que poder encontrar puntos en común y trabajar con personas de diferentes ideologías es también parte de este cambio epistemológico, como se expresa en este testimonio: *"Siempre se puede encontrar un punto en común con otras personas. Encontrar nexos que te hacen generar puntos a partir de los que trabajar en ideas en conjunto."* (CE2).

Finalmente, se destaca que las estudiantes valoran de la experiencia la posibilidad de incorporar al conocimiento teórico conocido durante el máster elementos vivenciales, emocionales y prácticos, y que son el reflejo de como valoran poder aprender de un modo no tradicional y más experiencial. Una de las estudiantes expresa el valor de la aplicación práctica del siguiente modo: *"El poder vivirlas, experimentarlas. A partir de ahí pasa el tener esa seguridad de haber pasado una experiencia y puedo hacer réplicas y puedo llevar nuestro conocimiento y aplicarlos de la misma manera o de otra"*. (CE5). Aquí, la vivencia personal y la experimentación directa se convierten en fuentes cruciales de conocimiento. Además, la adopción de técnicas participativas y la sistematización de experiencias durante el AeA también es parte de comenzar a navegar en epistemologías que no solo se basan en lo racional como declara una de las estudiantes: *"Teatro del oprimido [...] y lo mismo: Aprender haciendo. Jugamos y jugando es como te vas a ir con las dinámicas aprendidas y te vas con los aprendizajes y con las reflexiones. Que al final es un tipo de aprendizaje que creo que es más sentido e interiorizado. Lo vives, te llevas la emoción, te llevas lo hecho y al final ya está. Yo si me preguntas dinámicas las tengo súper en la cabeza, no necesito irme a los apuntes a ver esto como se hacía"* (CE5).

Cambios ontológicos

Con relación a los cambios comentados hasta ahora, el componente emocional de la experiencia es uno de los más destacados por las estudiantes respecto a cómo viven y gestionan las emociones. De esta manera, afirman que la experiencia les ha permitido no solo reconocer y valorar sus propias emociones, sino también aprender a manejarlas de manera constructiva. Al preguntar a una estudiante sobre como respondería nada más finalizar el proceso del AeA, afirma

que: *"Tal vez mis respuestas hubieran sido más pasionales, más enfocadas a cómo lo estoy sintiendo y viviendo en ese momento, más no a lo racional y lo que ha sido la experiencia"* (CE1).

Este reconocimiento de la existencia e importancia de las emociones sugiere un cambio significativo desde una perspectiva puramente racional hacia una más integradora, donde las emociones juegan un papel crucial en la toma de decisiones y la interacción con el mundo. Este enfoque se ve favorecido por otros espacios que pueden darse a lo largo del máster y que ayudan a la gestión de las emociones, como comenta la siguiente estudiante: *"Al principio del máster vimos un taller sobre cómo gestionar las emociones, el tema de los cuidados, la resolución de conflictos en los grupos de trabajo. Y para mí, ese taller que es algo super micro dentro de un proceso tan largo como es el máster, sí que representa un poco el proceso del AeA"* (CE10). De esta manera, las herramientas prácticas para manejar situaciones emocionales complejas son valoradas, pues identifican que eso se traduce posteriormente en poder enfrentar desafíos y conflictos en contextos tanto personales como profesionales.

Otro tipo de experiencia que se identifica con este reconocimiento de las emociones se encuentra en el trabajo con personas diversas de diferentes contextos que les hacen replantearse como viven ellas las mismas experiencias, como destaca una estudiante: *"Incluso estuvimos trabajando en vídeo participativo con una mujer que era invidente y dices: 'Madre mía, ¿cómo puede ser que yo me esté quejando de cosas en mi vida cuando esta persona está haciendo todo esto super ilusionada y haciéndolo super bien, no?'"* (CE11). Por ello, puede verse como esta interacción no solo genera empatía, sino que también pone en perspectiva las propias dificultades y desafíos, promoviendo una mayor apreciación de las propias habilidades y una visión más positiva de la vida.

Sumado al cambio en la manera de vivir experiencias, se encuentran también cambios en ciertas tendencias respecto al modo de vida que se lleva y el impacto que tiene. Un ejemplo se encuentra en el testimonio de un estudiante al expresar: *"El hecho propio de que si uno quiere el cambio debe empezar con uno. Los cambios no se van a dar si es que uno no pone su granito de arena, si no pone de sí"* (CE1). Este comentario ilustra una toma de conciencia sobre la responsabilidad personal a la hora de propiciar cambios significativos a nivel general, poniendo en valor tanto el nivel individual como el colectivo. Así, la vivencia del máster promueve una mayor sensibilidad hacia las desigualdades y una reevaluación de los propios hábitos. Es un cambio hacia diferentes estilos de vida y de una manera consciente que refleja una transformación en los valores y prioridades de los estudiantes.

Por otro lado, la manera de interactuar y colaborar con otras personas también se ve afectada, lo que es comentado por una estudiante del siguiente modo: *"A lo mejor no las aplicábamos de forma directa pero sí que estaban muy en cuenta durante todo el proceso, no? Pues eso, ser asertivo, ser horizontal, ser empática, de escuchar a la gente activamente, de realizar los talleres de forma, como te comentaba antes, que se entienda para todas las personas"* (CE11), ilustrando una posición a ser más colaborativo, empático y abierto, donde la comunicación y la inclusión son fundamentales. Además, las experiencias vividas durante el máster llevan a una revalorización de las relaciones humanas y la importancia de la comunidad, precisamente por permitir la expresión de las emociones, como explica una estudiante: *"Me pareció una cosa positiva que la convivencia fuera mayor y que hubiera espacios para decir lo que sentíamos cada uno"* (CE13). Este énfasis en

la convivencia y la expresión emocional en un contexto comunitario sugiere un cambio hacia una existencia que conecta y se apoya más en relaciones significativas y menos instrumentales.

Cambios de comportamiento

Con relación a los cambios expuestos en los anteriores apartados, las estudiantes adoptan comportamientos alineados con nuevas perspectivas adquiridas durante el máster y el AeA. Un ejemplo de ello es el referente a la conciencia crítica, especialmente sobre las desigualdades sociales y la sostenibilidad, contenidos teóricos del máster. Un estudiante lo menciona del siguiente modo: *"El AeA me permitió darme cuenta más de las desigualdades en las que vivo y las que no quiero promover. Entonces trato de tener una vida menos, digamos, ostentosa, sino una vida de tener lo que necesito, de alimentarme con lo que necesito, de gastar lo que necesito. Sin sobreesaturar a la Tierra"* (CE1). Este cambio refleja un comportamiento asociado a un estilo de vida más consciente y menos materialista, del mismo modo que otra estudiante comenta la adopción de un lenguaje inclusivo como otro comportamiento nuevo que resalta la sensibilidad hacia la igualdad y el respeto por la diversidad: *"El tema del lenguaje por ejemplo para mí sí que ha sido un punto de referencia a lo mejor. Pues ahora utilizo más el femenino, el lenguaje inclusivo. Yo que sé, algunos chistes que a lo mejor hacía que a veces pudiera parecer una tontería, pero ya ahora no hago ese tipo de chistes, no? Como que soy más consciente de cómo afecta el lenguaje a la vida de la gente."* (CE11).

Otro aspecto que destacan muchas estudiantes es que parte del cambio se debe a haber adquirido habilidades que les permiten una mejor adaptación a entornos diversos, y especialmente a situaciones de trabajo en equipo y gestión de conflictos que se comentaba en apartados anteriores. Una estudiante describe cómo el AeA ayuda a desarrollar la habilidad de trabajo en equipo: *"También es aprender a trabajar en equipo, en una temporalidad muy justa bajo una presión que no está dentro de tus manos y al final es como lidiar con todas esas cosas. Para mí es eso."* (CE10). De esta manera, la habilidad de trabajar eficazmente en equipo se vuelve de gran calado en el AeA y parece haber facilitado un entorno donde las estudiantes no solo aprendieron a colaborar, sino también a manejar dinámicas complejas y resolver conflictos reales. Este aprendizaje se complementa con el poder comenzar a entender y implementar las teorías aprendidas en el aula en contextos prácticos y comunitarios. Esta aplicación práctica queda reflejada en lo descrito por la siguiente estudiante: *"Sobre todo poner en práctica esos aprendizajes. No es lo mismo a lo mejor hacer ciertos ejercicios en clases, que llevar esa parte teórica a un barrio en el que tú vas haciendo ciertas actividades con gente de ahí. Eso me parece lo más bonito de esa experiencia."* (CE13). Por todo esto, el enfoque práctico no solo refuerza los conocimientos teóricos, sino que también permite la adquisición de habilidades de facilitación y mediación, y que son muy valorados a la hora de liderar proyectos comunitarios y educativos, como destaca la siguiente estudiante: *"Algo también significativo para mí fue aprender de los facilitadores, herramientas de facilitación. Tanto de los que lo habían hecho bien como de los que pensábamos que no lo habían hecho tan bien."* (CE7).

La adquisición de nuevas habilidades y el desarrollo de nuevos comportamientos reflejan un compromiso personal y profesional con los valores aprendidos en el AeA. Un compromiso que se traduce en un enfoque más holístico y crítico hacia su trabajo profesional, como muestra el comentario de la siguiente estudiante: *"El máster en sí me ha dado herramientas para entender -*

vale, sé que suena muy tópico pero - la vida en general. Y creo que se puede aplicar a cualquier ámbito. [...] Sobre todo la forma de trabajar. Apuesta por otro tipo de valores, de una ética detrás del trabajo que creo que sirve para incluso cualquier tipo de empresa.” (CE2). De esta manera, puede verse el impacto que tiene el AeA y el máster en la vida personal y profesional de las estudiantes.

5.4.2. El aprendizaje transformador en el AeA

El AeA ha facilitado diversos aprendizajes en las estudiantes del máster, lo que puede entenderse a partir de haber fomentado que se expongan a entornos y situaciones no estructuradas académicamente. Estas situaciones, que aportan el carácter informal de esta iniciativa formal, provocan que puedan descubrir y desarrollar los marcos conceptuales teóricos que ven durante el máster y poder analizar problemáticas globales desde una perspectiva más profunda y crítica. Este descubrimiento no ocurre en un vacío, sino que está mediado por la confrontación de las expectativas que las estudiantes tienen sobre el sistema de cooperación y la dura realidad práctica de este sector. La disonancia entre lo que los estudiantes esperan encontrar y lo que realmente experimentan en el campo de la cooperación es lo que les obliga a reevaluar sus creencias y expectativas, conduciéndolos a una visión más compleja y matizada de las estructuras sociales, económicas y políticas que rigen las comunidades con las que interactuarán en el futuro.

En este contexto, las estudiantes del máster desarrollan una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y culturales a través de experiencias locales y comunitarias. La inmersión en la realidad del barrio les permite no solo observar, sino también participar activamente en las estructuras sociales, lo que fomenta el desarrollo de una conciencia crítica y ética frente a los dilemas morales y sociales que surgen en estos entornos (Mezirow, 1991g). Esta exposición es desafiante, pero acaba siendo un catalizador para una transformación interna significativa. Esto se basa en que las estudiantes adoptan una actitud más reflexiva, necesariamente crítica, hacia la toma de decisiones, reevaluando sus objetivos y propósitos tanto personales como profesionales. La introspección y el reconocimiento de defectos personales son impulsados por el proceso del AeA, lo que conduce a un crecimiento en la autoimagen y a una redefinición de las metas y áreas de interés, fortaleciendo la confianza en la expresión de opiniones.

Además, el AeA está influyendo en la percepción que las estudiantes tienen de sí mismas, especialmente debido a la convivencia y colaboración con personas de perfiles diversos. La interacción con individuos que representan diferentes géneros, ideologías y pensamientos fomenta una mayor comprensión y respeto hacia las diferencias, lo que representa un ambiente de discurso crítico (Mezirow, 2003), enriqueciendo que las estudiantes puedan manejarse en entornos colaborativos y multidisciplinarios. Esta apertura hacia la inclusividad y la horizontalidad en la construcción del conocimiento colectivo se refleja en su predisposición para encontrar puntos en común y generar ideas en conjunto y es parte del proceso de aprendizaje transformador.

Por otro lado, las estudiantes desarrollan una mirada más crítica hacia el conocimiento. La necesidad de considerar múltiples perspectivas antes de formar una opinión se convierte en una habilidad clave, valorando la diversidad de enfoques y perspectivas a través del trabajo grupal. Esta habilidad se complementa con un enfoque extrarracional (Merriam, 2018), donde los

estudiantes incorporan elementos vivenciales, emocionales y prácticos al conocimiento teórico, adoptando un aprendizaje más experiencial y participativo. Técnicas como el teatro del oprimido y el aprendizaje a través del juego se convierten en herramientas valiosas para integrar el conocimiento con la experiencia directa, enriqueciendo el proceso de aprendizaje de manera significativa.

El manejo de emociones también emerge como un componente esencial del aprendizaje transformador (Dirkx, 2001). A través de estas experiencias informales, los estudiantes aprenden a reconocer y valorar sus propias emociones, manejándolas de manera constructiva. El cambio de una perspectiva puramente racional a una que integra el papel crucial de las emociones en la toma de decisiones transforma no solo su enfoque hacia el aprendizaje, sino también su manera de relacionarse con los demás. Las herramientas prácticas para la gestión de emociones y la resolución de conflictos, desarrolladas en estas situaciones informales, revalorizan las relaciones humanas y subrayan la importancia de la comunidad y la convivencia en la educación superior.

Finalmente, el AeA conducen a una transformación en la forma de ser de las estudiantes, quienes se vuelven más conscientes de su responsabilidad personal a la hora de propiciar cambios significativos. La reevaluación de hábitos y prioridades, impulsada por la reflexión y el autoconocimiento, conduce a un estilo de vida más consciente y alineado con valores renovados. Atributos como la empatía y la apreciación de las propias capacidades se desarrollan a través de la interacción con personas de diversos contextos, mejorando la forma de interactuar y colaborar, con un énfasis en la asertividad y la inclusión. Esta coherencia entre el aprendizaje teórico y la práctica cotidiana se refleja en la adopción de un estilo de vida más consciente y menos materialista, así como en un compromiso renovado con los valores aprendidos y un enfoque holístico en su trabajo profesional.

5.5. Conclusión

En este capítulo se ha abordado la pregunta de investigación P1: ¿Cómo las experiencias informales de estudiantes de Educación Superior potencian o limitan procesos de aprendizaje transformador?

Los hallazgos sugieren que las experiencias informales en la Educación Superior tienen un potencial significativo para fomentar el aprendizaje transformador, ya que ofrecen a los estudiantes oportunidades para desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que los rodea. Sin embargo, este potencial está condicionado por el contexto y el apoyo que los estudiantes reciben para procesar e integrar estas experiencias en su vida académica y personal. Aunque estas experiencias pueden promover el desarrollo de habilidades críticas y un compromiso con el cambio social, su impacto positivo se ve limitado si no se abordan de manera reflexiva y crítica, lo que restringe el alcance del aprendizaje transformador. Por lo tanto, la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre estas experiencias es fundamental, lo que subraya la importancia de un entorno que facilite la integración de las experiencias informales en su desarrollo académico y personal.

Finalmente, las acciones que los estudiantes emprenden como resultado de estas experiencias, como una mayor sensibilidad hacia la igualdad, la mejora en habilidades de trabajo en equipo y

la gestión de conflictos, evidencian el valor de las experiencias informales. La aplicación práctica de conocimientos teóricos en contextos reales y el desarrollo de habilidades indican cómo estas experiencias pueden realmente potenciar procesos de aprendizaje transformador, transformando tanto el conocimiento como el comportamiento de los estudiantes en el mundo que los rodea.

6. El aprendizaje transformador como expansión de la capacidad de aspirar. Más allá de las competencias

"Our choices are deeply shaped by the structure of opportunities available to us [...]. Such adapted preferences can limit individual aspirations and hopes for the future. We adjust our hopes to our probabilities, even if these are not in our best interests."

(Walker & Unterhalter, 2007, p.6)

6.1. Introducción

En este capítulo voy a contestar la pregunta de investigación P2: ¿Cómo contribuyen los procesos de aprendizaje transformador de estudiantes de Educación Superior a su capacidad de aspirar? Del mismo modo que en el capítulo anterior, el capítulo cuenta con tres secciones que analizan cada uno de los casos de estudio. En cada uno de ellos, realizo un análisis a partir de los resultados de aprendizaje transformador del anterior capítulo y su efecto en la capacidad de aspirar, que corresponde al primer subapartado. En cada segundo subapartado realizo la discusión entre aprendizaje transformador y la capacidad de aspirar. Posterior a estos tres subapartados, planteo las dimensiones de la capacidad de aspirar que han surgido de los datos. En el último apartado, a modo de resumen expongo las principales conclusiones del capítulo.

6.2. Impacto político, justicia social y liderazgo inclusivo en el Student Representative Council

6.2.1. Análisis de la capacidad de aspirar en el SRC

Imaginar futuros

El cambio en la visión del mundo de las estudiantes comienza con la confrontación de sus expectativas iniciales con la realidad del sistema. Al ingresar al SRC, muchas estudiantes tienen una visión idealista y optimista sobre su capacidad para generar cambios significativos. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que el sistema es resistente al cambio *"como si el sistema no fuera humano en sí mismo,"* (AE7). Esta desilusión inicial puede limitar temporalmente su capacidad para imaginar futuros alternativos, ya que se enfrentan a barreras imprevistas. Pero este proceso también puede enriquecer su imaginación a largo plazo, pues al experimentar directamente las complejidades y resistencias del sistema, las estudiantes desarrollan una comprensión más matizada de lo que es posible. Como una de ellas señala, *"Hay gente que considera la comida un lujo y a mí me abrió los ojos para comprender que hay muchos problemas sociales y que hay muchas cosas fuera de la sociedad."* (AE5). Esta exposición a realidades diversas y desafiantes amplía su visión del mundo y les permite imaginar futuros más inclusivos y justos.

Por otro lado, la participación en el SRC proporciona a las estudiantes una perspectiva ampliada sobre su potencial para influir en su entorno y contribuir al cambio social. Este reflejo de los

cambios en el sentido del yo es fundamental para su capacidad de imaginar futuros, como señala una estudiante al mencionar: *"tú, a veces, eres la única solución al problema"* (AE1) pues muestra cómo las experiencias desafiantes dentro del SRC les permiten reconocer su papel en la resolución de problemas y la necesidad de actuar decisivamente. Además, el nuevo sentido de propósito que desarrollan las estudiantes al participar en el SRC fortalece su nueva visión de futuros posibles como destaca la estudiante que afirma que *"el objetivo final era dejar huella"* (AE2). De esta manera está destacando cómo su participación en el SRC les inspira a visualizar un impacto significativo más allá de sus circunstancias inmediatas, elevando su capacidad de aspirar a contribuir al bienestar de la comunidad en general.

Esta capacidad de visualizar futuros diferentes y más allá de las circunstancias inmediatas también se ve favorecida por la posibilidad de adoptar una epistemología más abierta. A través de su experiencia en el SRC, las estudiantes han desarrollado una visión más amplia del mundo y de su propio potencial, como refleja el siguiente estudiante *"Me interesa más la literatura africana, el renacimiento africano, cómo podemos renacer en África. ¿Cómo maximizar el potencial de África?"* (AE3). Así, se muestra cómo nuevas epistemologías permiten la ampliación a un horizonte de interés, en este caso vinculado con un renacimiento africano, reflejando una transformación en su visión de futuro y su papel en la maximización del potencial de África. Además, también existe una reevaluación de sus propias aspiraciones profesionales y personales, como indica la siguiente estudiante: *"mi doctorado, como ya he dicho, quiero hacerlo de otra manera. No debe ser sólo un viaje académico, sino un acto de servicio..."* (AE1) lo que indica un cambio significativo en la forma de percibir sus estudios de doctorado, viéndolos no solo como un logro académico, sino como una oportunidad para servir a su comunidad. Esto sugiere una visión del futuro que integra el conocimiento académico con el servicio social, desde un enfoque que va más allá de las metas individuales y se orienta hacia un impacto colectivo.

Adicionalmente, los cambios en la forma de existir en el mundo como la manera de gestionar las emociones o la modificación de estilos de vida muestran un potencial para comenzar a visualizar diferentes posibilidades y futuros más allá de las circunstancias inmediatas. En algunos testimonios puede verse que el reconocimiento de la empatía es fundamental para ese cambio como expresa el siguiente estudiante: *"toda esa idea de la empatía y de ver más allá de lo que la gente es y de ver lo que realmente está pasando en sus vidas, la tengo ahora y creo que eso fue... eso fue bueno..."* (AE5) indica un cambio en la forma de entender y relacionarse con las realidades de los demás que le permiten tener más cercanía. Esta nueva perspectiva está conectada con la capacidad de imaginar futuros más inclusivos y compasivos, donde el bienestar de la comunidad vuelve a ser una prioridad, más allá de su existencia individual. Adicionalmente, este nuevo rol más comprometido y responsable también fomenta una forma de vivir la realidad con mayor seguridad, como se evidencia en el testimonio de la estudiante al decir *"Así que ya no tengo miedo"* (AE1). Esta postura ajena al miedo es esencial para poder imaginar futuros más atrevidos y comenzar a pensar los pasos necesarios para alcanzarlos. Las estudiantes ya no se sienten limitadas por el miedo o la incertidumbre, sino que están dispuestas a enfrentar desafíos y buscar cambios significativos en sus vidas y en sus comunidades.

Finalmente, los cambios de comportamiento derivados de la participación en el SRC también han permitido a las estudiantes visualizar futuros más inclusivos y equitativos. Esto puede deducirse de testimonios como los del siguiente estudiante: *"Pero con la experiencia que he tenido hoy,*

puedo considerarme un líder de la justicia social, y los líderes de la justicia social son inclusivos». (AE3), con el que destaca cómo la experiencia en el SRC ha cultivado una mentalidad y comportamiento de liderazgo inclusivo, lo que les permite imaginar un futuro donde la justicia social no solo es una prioridad, sino que es factible ser parte de ella. Esta transformación es crucial para imaginar futuros que van más allá y se centran en un cambio positivo y significativo. Además, también se destaca como el entorno conflictivo del SRC propicia que las estudiantes se enfrenten y superen adversidades. Cuando una estudiante expresa que: *" Era luchar todo el tiempo. Si no estás luchando contra la dirección, estás luchando por tu espacio en la universidad, estás luchando contra esto, estás luchando contra aquello..."* (AE1) ilustra la constante lucha a la hora de enfrentar desafíos. Sin embargo, el resultado es que adoptan una posición que les permite visualizar futuros en los que no se ven limitadas por las dificultades, sino que las ven como oportunidades para el crecimiento y el cambio.

Establecer objetivos

La reevaluación de las expectativas y la comprensión del sistema como cambio en la visión del mundo influye en la capacidad de establecer objetivos a largo plazo. Inicialmente, las estudiantes pueden tener objetivos ambiciosos y específicos, pero al enfrentar la realidad, estos objetivos se vuelven más realistas y alcanzables. Una estudiante reflexiona sobre sus expectativas iniciales del siguiente modo: *" Era mi visión mi primer año cum laude aprobar en tiempo record y dejar la universidad e irme a trabajar. Pero hoy he tenido que ampliar mi licenciatura con un año y no me preocupa."* (AE3). Este ajuste de objetivos refleja una mayor adaptación y flexibilidad ante las dificultades. Además, la experiencia en el SRC les permite a las estudiantes establecer objetivos que no solo se centran en su propio éxito, sino también en el bienestar colectivo. Al desarrollar una mayor conciencia social y política, las estudiantes comienzan a establecer metas que incluyen la lucha por la justicia social y la representación de aquellos menos privilegiados, siendo conscientes que *" estás en una posición de poder y privilegio"* (AE1). Esta nueva perspectiva lleva a las estudiantes a formular objetivos más amplios y altruistas, alineados con un compromiso social más profundo.

Adicionalmente, los cambios en el sentido del yo como el replanteamiento de su papel como representantes estudiantiles y su mayor autoconocimiento, les permite comenzar a establecer objetivos más claros y alineados con sus aspiraciones. Una estudiante comenta, *" mi trabajo consiste también en ver los otros problemas que los demás no ven. Así que no te conviertas simplemente en un seguidor de la visión normal, siempre tienes que dar un paso atrás y decir: En todo este lío, ¿cuál es mi contribución?"* (AE1). Esta reflexión evidencia cómo la experiencia en el SRC fomenta una reevaluación profunda de su propósito, sirviendo de guía a la hora de establecer metas con las que abordar problemas sistémicos y generar nuevas soluciones. Este proceso de establecer objetivos también está vinculado a su autoconocimiento creciente, como indica el siguiente testimonio: *" estar en el SRC para mí fue algo que contribuyó enormemente a mi crecimiento personal, mis confianzas, mi capacidad para articular y analizar situaciones, mi capacidad para ver las cosas desde otra perspectiva"* (AE7). Esto muestra cómo el crecimiento personal ocurrido durante el SRC otorga una mayor confianza para poder comprender la realidad y así redefinir sus metas futuras.

Por otro lado, la mayor comprensión de las diferentes perspectivas y contextos gracias a una apertura en sus epistemologías, permite una mayor habilidad de establecer objetivos a largo plazo alineados con las propias aspiraciones. La reflexión crítica sobre las experiencias ajenas y la integración de estos aprendizajes en su propio marco epistemológico permite a las estudiantes fijar objetivos más inclusivos y realistas, como expresa la siguiente estudiante: *" Si quiero lograr o sacar lo mejor de esta persona, ¿qué es lo que puedo tomar de ella o qué puedo ofrecerle, o qué tengo que decirle para encender su atención o encenderla para que haga el trabajo que tenemos que hacer?"*. (AE2). Esta perspectiva destaca la importancia de comprender y motivar a otros para alcanzar metas comunes, subrayando cómo el conocimiento de las dinámicas interpersonales y la empatía son esenciales para establecer objetivos efectivos y colaborativos. Además, la flexibilidad y la adaptabilidad resultante de una epistemología más abierta también hace su contribución como refleja la siguiente estudiante: *"entender que las personas son diferentes y tienen diferentes procesos de enseñanza y lo que ellos piensan que es lógico para ellos y usted y usted como persona también tienen su propio tipo de pensamiento y debe, si vas a trabajar juntos que necesita para encontrar un término medio y, a veces se requiere que usted como la persona más grande para permitir que esa persona a su manera para que el equipo que juega en la dinámica del equipo están funcionando bien"* (AE5). Esta comprensión permite a las estudiantes establecer metas que no solo sean personales, sino que también consideren las necesidades y perspectivas de otros, fomentando un ambiente de cooperación y entendimiento mutuo.

Además, la empatía desarrollada como parte del cambio ontológico también contribuye a una mayor capacidad para establecer objetivos a largo plazo alineados con las propias aspiraciones. Cuando una estudiante considera de gran valor *"Ser más cariñoso y no tan egocéntrico, y aprender a sacrificarte y ver que tus sacrificios merecen la pena."* (AE1), está reflejando cómo la empatía y la disposición a sacrificarse por el bienestar de los demás se convierten en valores centrales en su manera de existir en la vida. Valores como la empatía se convierten en la base para la formulación de unos objetivos que no solo buscan el éxito personal, sino también el impacto positivo en los demás. Así, la experiencia en el SRC ha enseñado a las estudiantes a valorar y priorizar el trabajo colectivo sobre el individual, como resalta la siguiente estudiante: *" la capacidad de empatizar con los alumnos, ver cómo puedo formar parte de esa solución y resolver parte del problema "* (AE7) muestra la orientación hacia la resolución de problemas en conjunto, lo cual es crucial para establecer objetivos que beneficien a un grupo más amplio. Esta mentalidad colaborativa se traduce en la fijación de metas que no solo se alinean con las aspiraciones individuales, sino que también consideran el bienestar y las necesidades de los demás.

Finalmente, los cambios en el comportamiento propiciados por la experiencia en el SRC también han influido en la habilidad de las estudiantes para establecer objetivos a largo plazo alineados con sus aspiraciones. Cuando uno de los estudiantes indica que usa *" el mismo procedimiento [...] para conseguir lo que quiero conseguir "* (AE2) demuestra cómo las habilidades adquiridas en el SRC se aplican en otros contextos, permitiendo a las estudiantes establecer y alcanzar objetivos más allá del entorno universitario. Este aprendizaje continuo y la aplicación de estrategias eficaces para establecer metas ambiciosas y realistas también quedan reflejadas en testimonios como el siguiente: *" A veces hay que tomar decisiones políticas para proteger la integridad de la SRC o para proteger a los estudiantes. "* (AE3). De esta manera se resalta como el tomar decisiones informadas y estratégicas, es necesario para establecer objetivos que consideren tanto los

intereses individuales como los colectivos. Esta habilidad de balancear diferentes intereses y tomar decisiones complejas fortalece su capacidad para planificar y ejecutar pasos hacia sus objetivos a largo plazo.

Tomar acción

La experiencia directa en la gestión de problemas y la interacción con diversas realidades que provocan un cambio en la visión del mundo, refuerza la capacidad de tomar acción. Al enfrentar la resistencia institucional y la complejidad del sistema, las estudiantes desarrollan habilidades prácticas y estrategias para navegar y eventualmente influir en el sistema. Como menciona una estudiante: *" sólo cuando conoces el sistema puedes decir, en realidad, quiero hacer, quiero probar, quiero probar..."* (AE8). Esta comprensión detallada del funcionamiento del sistema permite a las estudiantes planificar y ejecutar pasos concretos hacia sus objetivos, a pesar de las dificultades. Además, la experiencia en el SRC fomenta una mayor determinación. Aunque las estudiantes experimentan frustración y desilusión, también aprenden a persistir y encontrar pequeñas victorias en medio de las dificultades. Una estudiante lo expresa del siguiente modo: *" La única expectativa que tienes es la decepción, de verdad, pero tampoco te desanimas porque también tienes victorias."* (AE1). Esta capacidad de mantener la motivación es lo que permite continuar tomando acción incluso ante la adversidad, permitiendo favorecer cambios significativos a largo plazo.

Del mismo modo, la mayor confianza generada durante el SRC como ejemplo de cambios en el sentido del yo también está favoreciendo la capacidad de las estudiantes para planificar y ejecutar los pasos necesarios para alcanzar sus objetivos. Por un lado, la vivencia potencia la idea de la importancia que tiene la acción directa como representantes estudiantiles, pero por otro lado, también les proporciona las herramientas y la confianza necesarias para llevar a cabo dichas acciones. Una estudiante recalca que *"tienes que participar más, encontrar algo, encontrar algo que te va a mantener vivo, encontrar algo, por lo que no sólo tiene que estar en el SRC como para ser un activista, no es necesario esperar a que un lugar para ser un activista, lo que puede hacer en su espacio personal para avanzar en el interés de la gente que dijo que servía a"* (AE7) enfatizando la importancia de la acción individual y continua, y destacando cómo las estudiantes también se plantean tomar iniciativas fuera del ámbito formal del SRC. Además, la experiencia en el SRC les brinda un sentido de autoeficacia que es la base para tomar estas acciones. Una estudiante afirma que *" Creer en uno mismo es una de las cosas que aprendí del SRC. "* (AE2) resalta cómo la confianza en sus propias habilidades, desarrollada a través de sus roles en el SRC, les permite enfrentar futuros desafíos con determinación y eficacia.

Por otro lado, la capacidad de planificar y ejecutar los pasos necesarios para alcanzar los objetivos se ve reforzada por el desarrollo de una epistemología más inclusiva y empática. Cuando una estudiante indica que *"Me han enseñado a ver las cosas no desde mi punto de vista, sino desde el punto de vista de los demás, así que aunque algo me parezca poco razonable, si me pongo en el lugar de esa persona, se vuelve razonable o, al menos, puedo comunicarme mejor."* (AE5) está ilustrando cómo la capacidad de ver las cosas desde múltiples perspectivas facilita la comunicación y la cooperación, esenciales para la poder acometer una acción efectiva. Otra estudiante destaca la importancia que tiene la adquisición de una epistemología más abierta: *" Porque no se puede ser parcial en el SRC, hay que ser capaz de ver todos los puntos de vista y*

ver todos los problemas de los estudiantes colectivamente. " (AE4), lo que subraya la importancia de la inclusividad y la imparcialidad en la toma de decisiones. Este enfoque fomenta un ambiente en el que todos los puntos de vista son valorados y considerados, lo que a su vez facilita la implementación de acciones que sean representativas y justas para todos los involucrados.

Por otro lado, la capacidad de planificar y ejecutar los pasos necesarios para alcanzar los objetivos también se ve influenciada por los cambios ontológicos que las estudiantes experimentan. La participación en el SRC ha sido descrita como una experiencia *"mentalmente desafiante y agotador»* (AE1), pero también profundamente formativa. La experiencia del SRC, aunque difícil, forja una mayor determinación en las estudiantes y que para experiencias futuras *"que cristaliza en mi vida, todos los días,"* (AE8), lo que sugiere que las lecciones aprendidas en el SRC se integran en la vida diaria de las estudiantes, convirtiéndose en un estilo de vida. Este cambio ontológico implica una disposición constante a actuar en beneficio de los demás, lo cual es crucial para la capacidad de tomar acción efectiva. Las estudiantes no solo se enfocan en sus propios objetivos, sino que también están comprometidas con la mejora continua de su entorno y de las personas que las rodean.

Finalmente, los cambios de comportamiento, representados por el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y la capacidad de liderazgo, permiten desarrollar la capacidad de planificar y ejecutar los pasos necesarios para alcanzar los objetivos. La participación en el SRC ha enseñado a las estudiantes a asumir la iniciativa como indica la siguiente estudiante: *" no se adquiere automáticamente la experiencia o no se aprende automáticamente a menos que se tome la iniciativa de hacer algo "* (AE2). Esta afirmación subraya la importancia de la iniciativa personal en el aprendizaje y el desarrollo, pues este comportamiento es esencial para iniciar una acción efectiva en la búsqueda de objetivos. Además, la experiencia en el SRC ha inculcado un fuerte sentido de responsabilidad y rendición de cuentas, lo que se ve expresado por la siguiente estudiante: *" Si no hubiera estado en SRC, quizá sería un orador descuidado. Diría estupideces y nadie me pediría cuentas. Así que, ahora, eres un poco más cuidadoso "* (AE1) muestra cómo la experiencia ha aumentado la consciencia de las consecuencias de sus acciones y palabras. Esta autoconciencia y responsabilidad son fundamentales para tomar acciones deliberadas y efectivas hacia la consecución de sus metas.

6.2.2. La expansión de la capacidad de aspirar en el SRC

En el contexto del SRC el aprendizaje transformador experimentado por las estudiantes se convierte en un elemento que afecta a su capacidad para aspirar, algo que se ve manifestado a través de su capacidad de imaginar futuros, establecer objetivos alineados y tomar acciones al respecto. Este aprendizaje transformador se manifiesta a través de diversos procesos interrelacionados que modifican profundamente a las estudiantes en dimensiones como su percepción del mundo y su propio papel en él.

Inicialmente, en el SRC las estudiantes se enfrentan a una desilusión al confrontar la brecha entre sus expectativas idealistas y la dura realidad del sistema en el que están inmersas. Este choque entre la idealización y la práctica concreta limita temporalmente su capacidad para imaginar futuros alternativos, ya que las dificultades y resistencias del sistema parecen obstruir sus aspiraciones, lo que se entendería como un factor de conversión social que impide transformar

sus aspiraciones en otros funcionamientos (Crocker & Robeyns, 2009; Robeyns, 2005). Sin embargo, esta confrontación inicial resulta ser un catalizador para una transformación más profunda. La experiencia directa con las limitaciones del sistema no solo enriquece su imaginación, sino que también amplía su visión del mundo, permitiéndoles concebir futuros más complejos, realistas y mejor informados, lo que es clave para la formulación de nuevas aspiraciones (Hart, 2016). En lugar de ver estas resistencias como barreras insuperables, las estudiantes comienzan a visualizarlas como desafíos que enriquecen su entendimiento y les ofrecen nuevas perspectivas sobre cómo pueden operar dentro de sistemas más amplios.

La exposición a las diversas realidades sociales del campus y la predisposición a epistemologías más abiertas es parte de lo que provoca este proceso de expansión de la visión del mundo. Al interactuar con diferentes contextos y adoptar enfoques más inclusivos y colaborativos, las estudiantes reevalúan sus aspiraciones profesionales. El conocimiento académico, anteriormente centrado en logros individuales, se entrelaza con el servicio social, lo que les permite integrar una visión de futuro orientada al bienestar colectivo. Esta ampliación de perspectiva es crucial, ya que las estudiantes comienzan a ver sus objetivos no solo como metas personales, sino como contribuciones significativas a la comunidad. Esta reconfiguración de objetivos se manifiesta en un compromiso más profundo con el impacto social, reflejando una aspiración más amplia y alineada con el bien común.

A medida que las estudiantes desarrollan un sentido renovado de propósito, también emergen nuevas formas de liderazgo. El SRC facilita el reconocimiento del propio papel en la resolución de problemas, fortaleciendo su capacidad para imaginar y actuar hacia cambios significativos. Este nuevo liderazgo inclusivo, cultivado a través de la participación en el SRC, permite a las estudiantes visualizar futuros donde la justicia social es una prioridad y donde su impacto va más allá de su entorno inmediato. Esta visión futura es lo que Appadurai (2004) entiende como aspiraciones, en cuanto que son objetivos más amplios, no necesariamente tangibles. El desarrollo de habilidades de liderazgo, junto con un propósito claro, les proporciona las herramientas necesarias para que se vean en la posición de poder implementar cambios en sus comunidades y poder actuar de manera más efectiva en escenarios complejos.

Además, el cambio emocional juega un papel crucial en este proceso de transformación. Las estudiantes experimentan un aumento en la empatía y una mejora en la gestión emocional, lo cual abre nuevas posibilidades para imaginar futuros más compasivos y orientados hacia el bienestar comunitario. Superar el miedo y la ansiedad se vuelve necesario para adquirir mayor predisposición a construir futuros más atrevidos. La superación de adversidades fortalece su capacidad para visualizar futuros no como limitaciones, sino como oportunidades de crecimiento y cambio positivo. Este cambio emocional, junto con una mayor autoconfianza, les permite enfrentar desafíos con mayor determinación y persistencia conforme avanza su tiempo en el SRC.

Así, a medida que las estudiantes ajustan sus expectativas y objetivos a la realidad del sistema, sus metas se vuelven más realistas y alcanzables (Hart, 2013). Este proceso de reevaluación les lleva a establecer objetivos que no solo se enfocan en el éxito personal, sino también en el bienestar colectivo y la justicia social, lo que se encuentra alineado con lo que plantean Simmonds & Ajani (2022). Este ajuste refleja un compromiso más profundo con el impacto social y una visión

más amplia de sus futuros, donde el éxito se mide no solo por logros individuales, sino también por la capacidad de contribuir positivamente a su entorno.

El autoconocimiento y la aplicación de habilidades adquiridas durante el SRC también contribuyen en el desarrollo de metas claras y alineadas con las aspiraciones de las estudiantes. La experiencia en el SRC guía a las estudiantes en la reevaluación de su rol personal y en la aplicación de habilidades en diversos contextos, fortaleciendo así su capacidad para alcanzar objetivos tanto dentro como fuera del entorno académico. De la manera en la que la entienden Campbell & McKendrick (2017), la autoeficacia desarrollada en el SRC es crucial para enfrentar futuros desafíos con confianza y determinación, permitiendo a las estudiantes abordar problemas complejos con estrategias efectivas.

Es importante destacar que la apertura epistemológica junto con la empatía, ambas desarrolladas a través del SRC facilitan la formulación de objetivos inclusivos y colaborativos. Al comprender diferentes perspectivas y adoptar una mentalidad orientada hacia la cooperación y el bien colectivo, las estudiantes aprenden a fijar metas que buscan un impacto positivo en la comunidad. Este enfoque inclusivo y colaborativo, vinculado a las aspiraciones como plantea Appadurai (2004), no solo mejora la comunicación y la cooperación, sino que también facilita la implementación de acciones representativas que promueven un entorno justo y equitativo.

Finalmente, el cambio ontológico experimentado durante el SRC fortalece la determinación, integrándose en la vida diaria de las estudiantes. La experiencia en el SRC enseña la importancia de la iniciativa personal, la responsabilidad y la rendición de cuentas, impulsando la capacidad de planificar y ejecutar acciones hacia los objetivos. Este cambio es un elemento de lo que Keleher (2014) entiende como agencia, por lo que este comportamiento y la disposición a actuar en beneficio de los demás refleja un compromiso continuo con el bienestar colectivo y el desarrollo personal, permitiendo a las estudiantes visualizar y construir futuros más prometedores y equitativos. En resumen, los procesos de aprendizaje transformador en el SRC contribuyen significativamente a la capacidad de aspirar de las estudiantes, proporcionando las herramientas, la confianza y la perspectiva necesarias para enfrentar desafíos, establecer metas alcanzables y actuar con propósito en sus futuros.

6.3. Transformación regional, crecimiento profesional e impacto comunitario en el programa Paz y Región

6.3.1. Análisis de la capacidad de aspirar en PyR

Imaginar futuros

Al comienzo del programa, las estudiantes parten de una sensación de incertidumbre y ansiedad. La falta de familiaridad con el entorno rural y las expectativas sobre las condiciones de vida generan un estado inicial de nerviosismo. Esta incertidumbre, aumentada por los rumores negativos sobre ciertas localidades, pone de manifiesto el punto de partida de la capacidad para imaginar futuros posibles en esos contextos. Como expresa una estudiante: *"Hay un pueblo que se llama Planadas y de ese pueblo me han dicho de todo menos cosas positivas. Al que le toque Planadas, Dios lo bendiga porque es terrible."* (BE8). Sin embargo, la inmersión en estos

municipios permite un cambio significativo de esa perspectiva, pues las estudiantes empiezan a ver más allá de sus limitaciones iniciales y comienzan a visualizar un futuro con posibilidades más amplias. Por ejemplo, una estudiante expresa su sorpresa y admiración al descubrir la complejidad y riqueza de un municipio como Chaparral expresándolo del siguiente modo: *"Uno se da cuenta que un municipio como Chaparral que uno pensaba que era algo muy chiquito, termina siendo como: 'Guau, Chaparral es tan grande?'"* (BE4). Este tipo de descubrimientos abre nuevas posibilidades en su visión del futuro sobre municipios estigmatizados como Chaparral, haciendo que consideren estos lugares como viables para su desarrollo profesional y personal.

Este aspecto sobre las expectativas iniciales de las estudiantes también es abordado por las asesoras docentes regionales pues consideran que al inicio de la experiencia las estudiantes llegan con expectativas bajas y ciertas resistencias, tanto académicas como personales, debido a la desinformación sobre la importancia del programa y la desconexión con sus estudios. Sin embargo, tras participar en el programa, perciben que la percepción de las estudiantes cambia significativamente, pues comienzan a reconocer que PyR tiene un impacto profundo en su formación personal y profesional, ayudándolas a desarrollarse no solo en términos de conocimientos técnicos, sino también en valores humanos y sociales. De esta manera la superación de prejuicios de clase, especialmente en estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos más altos les permite desarrollar una conciencia social y un compromiso con la realidad de las comunidades rurales con las que interactúan (BGF).

Las organizaciones por su parte consideran de mayor importancia que las estudiantes a través del trabajo en territorios rurales, adquieran una experiencia profesional que les permita mejorar su empleabilidad. Este es el modo en que entienden que podrán contribuir al territorio, vincularse con el desarrollo regional y trabajar directamente con las comunidades. De esta manera, las organizaciones consideran que las estudiantes deben convertirse en profesionales multifacéticas, capaces de enfrentarse a diferentes retos profesionales. Esta visión es la que consideran que deben aspirar las estudiantes para poder ser agentes de cambio en entornos complejos (BEA).

Por otro lado, el cambio en el sentido del yo también tiene un profundo impacto en la capacidad de las estudiantes para imaginar futuros diferentes. La experiencia de salir de su entorno habitual y enfrentarse a nuevos desafíos amplía como se ven de capaces a la hora de valorar sus propias posibilidades. Para una estudiante esta posibilidad es motivadora: *"Yo quería vivirla, ver qué era, experimentar vivir sola, trabajar. Una nueva experiencia y lejos"* (BE2). Otra estudiante, pese a partir de más dudas, el contacto con la organización acaba siendo de gran valor: *"Llegar a vivir la experiencia de Paz y Región y la relación de Paz y Región empezó en el momento en el que uno coloca el pie en la organización y dice: 'Definitivamente esto a mí sí me va a aportar definitivamente en mi crecimiento personal, sino también en el profesional'."* (BE4). Ambos testimonios reflejan cómo la exposición a nuevas experiencias y contextos amplía la capacidad de imaginar futuros diversos, alejados de las circunstancias inmediatas, debido al cambio personal que les provoca. También es de gran relevancia el contacto con personas de diferentes edades y contextos, como indica la siguiente estudiante: *"Pero eso de ir a otra parte, convivir con personas distintas. Yo siento como que eso es muy valioso. Porque ahí es donde uno se puede dar a conocer si uno sí es capaz de trabajar con otras personas que no conoce, trabajar en equipo. Eso sí me llamaba mucho la atención."* (BE7). Esta predisposición a adaptarse uno mismo en función de las relaciones que se establecen con los demás, enriquece la comprensión de las posibilidades que

pueden llegar a imaginar a la hora de estas interacciones, ampliando la perspectiva de lo que es posible a la hora de interactuar con personas del Tolima, tanto a nivel personal como profesional.

Del mismo modo, el cambio epistemológico hacia una comprensión más integral y contextualizada de la región permite a las estudiantes visualizar diferentes posibilidades y futuros más allá. Este enfoque holístico les permite ver más allá de los síntomas visibles y considerar las causas subyacentes que permiten entender mejor la región. Esto enriquece su capacidad de imaginar futuros alternativos, como expresa una de las estudiantes: *"Pues uno puede conocer la cultura de las personas, puede saber sus historias. La verdad a mi es me parece muy chévere. Yo era amante de sentarme al lado de una abuelita y que me contara todas sus historias."* (BE7). Esta reflexión ilustra cómo la predisposición a otras perspectivas puede ayudar a considerar una variedad más amplia de futuros posibles, al estar más abierto a otros conocimientos. Por otro lado, la progresiva familiarización con entornos multidisciplinares también cobra relevancia, a pesar de la resistencia inicial de algunas estudiantes. Sin embargo, una estudiante responde a este tipo de reflexiones del siguiente modo: *"Y venían acá a decir: "Bueno pero es que yo estoy allá haciendo no lo que hace un (ingeniero) sino lo que hace una persona de comunicación social". Pero la idea es pues crecer a nivel profesional o tener otro tipo de experiencia y no solamente la empresarial".* (BE4). Así, las estudiantes comienzan a apreciar la importancia de otras disciplinas y enfoques, lo que lleva a que esta apertura a diferentes campos de conocimiento les proporciona una base más rica para imaginar futuros diversos y creativos en la región y como profesionales.

Respecto a los cambios ontológicos, el proceso de adaptación a nuevas circunstancias amplía la capacidad de las estudiantes para imaginar futuros alternativos. Esto se debe a que al salir de su zona de confort y enfrentar nuevas experiencias, las estudiantes desarrollan una mayor apertura hacia la diversidad y la multiplicidad de opciones de vida, puesto que el cambio es expresado en términos de querer "involucrarse más", "cambiar de zona", "cambiar de personas" (BE3). Aquí se aprecia cómo el cambio en la manera de querer vivir experiencias permite visualizar futuros más variados y ricos en posibilidades. Además, la actitud positiva también interviene y se vuelve fundamental tanto para el cambio ontológico como para poder imaginar futuros, como se destaca en una estudiante que encuentra valor en todas las experiencias, a pesar de las dificultades iniciales: *"Nunca lo vi como una pérdida de tiempo. Porque yo siento que todo lo que uno haga le va a caer algo valioso a uno"* (BE7). Esta perspectiva optimista permite a las estudiantes ver cada experiencia como una oportunidad de crecimiento, ampliando así su visión de posibles futuros.

Finalmente, los cambios en la manera de ver y valorar el conocimiento y la adquisición de nuevos valores amplía significativamente la capacidad de las estudiantes para imaginar futuros diferentes y más diversos a través de los cambios de comportamiento que manifiestan las estudiantes. Este cambio se refleja en la intención de aplicar los valores y conocimientos adquiridos en Chaparral a sus futuros proyectos profesionales y personales, como expresa una estudiante: *"Pienso en montar una empresa, donde pueda respetar esos conocimientos y esos valores que obtuve y que creo que son realmente importantes resaltar todo el tiempo"* (BE1). Este deseo de integrar valores locales en su práctica profesional muestra una ampliación de su visión sobre cómo pueden contribuir al mundo, no solo mediante la aplicación de conocimientos académicos, sino también respetando y valorando los conocimientos locales. Además, el ejemplo de la estudiante que persuadía a su madre para ir directamente a comprar a productores locales para *"Que a la práctica les va a quedar a ellos y no a una cadena de supermercados"* (BE4) ilustra un cambio significativo

en la percepción del impacto económico y social de sus decisiones diarias. Este nuevo comportamiento no solo beneficia a las comunidades locales, sino que también enriquece la capacidad de las estudiantes para imaginar un futuro donde sus acciones cotidianas tienen un impacto positivo directo en la sociedad.

Destacar que todo lo anterior es coherente con la visión que tiene el equipo de PyR, pues consideran que las expectativas de las estudiantes antes de participar en PyR reflejan tanto aspiraciones profesionales como personales. Entre estas aspiraciones, están presentes el deseo de independencia, de aprender a vivir fuera de casa, y la curiosidad por experimentar la vida en el entorno rural. Pero también hay un interés en aplicar sus conocimientos disciplinares y ser útiles a las comunidades. Para el equipo de PyR, estas expectativas se ven matizadas por dudas sobre su capacidad profesional y por la influencia de mitos sobre las zonas rurales, alimentados tanto por el contexto académico como por su entorno social (BEB). Del mismo modo, para el profesor entrevistado las expectativas de las estudiantes giran en torno a dos ejes principales: 1) la adecuación del proyecto con su campo de estudio y 2) las condiciones del municipio en el que realizarán la experiencia. Muchas estudiantes esperan que los proyectos sean coherentes con su formación disciplinar y, a la vez, les interesa conocer cómo enfrentarán la realidad rural, lo que involucra una evaluación de las oportunidades y desafíos laborales en ese entorno. Este deseo de vincular sus conocimientos con la realidad rural refleja una aspiración de relevancia profesional, donde lo técnico y lo social se integran (BEC).

Establecer objetivos

El proceso de transformación también incluye un realineamiento de sus objetivos profesionales y personales. Inicialmente, muchas estudiantes ven el programa como una distracción de sus metas académicas y profesionales. Algunas de ellas parten de un planteamiento en el que PyR no es relevante y, únicamente, les hace perder tiempo para prepararse otras asignaturas. Un estudiante es rotundo respecto a este tema: *"Yo sí pensaba eso, pensaba literal que Paz y Región era un... No me veo en esas.... Sí, la región es buena, es chévere, no lo puedo negar. Puede sonar egocéntrico pero yo pensaba en mí, como ingeniero.[...] Y a esas alturas uno tienen el trabajo de grado, la monografía y claro uno dice: "pucha, y me voy de la ciudad, con el trabajo de grado por allá".* (BE5). Esta visión utilitaria y restringida de sus estudios limita sus objetivos a corto plazo, pues están centrados únicamente en completar sus carreras sin considerar el impacto más amplio de su formación en otras dimensiones humanas. Pero a medida que avanza el programa, las estudiantes comienzan a reconocer la relevancia práctica que tiene PyR en su formación a la hora de aplicarla en un contexto real. Una estudiante manifiesta que *"Los docentes se basan en su temática y ya. Básicamente nunca te enseñan valores. [...]. Nunca se nos ha puesto en práctica nada de eso. En la actualidad, me he visto en casos donde la ética profesional no se respeta para absolutamente nada"* (BE1). Esta revalorización de una formación en valores, más allá de únicamente la componente técnica permite que las estudiantes establezcan objetivos profesionales y personales que integran sus conocimientos técnicos con un impacto tangible en las comunidades, alineando sus aspiraciones con un sentido de propósito y responsabilidad social.

El cambio en el sentido del yo también se manifiesta en la habilidad de las estudiantes para establecer objetivos a largo plazo pues la experiencia de adaptación y el desarrollo de la independencia personal les permite visualizar metas claras y alineadas con sus nuevas

aspiraciones. Una estudiante reflexiona del siguiente modo: *"Empezar a convivir más con las personas. Empezar a buscar soluciones, no solo quedarme ahí en ese mismo entorno, sino como ir a buscarlos."* (BE6). Este reconocimiento y desarrollo de una independencia y responsabilidad personal como resultado de la experiencia quedan estrechamente ligados a una mayor capacidad para establecer objetivos, como expresa la siguiente estudiante: *"Yo salí de Paz y Región con la perspectiva de quiero encaminarme hacia este sector, por lograr o encontrar la forma de volver esta cadena de suministro y de poder reducir los intermediarios entre el campesino y como tal el consumidor final."* (BE4). Este cambio, no solo en la autopercepción, sino en la toma de decisiones profesionales con base a lo vivido en PyR muestra cómo las estudiantes pueden desarrollar la capacidad de fijar metas claras y alcanzables.

Esta capacidad también se ve fortalecida por la posibilidad que ofrece PyR para integrar conocimientos teóricos y prácticos. Traducir conceptos abstractos en soluciones prácticas es un desafío que las estudiantes enfrentan, pero también una oportunidad para desarrollar objetivos más claros y alcanzables. Una estudiante reflexiona sobre esta diferencia entre lo teórico y lo práctico: *"Un flujograma se hace así, un flujo de procesos se hace así". Te dan como el caso básico, te cuentan el cuento, sí. Pero desde esta experiencia de Paz y Región que me tocó hacer, todo lo que tenía que hacer era respecto al proceso. Y tú empiezas a identificar y dices: 'Oye, ¿cómo lo hago?'"* (BE4). Esta reflexión subraya cómo la situación de tener que aplicar de manera práctica el conocimiento teórico les ayuda a aterrizar la práctica y establecer objetivos concretos y relevantes para el contexto de aplicación específico. Además, la reflexión y autoevaluación crítica respecto a qué conocimiento consideran válidos les permite que los objetivos estén más alineados con sus aspiraciones y valores personales. Una estudiante habla sobre lo que aprendió en una organización de mujeres y que marco decisiones futuras propias: *"Yo lo tomé mucho por la sororidad que se establece entre ellas y por la empatía. En ese punto como que me sirvió como de ejemplo. Como una simple organización, y un simple grupo de mujeres puede contribuir a una sociedad o crear un resultado."* (BE3). Esto demuestra cómo la valoración de diferentes fuentes de conocimiento y la apreciación de la práctica sobre la teoría ayuda a definir objetivos que van más allá del ámbito académico tradicional.

Por otro lado, la experiencia de enfrentarse a situaciones desafiantes y aprender a adaptarse, lo que se ve en un desarrollo de independencia y autonomía es un cambio ontológico que impulsa a las estudiantes a establecer metas más claras y alcanzables. Es llamativo como un estudiante, que reconoce no haberse implicado mucho durante su etapa en PyR señala que: *"Aproveche los espacios y los momentos que tenga allá. Conozca realmente. [...] Déle la oportunidad a Paz y Región, puede que sirva puede que no, pero también pensando que es ya su último semestre. Y ahí es como que se acaba la etapa de mimarse. Se acaban los mimos, y ya lo que te espera afuera es totalmente horrible y diferente"* (BE5). Este cambio de actitud hacia una mayor responsabilidad y autogestión sugiere que la transición de un entorno protegido a uno más independiente es esencial para la formulación de objetivos a largo plazo. También existe otra transición que permite una mayor capacidad de establecer objetivos: de la seguridad del hogar a la independencia. Varias estudiantes destacan el proceso doloroso de separarse de su familia por primera vez, pero este paso hacia la independencia permite a las estudiantes que más adelante puedan establecer objetivos más realistas y alcanzables en función de sus nuevas experiencias y aprendizajes.

Finalmente, el cambio de comportamiento a un mayor compromiso con el desarrollo regional, impulsa a las estudiantes a establecer objetivos a largo plazo que estén alineados con sus aspiraciones y valores adquiridos. La adopción de una actitud más comprometida con el progreso de los municipios del Tolima se refleja en las palabras de una estudiante: *"puedes trabajar y estás contribuyendo a sacar adelante no solamente tú, o ese municipio sino en general el departamento y pues a crecer económicamente a nivel Colombia."* (BE4). Este enfoque hacia el impacto positivo en su región y país muestra cómo las estudiantes establecen objetivos que no solo benefician su crecimiento personal, sino también el desarrollo colectivo. Además, el desarrollo de habilidades como la humildad y la disposición para compartir conocimientos fortalece la capacidad de las estudiantes para fijar metas alcanzables y colaborativas. Poder llegar a comportarse de una manera "menos arrogante" (BE1) implica una nueva actitud de colaboración y humildad para establecer objetivos que se puedan lograr de manera conjunta, beneficiando a todos los involucrados.

Tomar acción

El cambio en la visión del mundo también impulsa a las estudiantes a tomar acción de manera más consciente y comprometida. Inicialmente, la falta de motivación y el escepticismo hacia el programa son barreras significativas. Un ejemplo es lo expresado por la siguiente estudiante: *"El factor que limita a Paz y Región es la motivación. Yo veo a los de Paz y Región y les gusta mucho eso, se sienten fascinados por el impacto que van a hacer... Les gusta de verdad y yo no entiendo porqué... Todavía no entiendo que belleza le dan, pero supongo que su formación les ha llevado a eso"* (BE2). Sin embargo, para otras estudiantes existe un aporte en valores, que además tiene una aplicación práctica en la vida profesional, como expresa la siguiente estudiante: *"Yo creo que Paz y Región te forma más que todo en valores. Lo primordial que te enseña es la responsabilidad, la puntualidad y el compromiso. Porque te exigen que sigas un proyecto... y que estés comprometido y dispuesto para lo que ellos necesiten porque a eso fuiste, a ayudar"* (BE1). Esta potenciación de valores éticos y el entendimiento de su rol como profesionales comprometidos con la comunidad pueden revertir la falta de motivación inicial a la hora de tomar acciones, de manera efectiva, pero sobre todo bajo una ética en sus futuras carreras. Además, el contraste entre su vida en la universidad y la realidad del territorio les proporciona una perspectiva más amplia y realista de los desafíos y oportunidades presentes en la región del Tolima. Una estudiante reflexiona del siguiente modo: *"Como la universidad a través de este espacio a uno lo enfrenta a una realidad latente de primera mano y no solamente lo que podamos encontrar en el noticiario."* (BE4). Este despertar a la realidad les impulsa a considerar un papel más activo y propositivo en el desarrollo regional.

Adicionalmente, los cambios en el sentido del yo tienen especial incidencia en la capacidad de tomar acción. Esto se debe a que la experiencia de enfrentarse a lo desconocido y superar los miedos, que fortalece la autoconfianza, es primordial para que las estudiantes puedan planificar y ejecutar los pasos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos. Un testimonio ilustra este punto del siguiente modo: *"Fue muy chévere eso porque ya como que me solté más y no le tuve miedo como al experimentar, como que a coger carretera, como que a esos temores que le involucran a uno."* (BE3). Esta experiencia de superar miedos concretos demuestra cómo la independencia práctica fortalece la autoconfianza y la capacidad de actuar. Además, la necesidad de adaptarse rápidamente y asumir responsabilidades sin guía constante favorece que se

desarrolle esta capacidad de actuar, como se ve en el siguiente testimonio: "*Yo de aquí salí pensando que yo era una de las personas que digo: "Tengo iniciativa". [...] Pero llegar allá y decir; ¿Cómo puedo convocar a más de dos personas? ¿Cómo puedo hacer esto mucho más llamativo? ¿Cuáles son las palabras adecuadas?*" destaca cómo las estudiantes se plantean diferentes maneras de actuar de manera efectiva con base a haber tomado la iniciativa y enfrentarse a los desafíos que se les plantean.

Por otro lado, la adaptabilidad y flexibilidad epistemológica que desarrollan las estudiantes durante la experiencia también permite una mayor capacidad de tomar acciones más allá de los objetivos iniciales. Sin embargo, inicialmente la posibilidad de realizar acciones de este tipo se ven complicadas: "*Como ingeniero electrónico es muy difícil el campo de aplicación en la región del Tolima. Yo trabajo en la agricultura de precisión, ingeniería aplicada a la agricultura. Eso es un impacto a la región. Yo trabajo con mis conocimientos enfocado a eso.*" (BE2). De esta manera se ve como puede existir cierta tendencia disciplinar más cerrada, sin conocer de qué manera aplicar los conocimientos en la región. Pero para muchas estudiantes, el compartir su conocimiento es una acción en sí misma que posteriormente valoran positivamente debido al impacto que genera en las personas de la región, como expresa la siguiente estudiante: "*Mi idea cambió cuando me di cuenta que compartir el conocimiento y que para ellos lo que yo podía compartirles en lo que yo les podía contribuir para ellos era una ayuda totalmente significativa*" (BE4). De esta manera se refleja cómo la interacción y el intercambio de conocimientos en un entorno práctico y comunitario les inspiran a tomar acciones significativas y orientadas al impacto.

Por otro lado, el cambio ontológico producido por el cual las estudiantes alcanzan una actitud y disposición a enfrentar desafíos también permite ampliar la capacidad de tomar acciones con los que alcanzar objetivos. La mentalidad positiva son claves para transformar experiencias potencialmente negativas en oportunidades de crecimiento como expresa la siguiente: "*Si yo hubiese llegado el primer día a Chaparral estresada de que quería estar en mi casa, que no sé qué. Obviamente todo mi semestre iba a ser terrible. Yo les dije: 'A mí me gustó'. Porque de Chaparral también habían malas experiencias, pero yo creo que cada quien se hace la que quiere*" (BE7). Esta reflexión sobre la importancia de tener una actitud positiva y la disposición a adaptarse permiten a las estudiantes tomar acciones efectivas para alcanzar sus objetivos. Además, la exposición a realidades diferentes también fomenta la capacidad de tomar acción, pues al trabajar en contextos rurales y enfrentar situaciones nuevas, las estudiantes desarrollan habilidades prácticas y una mayor empatía, como se refleja cuando expresan que el "*cambio de chip*" les ayuda a saber "*como lo tengo que hacer para poderme graduar*", (BE4). Este cambio de perspectiva, de ver la experiencia como una obligación a verla como una oportunidad significativa, impulsa a las estudiantes a tomar acciones concretas y comprometidas en su ámbito profesional y personal.

Finalmente, el cambio de comportamiento hacia una mayor humildad y disposición para compartir conocimientos y trabajar en colaboración permite ampliar la capacidad de las estudiantes para planificar y ejecutar sus objetivos. El cambio hacia una actitud más colaborativa y menos egoísta facilita la acción conjunta y el logro de objetivos comunes, un aspecto que pueden aplicar en cualquier otra acción o proyecto futuro. Además, la capacidad de adaptarse y ser flexibles en la coordinación con otras personas es fundamental para la realizar acciones efectivas y que representen todas las sensibilidades. Como señala otra estudiante: "*Si yo les*

quitaba toda la mañana prácticamente ese día era perdido. Entonces ahí uno ya tiene que empezar a ser como muy condescendiente y empezar como a negociar esa parte de tiempo” (BE4). Esta habilidad para negociar y ser empático en el liderazgo resalta un cambio hacia una conducta más inclusiva y adaptativa, esencial para la implementación exitosa de cualquier plan de acción.

6.3.2. La expansión de la capacidad de aspirar en PyR

En el contexto del programa PyR, el proceso de aprendizaje transformador es la base desde donde las estudiantes logran expandir su capacidad de aspirar, en comparación a lo que podían llegar a imaginar anteriormente. En este apartado examino cómo las experiencias vividas en PyR fomentan una expansión significativa de las perspectivas iniciales, un desarrollo personal y profesional profundo, y una transformación en la percepción de relevancia y valor, lo que en última instancia contribuye a la expansión de la capacidad de aspirar y buscar así metas más ambiciosas y realistas.

Al enfrentarse a contextos rurales y superar expectativas negativas iniciales, las estudiantes experimentan una ampliación de sus perspectivas, originalmente alineadas con una perspectiva cultural dominante asociada con la peligrosidad de la región. Estas perspectivas limitan sus aspiraciones según Ibrahim (2011), pero el proceso de inmersión en el municipio no solo desafía las percepciones preconcebidas, sino que también permite a las estudiantes descubrir y valorar la complejidad y riqueza de lugares que previamente podrían haber sido estigmatizados. Este cambio de perspectiva es fundamental para la visualización de futuros más amplios y positivos, ya que la exposición directa a realidades diversas expande la comprensión de lo que es posible y deseable. El desarrollo personal y profesional también se ve influenciado por la exposición a nuevos desafíos y contextos variados. La interacción con personas de diferentes edades y antecedentes contribuye a una percepción más rica de las posibilidades tanto personales como profesionales. Al enfrentarse a situaciones inéditas, las estudiantes amplían su comprensión de la región y desarrollan una apertura a diversas disciplinas profesionales. Este crecimiento en la visión del futuro es crucial para la creación de aspiraciones que no solo contemplan logros individuales, sino también el impacto colectivo y el bienestar comunitario.

Por otro lado, el crecimiento ontológico es un componentes central en este proceso de transformación, aunque no se haya dado en todos las estudiantes. Adaptarse a nuevas circunstancias y salir de la zona de confort promueven una apertura hacia una multiplicidad de opciones de vida. Este cambio de actitud, que valora todas las experiencias como oportunidades de crecimiento, fomenta una visión más amplia de futuros posibles. La capacidad para enfrentar y superar miedos fortalece la autoconfianza de las estudiantes, permitiéndoles imaginar y construir futuros más audaces y comprometidos con sus aspiraciones.

Otro aspecto que destacar es la integración de valores y conocimientos locales en futuros proyectos, pues refleja una visión expandida sobre cómo contribuir positivamente al mundo. A medida que las estudiantes aplican estos valores en sus decisiones diarias, se produce un cambio en la percepción de como tener impacto social. Este enfoque es coherente con lo planteado por Hobson & Zimmermann (2022), puesto que no solo se enriquece la visión de futuros con impacto positivo, sino que también demuestra cómo la aplicación práctica de estos conocimientos puede llevar a cambios tangibles en las comunidades locales.

Es cierto que inicialmente algunas estudiantes pueden percibir el programa PyR como una distracción de sus objetivos académicos y profesionales. Sin embargo, a medida que avanzan en el programa, comienzan a reconocer la relevancia práctica de sus experiencias y cómo integran conocimientos técnicos con un impacto tangible en las comunidades. Esta transformación en la percepción de relevancia y valor es lo que les permite ajustar y expandir sus objetivos a largo plazo, permitiendo a las estudiantes visualizar metas claras y alcanzables basadas en nuevas experiencias y una mayor responsabilidad personal. La integración de los conocimientos teóricos adquiridos durante sus estudios con la aplicación práctica en el municipio ayuda a establecer objetivos concretos. Como indican Crocker & Robeyns (2009), las capacidades y funcionamientos son parte de los objetivos vitales de una persona, por lo que este proceso de reflexión crítica sobre el conocimiento y la valoración de experiencias prácticas contribuye a ellos, al definir metas alineadas con aspiraciones y valores personales. La capacidad de formular objetivos que no solo buscan el éxito personal, sino también el desarrollo regional y colectivo, se convierte en una manifestación de un compromiso más profundo con el bienestar de las comunidades locales.

Esto también queda reflejado en la motivación personal, que como apuntan Alkire & Deneulin, (2009b), es un elemento clave a la hora de definir los funcionamientos que valoramos. Aunque inicialmente la motivación está limitada por la falta de entusiasmo y escepticismo hacia el programa, posteriormente se ve fortalecida a medida que las estudiantes adquieren valores y comprenden el impacto de sus acciones en la comunidad. Enfrentar y superar miedos fortalece la autoconfianza, permitiendo a las estudiantes tomar decisiones decididas hacia sus objetivos, ya que según Campbell & McKendrick (2017), las aspiraciones requieren de autoconfianza para poder materializarse en otras capacidades. Así, la adaptación rápida y la asunción de responsabilidades impulsan a las estudiantes a actuar de manera más efectiva y con mayor iniciativa, lo que se refleja en un compromiso más ético y comprometido con sus aspiraciones.

Finalmente, la adaptabilidad y la capacidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos son fundamentales para fomentar acciones significativas y orientadas al impacto. La exposición a realidades diferentes no solo desarrolla habilidades prácticas, sino que también fomenta la empatía, ayudando a tomar decisiones y acciones comprometidas. Una mentalidad positiva permite transformar experiencias potencialmente negativas en oportunidades de crecimiento, facilitando la toma de acciones efectivas que benefician tanto a la región como a las aspiraciones personales. Como destaca Hart (2016, p.336) las aspiraciones son "indicadores de lo que ha llegado a tener significado y valor para nosotros, como individuos o como grupos sociales". Por ello, el cambio hacia una actitud colaborativa y menos egoísta mejora la capacidad de planificar y ejecutar objetivos en conjunto. La habilidad para negociar y ser empático en la coordinación con otros facilita la implementación efectiva de planes de acción. Esta colaboración y humildad en la compartición de conocimientos y recursos fortalecen la capacidad de las estudiantes para fijar metas alcanzables y colaborativas, lo que demuestra cómo el aprendizaje transformador en el programa PyR contribuye significativamente a su capacidad de aspirar.

6.4. Desarrollo inclusivo y sostenible, impacto local-global y humanización de la práctica profesional en el Aprendizaje en Acción

6.4.1. Análisis de la capacidad de aspirar en el AeA

Imaginar futuros

Como parte del cambio en la visión del mundo, la participación en el AeA ha propiciado la inmersión en un cuerpo de conocimiento teórico y práctico que desafía y expande las perspectivas, como expresa una estudiante: *"Realmente ha cambiado como toda mi forma de entender el mundo y de verlo. Y es un poco duro a veces porque te genera muchos dilemas personales o mucho cuestionamiento personal, pero vamos, para mí es algo por lo que todo el mundo debería pasar."* (CE2). De esta manera, se ilustra cómo el máster no solo amplía sus horizontes sino que también fomenta un profundo auto-cuestionamiento, lo que es crucial para la capacidad de imaginar futuros diferentes. La introducción a teorías sobre cooperación y desarrollo ayuda a las estudiantes a conectar sus inquietudes personales con debates académicos establecidos, proporcionando un marco conceptual robusto que les permite visualizar diferentes posibilidades, como destaca la siguiente estudiante: *"Me encantó porque todo lo que yo pensaba, todo lo que yo tenía dentro, ahora lo puedo fundamentar, con conocimientos. Lo que yo ya sentía que debía ser de cierta manera, era como respaldarlo con conocimientos, con evidencias."* (CE15). Este nuevo entendimiento teórico les ofrece una base sólida para imaginar cómo sus acciones pueden influir en el desarrollo global y local. Además, el máster también promueve la visión crítica y el entendimiento de las estructuras sociales, económicas y políticas. Este enfoque integral permite a las estudiantes visualizar futuros más inclusivos y equitativos, basados en un análisis profundo de las dinámicas globales.

Por otro lado, el desarrollo de un sentido del yo más inclusivo y consciente de la diversidad tiene un impacto profundo en la capacidad de las estudiantes para imaginar futuros diversos en posibilidades. Esto se ve en como la convivencia y el aprendizaje intergeneracional fomentan una apertura mental y una mayor empatía, elementos que llevan a poder visualizar diferentes trayectorias vitales y profesionales. Una de las entrevistadas destaca: *"Para mí fue una experiencia increíble, sobre todo por la conexión con estos perfiles. [...] sirvió mucho sobre todo el tema del aprendizaje intergeneracional. La más mayor tenía 89 años y yo jamás habría pensado que podía conectar de esta forma."* (CE2). Esta apertura a nuevas conexiones y perspectivas permite a las estudiantes considerar futuros que antes no habrían imaginado, ampliando sus horizontes y sus aspiraciones. Además, la interacción con personas de diferentes generaciones y contextos, junto con la experiencia de trabajar en equipo, contribuye a una visión más amplia y diversa de lo que es posible, como expresa la siguiente estudiante: *"Aprendí a trabajar con muchos tipos de gente. Ya en nuestro grupo, las 4 ya éramos muy distintas entre nosotras, con las dinamizadoras también teníamos una forma muy distinta de trabajar y con los niños ya eso era una locura. Entonces como que aprendías al final a trabajar con todo el mundo y a tratar con todo el mundo."* (CE14). Además, la horizontalidad y la colaboración en el proceso educativo fomentan un ambiente donde las estudiantes se sienten empoderadas para expresar sus opiniones y explorar nuevas ideas como afirma la siguiente estudiante: *"Y, bueno, también la horizontalidad por lo menos en mi grupo fue*

absoluta. Jamás me sentí como dirigida. Todas las decisiones se tomaron colaborativamente en conjunto, llegando a consenso, a través de un diálogo." (CE2). Este enfoque colaborativo no solo aumenta la confianza en la propia capacidad para imaginar futuros diferentes, sino que también fortalece la disposición para innovar y experimentar.

Adicionalmente, los cambios epistemológicos que experimentan las estudiantes, como la adopción de una mirada más crítica y la valoración de múltiples perspectivas amplían el horizonte de posibilidades que pueden visualizar. Al adoptar una actitud crítica, aprenden a cuestionar la información recibida y a buscar múltiples fuentes antes de formar una opinión, por lo que este enfoque no solo enriquece su comprensión del mundo, sino que también les permite imaginar futuros más inclusivos y diversos. Cuando una estudiante afirma que *"Siempre se puede encontrar un punto en común con otras personas. Encontrar nexos que te hacen generar puntos a partir de los que trabajar en ideas en conjunto"* (CE2) está sugiriendo un reconocimiento a la diversidad de experiencias y conocimientos, con la que pueden concebir futuros más inclusivos y colaborativos. La horizontalidad y la inclusión en la construcción del conocimiento permiten a las estudiantes desarrollar una visión del futuro en la que diferentes voces y experiencias son valoradas, de manera que trabajar en ambientes diversos y colaborativos fomenta una mayor apertura mental y creatividad, fomentando una mayor predisposición a imaginar futuros variados en posibilidades. La experiencia de participar en dinámicas grupales y colaborativas durante el máster refuerza la habilidad de los estudiantes para visualizar futuros en los que la cooperación y la inclusividad son fundamentales. Un estudiante expresa que *"Empiezas a ver como la gente da su opinión, y no todas son iguales. Como que durante el máster hemos tenido espacios en los que hemos debatido, hemos tenido diferentes formas de ver las cosas cada uno y hemos conseguido hacer buena piña porque al final empezas a aceptar la diversidad de todo el mundo y trabajar todos juntos y eso sirvió de base para saber cómo hacerlo en el AA"* (CE14), destacando cómo el trabajo en grupo no solo facilita la adquisición de diferentes perspectivas, sino que también prepara a las estudiantes para escenarios futuros donde la colaboración y la diversidad de opiniones son fundamentales para su buen funcionamiento. Además, el cambio de enfoque desde una educación tradicional hacia métodos más experienciales y participativos también refuerza la capacidad de las estudiantes para visualizar futuros basados en experiencias reales y prácticas, como es el caso de *"La sistematización de experiencias durante el AA. Son ese tipo de situaciones en las que estás sacando información de calidad brutal pero con otro tipo de maneras de sacar la información"* (CE5). Esto destaca cómo el aprendizaje a través de la práctica y la experimentación directa permite interiorizar conocimientos de manera más profunda y significativa, lo que a su vez alimenta su capacidad para imaginar y construir futuros innovadores. Esta internalización del conocimiento a través de experiencias prácticas les permite ver más allá de los límites convencionales y visualizar futuros que antes no contemplaban.

Adicionalmente, los cambios ontológicos experimentados por las estudiantes tienen un impacto en la revalorización de las emociones y la empatía hacia las experiencias de otros. Esto permite una mayor apertura mental y creatividad en la visualización de posibilidades futuras, pues la interacción con personas de diferentes contextos y realidades provoca este cambio, como trabajar con una mujer invidente en un proyecto de vídeo participativo, refuerza este nuevo planteamiento. Esta experiencia no solo genera empatía, sino que también amplía la perspectiva de los estudiantes, permitiéndoles imaginar futuros donde las barreras pueden ser superadas. La capacidad de imaginar futuros también se ve enriquecida por la integración de una mirada crítica

y una comprensión más holística del mundo, como destaca la siguiente estudiante: *"A mi me ha ayudado a abrir mi mirada. A tener una percepción más holística sobre las cosas. Entonces en ese sentido, frente a mi práctica profesional, en mi trabajo. Digamos que lo que me ayudó es a tener un razonamiento un poco más humanizado. No tan enfocado a los intereses económicos de un gobierno o políticos sino más en la gente, en las necesidades propias de las personas, de la ciudadanía, de los que menos tienen"* (CE1). Esta humanización del razonamiento permite a las estudiantes concebir futuros más justos y centrados en las necesidades humanas, alejados de intereses meramente económicos o políticos. Además, este enfoque holístico se complementa con la experiencia de convivencia y el constante intercambio de ideas en un entorno diverso. La experiencia de convivir y colaborar con personas de diferentes edades y contextos enriquece la capacidad de las estudiantes para proyectar futuros inclusivos y diversos. Una estudiante lo expresa del siguiente modo: *"Las personas del máster de cooperación y como vivimos nosotros el máster de cooperación fue un plus al máster de cooperación. Es decir, para mí, mi máster de cooperación, salías de clase y seguías en el máster de cooperación. [...] Vivíamos el máster de cooperación. No es que tuviéramos buena relación y ya. Es que nosotros practicábamos el máster de cooperación constantemente"* (CE6) subraya la importancia del entorno colaborativo y de aprendizaje continuo, donde las aspiraciones se nutren de la interacción y el apoyo mutuo, y como el máster es protagonista en su desarrollo.

Finalmente, uno de los aspectos más notables de los cambios de comportamiento es la ampliación de la perspectiva crítica hacia las desigualdades sociales y la sostenibilidad. Esta conciencia crítica adquirida permite a los estudiantes visualizar futuros más equitativos y sostenibles reflejando una capacidad renovada para imaginar un futuro donde la sostenibilidad y la justicia social son prioritarias. La ampliación de la conciencia sobre las desigualdades no solo permite visualizar un futuro diferente sino también actúa como catalizador para la acción individual y colectiva, como expresa una estudiante al poner en valor el aprendizaje en *"la gestión de conflictos y de relaciones dentro de un equipo de trabajo."* (CE3). El poder identificar y abordar conflictos de manera constructiva es un aprendizaje que permite que puedan imaginar futuros colaborativos y equitativos en contextos profesionales. Por otro lado, la adopción de un lenguaje inclusivo es otro ejemplo de cómo las estudiantes han cambiado su comportamiento para reflejar un mayor respeto por la diversidad, favoreciendo una visión de futuro más inclusiva. Este cambio de comportamiento muestra una capacidad para imaginar una sociedad donde se prioriza la igualdad y el respeto. La toma de conciencia sobre la importancia del lenguaje y sus efectos en las personas demuestra un profundo entendimiento de cómo las pequeñas acciones cotidianas pueden contribuir a cambios más grandes en la sociedad. Además, la capacidad de imaginar futuros también se fortalece con la participación en proyectos que tienen un impacto tangible en las comunidades locales, como destaca una estudiante al mencionar: *"Poder implementar ciertos aprendizajes que has tenido durante el máster de forma real. Esto para mí fue muy significativo."* (CE4). La aplicación práctica de los conocimientos teóricos no solo valida estos aprendizajes, sino que también permite a los estudiantes ver el impacto de sus acciones en el mundo real, lo cual es crucial para la construcción de sus aspiraciones futuras.

Establecer objetivos

La capacidad de establecer objetivos a largo plazo es otro aspecto clave que se ve influido por el cambio en la visión del mundo. El máster ofrece a las estudiantes no solo conocimientos teóricos,

sino también herramientas prácticas que les ayudan a enfrentar dilemas éticos y morales y, por tanto, a definir metas más alineadas con sus aspiraciones. El enfoque ético y moral de las nuevas aspiraciones les proporciona una base sólida para establecer objetivos que no solo sean alcanzables, sino también éticamente responsables. Por otro lado, el proceso de aprendizaje en el máster incluye experiencias locales y comunitarias que ayudan a definir objetivos como comenta una estudiante: *"Me he puesto las gafas de la cooperación y realmente ha cambiado como toda mi forma de entender el mundo y de verlo."* (CE2). Esta comprensión profunda de las realidades locales les permite establecer metas específicas y realistas que aborden las necesidades y desafíos de las comunidades con las que trabajan. Además, el enfoque en el pensamiento crítico y la reflexión constante sobre las propias creencias y valores, como mencionan varias estudiantes, fomenta una capacidad para establecer objetivos a largo plazo que estén alineados con una visión crítica y reflexiva del mundo, como destaca esta estudiante: *"No dar valor a las mismas cosas, aumentar mi parte crítica. Esto ha sido un problemón. Porque después al final no estás de acuerdo con nada, estás siempre enfadado."* (CE4). Este aumento en la capacidad crítica puede ser desafiante, pero también es fundamental para establecer objetivos que queden alineados con sus aspiraciones.

Adicionalmente, el proceso de autodescubrimiento y la reevaluación de uno mismo que se produce durante el máster y el AeA es clave para establecer objetivos claros y alineados con las nuevas aspiraciones que van surgiendo. Los cambios personales permiten a las estudiantes redefinir sus metas de manera que se alineen mejor con sus valores y deseos, como expresa una estudiante: *"Me sirvió también para darme un objetivo. Es decir, yo hasta el máster no tenía muy claro que es lo que me quería dedicar, que buscaba. Y el máster sí que me sirvió para darme ese objetivo."* (CE6). Este proceso de redefinición también implica una mayor claridad sobre lo que no se quiere, lo cual es igualmente importante para establecer objetivos realistas y alcanzables. Una estudiante lo expresa del siguiente modo: *"En ese sentido me sirvió para tener una línea de trabajo y de tener claro que no quería en mi vida, o como no quería trabajar y qué cosas no quiero" [...]. Sí que sé que quiero hacer cosas con cierta ética que ayuden a construir una sociedad mejor, un mundo mejor."* (CE2). También destacar que la adquisición de nuevas habilidades y la exposición a diferentes áreas de conocimiento también juegan un papel fundamental en la capacidad de establecer objetivos. Una estudiante refleja este aspecto: *"Eso creo que me hizo hacer, enfocarme sobre todo a intentar adquirir capacidades y habilidades para desarrollarme dentro de grupos de trabajo con gente joven sobre todo"* (CE4). Los cambios en el yo, que implican una motivación interna y una mayor curiosidad, impulsan a las estudiantes a establecer metas más ambiciosas y diversificadas, extendiendo su capacidad de aspirar más allá de lo previamente concebido.

El desarrollo de una mirada crítica y la valoración de diferentes perspectivas también influyen en la habilidad de las estudiantes para establecer objetivos. La capacidad de evaluar críticamente la información y considerar múltiples enfoques les permite definir metas más claras y realistas, alineadas con sus valores y aspiraciones. Como expresa una estudiante, estas situaciones se dan cuando *"pasa una cosa y te tienes que plantear ciertas cosas, que te den el espacio donde poder plantear y cambiar decisiones e incluso ver que igual te has confundido o no te has confundido o los distintos puntos de vista, eso sí que al 100% lo aprendí de ahí"* (CE3). Esto refleja cómo el entorno colaborativo y de diálogo abierto del máster ayuda a las estudiantes a refinar sus objetivos a través del intercambio de ideas y la revisión crítica. La experiencia de trabajar en grupo y aprender de los demás también fomenta la habilidad de establecer objetivos que consideren el

bienestar colectivo y la justicia social, cómo por ejemplo al *"romper con la parte académica y poner la universidad al servicio de la sociedad"* (CE5). Así la aplicación práctica del conocimiento en contextos reales motiva a las estudiantes a establecer metas que no solo beneficien su desarrollo personal, sino también contribuyan al bien común. Adicionalmente, la participación en dinámicas grupales y el aprendizaje mutuo permiten a los estudiantes comprender la importancia de establecer objetivos que sean alcanzables y basados en la colaboración. Una estudiante destaca que *"En mi grupo de trabajo, todos teníamos muy presente esa idea. [...] Sobre todo estábamos muy fascinados por el aprendizaje mutuo. No tanto como que nosotros enseñáramos algo a alguien sino que nosotros aprendíamos muchísimo de esas otras personas"* (CE2), lo que se entiende como el hecho de dar importancia a la reciprocidad en el aprendizaje. Esta influencia positiva se traduce en la capacidad de fijar metas que son realistas y alcanzables a través del esfuerzo conjunto. El enfoque en la educación experiencial y la sistematización de aprendizajes prácticos fuera del aula también permite es destacado por las estudiantes como expresa la siguiente estudiante: *"Lo distinto fue el poder tener ese tipo de aprendizajes fuera del aula, no? No estar encerrados todos en un salón de clase con un profesor y un pizarrón al frente, aunque las clases en general eran distintas, pero ese cambio de espacio yo creo que permite otro tipo de aprendizajes"* (CE13). Esto resalta cómo la práctica directa y la aplicación de conocimientos en situaciones prácticas fortalecen la confianza de los estudiantes en sus habilidades para establecer y alcanzar objetivos concretos. La seguridad y la confianza derivadas de la experiencia práctica son la base para la determinación y la persistencia necesarias para poder alcanzar los objetivos establecidos.

Adicionalmente, el cambio ontológico también influye profundamente en la capacidad de las estudiantes para establecer objetivos alineados con sus valores y aspiraciones. Las estudiantes reconocen la responsabilidad personal en la creación de cambios significativos en su entorno, lo que refuerza su determinación para fijar metas que reflejen sus compromisos personales y éticos. Además, la reevaluación de los propios hábitos y estilos de vida en función de una mayor sensibilidad hacia las desigualdades sociales y ambientales se traduce en objetivos más sostenibles y conscientes, lo que conduce a la formulación de objetivos que no solo buscan el éxito personal, sino también el bienestar colectivo y la sostenibilidad ambiental. También es importante destacar que el desarrollo de habilidades de liderazgo participativo y la importancia de la colaboración son elementos que favorecen el establecimiento de objetivos. Una estudiante hace la siguiente observación al respecto: *"Intentar no ser como muy inquisitivo, no? De yo sé lo que estoy haciendo y hay que hacerlo así porque yo sé más, porque estoy haciendo un máster. No al revés. De hecho aprendí muchísimo más de la gente que participó que a veces en el máster, de cosas de la vida"* (CE11). Este enfoque inclusivo y horizontal fomenta la creación de objetivos que son compartidos y apoyados por la comunidad, asegurando una mayor cohesión y colaboración en su consecución. Sin embargo, aunque se genera una conciencia de las limitaciones y desafíos del sistema capitalista, no todas las estudiantes acaban incorporando este enfoque y trasladándolo a cambios de objetivos, como se destaca del comentario del siguiente estudiante: *"En el mundo empresarial tienes que trabajar de verdad, tienes que ir en serio. No vas a estar tan pendiente de si alguien se va a sentir mal si digo algo. Porque lastimosamente el sistema capitalista es un poco brusco. Y desde ese punto siento que no te preparan tanto para salir y afrontar una realidad, que es muy distinta en el mundo"* (CE1). Esta reflexión es un contraste a los que las estudiantes del máster se ven expuestas, pues aunque cambien y busquen objetivos

que no solo buscan la eficiencia y la productividad, en ocasiones les es complicado incorporar la empatía y la humanidad en sus interacciones profesionales.

Finalmente, el establecimiento de objetivos a largo plazo también se ve influenciado por las nuevas habilidades adquiridas, especialmente en la gestión de conflictos y el trabajo en equipo. La experiencia práctica en el AeA permite a los estudiantes aplicar teorías en contextos reales, lo que les ayuda a definir y perseguir metas más claras y concretas. Una estudiante realiza el siguiente comentario: *"Durante el AeA ya no es teoría sino que estás haciendo un trabajo de verdad, se generan conflictos de verdad y los tienes que resolver de verdad o no. Ahí sí que cambió mucho."* (CE3). Este aprendizaje práctico no solo refuerza sus conocimientos teóricos sino que también les proporciona las herramientas necesarias para establecer objetivos realistas y alcanzables en sus futuras carreras. Además, la habilidad de trabajar en equipo y gestionar conflictos de manera efectiva también contribuye en esta dirección, pues este tipo de experiencia práctica fortalece la capacidad de los estudiantes para establecer objetivos claros y trabajar de manera colaborativa para alcanzarlos, lo cual es esencial en cualquier ámbito profesional. Pero la experiencia en el AeA también fomenta el desarrollo de objetivos que van más allá del ámbito profesional, como se refleja en el comentario de un estudiante: *"Yo no tenía experiencia, era mi primera vez en el mundo real y a base de aplicar lo que habíamos aprendido salió todo mejor incluso de lo que esperábamos."* (CE6). Así, la capacidad de establecer objetivos realistas y alcanzables en diversos contextos se ve fortalecida por la experiencia práctica, lo que permite a las estudiantes aspirar a proyectos más ambiciosos y significativos en sus vidas personales y profesionales. Además, los valores adquiridos durante el máster y el AeA, como la sostenibilidad y la justicia social, también influyen en los objetivos que los estudiantes se proponen. Un estudiante señala que: *"Realmente fue todo el proceso del máster el hecho de que tal y como me comporto hoy en día ante ciertos públicos no formales, informales, en ciertas situaciones, en ciertos contextos ya venía definido a lo mejor por el máster."* (CE6). Este comentario sugiere que los objetivos establecidos por los estudiantes están profundamente influenciados por los valores y principios aprendidos, lo que les permite alinear sus metas personales y profesionales con sus aspiraciones de contribuir a un mundo más justo y sostenible.

Tomar acción

La capacidad de tomar acción se ve fortalecida por el enfoque práctico del máster, puesto que las estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino también herramientas y habilidades prácticas que son con las que pueden tomar acción. Una estudiante entiende así la conexión entre el AeA y el máster: *"Al final el AA es un compendio de todos los aprendizajes del máster, más o menos. Entonces hay muchas cosas que se vienen madurando y que pones en práctica en el AA. Y te das cuenta que algunas no eran como pensabas que iba a ser."* (CE7). De esta manera, está reflejando cómo el máster proporciona un espacio para experimentar y aplicar los conocimientos adquiridos, lo que es crucial para la capacidad de tomar acción efectiva. Este aprendizaje práctico también incluye el trabajo con comunidades locales, lo que permite a las estudiantes aplicar sus conocimientos de manera sensible y efectiva en contextos reales, como destaca la siguiente estudiante: *"El trabajo sobre todo con las personas, el entrevistar a las personas del barrio, el conocer un poco más sobre el barrio y eso, sí que me gustó mucho, porque aparte que vivo al lado es como, no sé, no lo conocía."* (CE8). Esta interacción directa con las comunidades les permite a las estudiantes desarrollar habilidades prácticas y adaptativas que son esenciales para

la acción efectiva en el campo de la cooperación al desarrollo. Sin embargo, la transición del entorno académico a la realidad profesional no está exenta de desafíos. Muchas estudiantes expresan una disonancia cognitiva entre las expectativas generadas durante el máster y la realidad del sector, tal y como lo expresa la siguiente estudiante: *" Es muy bonito porque te da una conciencia crítica, pero es una patada en la boca porque tú eres consciente que algo no está funcionando bien y que te gustaría cambiar pero que es difícil. "* (CE3). Así, se está destacando la necesidad de ajustar las expectativas para enfrentar las dificultades prácticas del campo profesional. Además, el enfrentamiento con la realidad del sector de cooperación, donde *"las organizaciones están en un círculo donde prima más el financiamiento, prima más la burocracia,"* (CE2) presenta un desafío significativo. Esta disonancia entre los ideales promovidos en el máster y las prácticas reales puede generar frustración, pero también motiva a las estudiantes a buscar maneras de implementar cambios significativos en sus futuros roles profesionales.

Como parte de los cambios en el yo, el aumento de confianza y la capacidad de liderar procesos, fomentados a través del AeA y el máster, son esenciales para tomar acción y alcanzar los objetivos establecidos. Los testimonios reflejan cómo la experiencia ha proporcionado las herramientas necesarias para enfrentar desafíos y ejecutar planes de manera efectiva. Una estudiante expresa que *" a nivel estudiante es el hecho de eso, no?, ale, salid a la calle y a hacer esto, poner en práctica vuestras habilidades. Eso, a la hora de generar confianza en tus capacidades e, incluso, en gestionar esas situaciones, [...], el poder aprenderlo, vivirlo en carne propia "* (CE5). Por otra parte, la confianza adquirida, no solo se limita a la capacidad de tomar decisiones, sino también a la capacidad de expresarse y ser escuchado en diversos contextos, como indica la siguiente estudiante: *"También en el máster te sientes muy seguro para hablar y dar tu opinión y eso también sirve a la hora de enfrentarte a un grupo que no conoces de nada."* (CE14). Esta habilidad es el primer paso para poder emprender acciones de manera efectiva, asegurando que las ideas y aspiraciones de las estudiantes se comuniquen y puedan ser traducidas en resultados tangibles. Además, el máster y el AeA proporcionan un marco práctico para aplicar conocimientos y habilidades, fortaleciendo esta capacidad de las estudiantes para implementar sus planes, como se ve en el siguiente testimonio: *"Me dio muchas tablas a la hora de desenvolverme delante de un público en general. Sobre todo de querer llegar a un grupo y de crear esa confianza. Yo creo que el AeA fue como el inicio, y ya con las prácticas fue como terminar de desenvolverme en eso."* (CE3). La combinación de teoría y práctica asegura que las estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen la competencia y la confianza necesarias para llevar a cabo sus aspiraciones de manera práctica.

Por otro lado, la capacidad de tomar acción también se ve potenciada por los cambios epistemológicos. De esta manera, el aprendizaje colaborativo y la participación activa fomentan la confianza en la propia capacidad para liderar y ejecutar planes, como expresa la siguiente estudiante: *"Yo soy y sigo siendo una persona muy pragmática en demasiadas ocasiones, pero al ver otros puntos de vista y otras maneras de trabajar y las consecuencias a la hora de tú tomar una decisión a nivel grupal y a nivel de tener resultados, eso sí que lo aprendí mucho"* (CE3), lo que destaca cómo la exposición a diversas perspectivas y métodos de trabajo refuerza la capacidad de las estudiantes para tomar decisiones informadas y efectivas. Además, la experiencia de trabajar en contextos reales y aplicar técnicas participativas también incrementa la habilidad de los estudiantes para planificar y ejecutar acciones concretas, como se ve en el siguiente testimonio: *"Para lo que es la parte tradicional del mundo académico, que te saquen 15 días de*

clase para algo que no sea una excursión a la nieve (risas). Era la parte bonita, el decir estamos saliendo, estamos aprendiendo pero estamos haciendo algo que es super útil, que lo estás viviendo, y que está sirviendo para algo realmente social" (CE5). Esta idea sugiere que el aprendizaje práctico y la inmersión en proyectos con impacto social real fortalecen la capacidad de los estudiantes para transformar sus conocimientos en acciones significativas, algo que valoran. Y es que el aprendizaje basado en la práctica fomenta una mayor autoconfianza en la capacidad para ejecutar planes y llevar a cabo acciones, especialmente por realizarse en un entorno menos formal, como destaca la siguiente estudiante: *"Momentos también de hacer sesiones fuera, que yo eso lo rescato mucho. Se escapa totalmente de la parte más academicista. [...] Era irte fuera y sentirte y expresarte como persona. Que a veces pese a que el máster tiene muchas cosas bonitas y muchas sesiones de finalizar y volverte a ponerte en tu centro. A nivel de aprendizajes, estar con personas en el grupo con el que vas a trabajar. Al final se reduce a eso"*. (CE5). De esta manera se enfatiza la importancia de salir de la zona de confort académica tradicional y enfrentarse a situaciones reales donde el conocimiento debe aplicarse de manera práctica y efectiva. Finalmente, la adopción de un enfoque inclusivo y horizontal en la construcción del conocimiento permite a los estudiantes desarrollar habilidades de liderazgo participativo, esenciales para tomar acción de manera efectiva, como destaca la siguiente estudiante: *"He aprendido que es muy importante explicarle a la gente por qué está ahí y por qué estás ahí tú, que es lo que tú quieres sacar de eso. [...] Porque eso genera más conexión y más confianza. Yo también aprendo de lo que tú estás aprendiendo"* (CE7). Esta cita subraya cómo la transparencia y la comunicación efectiva en entornos colaborativos fortalecen la capacidad de las estudiantes para liderar proyectos y tomar acción, asegurando que las aspiraciones colectivas se materialicen de manera efectiva.

Adicionalmente, la capacidad de tomar acción se ve potenciada por los cambios ontológicos que promueven una mayor autoconfianza. Por un lado, se destaca que existe un reconocimiento de la importancia de la gestión de las emociones como reflexiona una estudiante: *"El aprendizaje de decir: 'ostras, esto es importante'. Yo si estoy en esta situación y tengo esta vida laboral pues al final esto obviamente va a afectar y no pasa nada tampoco. A ver dentro de una profesionalidad y tal pero como no menospreciar la parte mía individual justo de emocional y contextual, física, familiar, lo que sea"* (CE5). Este reconocimiento de la intersección entre la vida personal y profesional puede facilitar una planificación más realista y efectiva, donde las emociones y el contexto personal son tenidos en cuenta a la hora de decidir en qué tipo de entorno laboral se está dispuesto a estar. El énfasis en la cooperación y la solidaridad también puede ser elementos que impulsen la acción colectiva como destaca la siguiente estudiante: *"En el día a día, ¿no? Simplemente en tu actitud y tus decisiones están marcadas por esa solidaridad, esa cooperación, esa sostenibilidad que te han ido enseñando"* (CE8). Este comentario resalta cómo los valores inculcados durante el máster y como estos se pueden traducir en acciones concretas y sostenibles en la vida cotidiana. Además, los estudiantes aprenden a valorar la importancia de un proceso que va más allá del resultado final como destaca la siguiente estudiante: *"Realmente el AeA es aprender haciendo cosas, no hacer cosas para obtener un producto. Entonces, ¿cuál es el sentido de presionar a la gente si al final no se disfruta del proceso ni se aprende durante el proceso?"* (CE11). Esta cita resalta la importancia de valorar el proceso de aprendizaje y las experiencias vividas, más que enfocarse únicamente en los resultados tangibles, fomentando una actitud futura más reflexiva y comprometida con el desarrollo personal y comunitario.

Finalmente, la capacidad de tomar acción se manifiesta en la habilidad de planificar y ejecutar los pasos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos, pues las estudiantes mencionan repetidamente la importancia de las habilidades de trabajo en equipo y la gestión de conflictos adquiridas durante el máster y el AeA. Uno de ellos destaca: *"Más habilidades y técnicas para trabajo en equipo, eso me encantó... fue un proceso de deconstrucción muy heavy y luego un proceso de aprendizaje a cómo tener que actuar de nuevo, habiendo desaprendido cómo yo actuaba."* (CE6) Esta capacidad para desaprender y reaprender comportamientos es crucial para tomar acciones efectivas en nuevos entornos y desafíos y la experiencia en el AeA proporciona a las estudiantes un bagaje experiencial que les permite enfrentar situaciones complejas con mayor confianza y eficacia. Una estudiante señala: *"El proceso de AA representó para mí un clima máximo de poner en práctica lo que yo había aprendido durante el máster... lo valoro como uno de los puntos más altos del máster."* (CE9). Este tipo de experiencia práctica es fundamental para desarrollar la capacidad de tomar acción, ya que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales y aprender de los resultados. La capacidad de tomar acción también se ve reforzada por la habilidad de los estudiantes para implementar cambios en sus entornos laborales y comunitarios como destaca Una estudiante al mencionar: *"Concebir el proyecto no solo como los números que te piden, sino que haya realmente un cambio y un aprendizaje de verdad. En ese sentido sí que lo puedo ver. Lo que me quemaba a mí por dentro lo pude cambiar gracias a lo que había aprendido."* (CE5). Esta habilidad para identificar problemas y tomar medidas para resolverlos demuestra una capacidad de acción efectiva que es crucial para el logro de objetivos a largo plazo. Además, la capacidad de tomar acción se ve reflejada en la participación activa en proyectos comunitarios y educativos, un efecto que se da en ejemplos como el de la siguiente estudiante: *"Sí que es verdad que desde entonces pues yo que sé, ahora pertenezco a una asociación que antes no estaba. Tengo más participación social."* (CE7). Este cambio a una mayor participación activa en iniciativas sociales indica una disposición a involucrarse y tomar medidas para mejorar su comunidad, lo cual implica una mayor capacidad para tomar acciones acordes a sus nuevas aspiraciones o a las ya existentes.

6.4.2. La expansión de la capacidad de aspirar en el AeA

En el contexto del máster, y más particularmente en el AeA, el proceso de aprendizaje transformador es potenciador de la capacidad de aspirar de las estudiantes. En este apartado voy a explorar cómo esta experiencia educativa de elementos informales que contribuye a la expansión de las perspectivas individuales y al desarrollo del sentido del yo, entre otros, acaba fortaleciendo así la capacidad de aspirar a través de la integración de valores, habilidades y experiencias prácticas.

Desde el inicio del máster, las estudiantes se enfrentan a un proceso de auto-cuestionamiento profundo que desafía y expande sus perspectivas iniciales. La introducción a teorías sobre cooperación y desarrollo proporciona un marco conceptual robusto que enriquece su comprensión de las estructuras sociales, económicas y políticas. Este cuerpo teórico y práctico no solo amplía el horizonte de posibilidades, sino que también fomenta una visión crítica que permite a las estudiantes imaginar futuros más inclusivos y equitativos (Appadurai, 2004). Al cuestionar sus expectativas iniciales y confrontar sus propias creencias y prejuicios, las estudiantes abren la puerta a una visualización más rica y diversa de lo que es posible en sus vidas profesionales y personales.

La apertura mental que surge en el AeA se ve significativamente influenciada por la convivencia y el aprendizaje intergeneracional. Este entorno de aprendizaje permite a las estudiantes visualizar trayectorias vitales y profesionales diferentes, lo que (Hart, 2016) considera parte del compromiso consciente o inconsciente provenientes de las nuevas aspiraciones, y que amplían así su horizonte de posibilidades. La interacción con personas de diversos contextos y la experiencia de trabajar en equipo fomentan una visión más amplia y diversa de lo que es posible. La horizontalidad y la colaboración en el proceso educativo aumentan la confianza en la capacidad para imaginar futuros alternativos, al mismo tiempo que promueven una mayor disposición a explorar nuevas trayectorias profesionales.

Otros elementos que se añaden a lo anterior a la hora del desarrollo de aspiraciones futuras son la colaboración, la inclusión y la práctica experiencial. La experiencia de trabajar en equipos diversos y colaborativos refuerza la capacidad de visualizar futuros basados en la cooperación y la inclusividad, algo que es valorado por Walker (2006) pues contrarresta otros factores. El cambio hacia métodos de aprendizaje experienciales y participativos, como los que se encuentran en el enfoque del AeA, permite a las estudiantes conectar sus conocimientos teóricos con experiencias reales y prácticas. La participación en proyectos con impacto tangible en los barrios de València valida sus aprendizajes y fortalece la construcción de aspiraciones futuras, demostrando cómo el trabajo en contextos reales puede transformar la visión de lo que es posible y deseable.

Los cambios epistemológicos experimentados durante el AeA, como la adopción de una mirada más crítica y la valoración de múltiples perspectivas, amplían el horizonte de posibilidades para las estudiantes (Ibrahim, 2011). La revalorización de las emociones y la empatía hacia las experiencias de otros permite una mayor apertura mental y creatividad en la visualización de futuros. La conciencia crítica hacia desigualdades sociales y cuestiones de sostenibilidad fomenta la capacidad de imaginar futuros más equitativos y sostenibles, reflejando una integración de valores éticos y morales en las aspiraciones personales y profesionales.

El enfoque ético y moral del máster también desempeña un papel crucial en la definición de objetivos responsables. A través de la comprensión profunda de realidades locales y la aplicación de conocimientos prácticos, las estudiantes son capaces de definir metas específicas y realistas que reflejan un compromiso con el desarrollo ético y responsable. Este enfoque ético guía a las estudiantes a establecer objetivos que no solo buscan el éxito personal, sino también el bienestar de las comunidades y el entorno en el que operan. Todo esto es posible gracias a un proceso de auto-cuestionamiento y reevaluación personal que es fomentado desde una reflexión crítica (Mezirow, 1990). Esto permite a las estudiantes establecer objetivos más alineados con sus valores y aspiraciones. Por otro lado, la claridad sobre lo que no se quiere también ayuda a definir metas realistas y alcanzables, lo que resulta en una planificación más efectiva y orientada hacia la consecución de objetivos personales y profesionales. Esto está relacionado con la capacidad de aspirar en cuenta que responde a nuevos deseos, metas y preferencias que impulsa a las estudiantes a poder lograr algo que valoran, como expresan Appadurai (2004), Hart (2016), Ibrahim (2011), y Ray (2006). La capacidad para reevaluar constantemente las propias metas en función de nuevas experiencias y aprendizajes es esencial para mantener una dirección clara y significativa en la trayectoria profesional.

También es destacable el desarrollo de habilidades y el aprendizaje colaborativo a la hora de que las estudiantes establezcan y alcancen metas ambiciosas. La adquisición de nuevas habilidades y la exposición a diferentes áreas de conocimiento amplían su capacidad para formular objetivos claros y realistas. La evaluación crítica y la consideración de múltiples enfoques también son importantes para definir metas concretas que se ajusten a las realidades y aspiraciones personales. El aprendizaje colaborativo y la experiencia práctica fortalecen la capacidad para establecer y alcanzar estos objetivos, demostrando cómo el trabajo en equipo y la exposición a diversos contextos enriquecen la capacidad de planificación y ejecución.

Así, uno de los elementos clave es la experiencia práctica proporcionada por el máster y el AeA, pues refuerza la capacidad de las estudiantes de tomar acciones alineadas con sus objetivos. La aplicación de conocimientos en contextos reales y sensibles les permite enfrentar situaciones complejas con confianza y eficacia. Esto les permite ajustar las aspiraciones a las realidades del entorno profesional, de manera que pueden adaptar expectativas y enfrentar desafíos distintos. El aprendizaje colaborativo y la exposición a diversas perspectivas también refuerzan la toma de decisiones informadas, mostrando cómo las experiencias prácticas contribuyen a una mayor confianza y capacidad para liderar y ejecutar planes.

Finalmente, los cambios en la percepción del conocimiento y los valores adquiridos durante el máster facilitan una planificación más realista y efectiva. Con esta planificación me estoy refiriendo a como el reconocimiento de la intersección entre vida personal y profesional permite una planificación más coherente y alineada con las aspiraciones y valores personales. La capacidad para trabajar en equipo y gestionar conflictos, adquirida durante el proceso educativo, es crucial para tomar acciones efectivas y contribuir al desarrollo de iniciativas sociales y comunitarias. El aprendizaje transformador en el máster y en el AeA, por lo tanto, enriquece la capacidad de aspirar de las estudiantes, tanto a la hora de visualizar futuros diversos, como fortaleciendo su capacidad para actuar de manera efectiva en la consecución de metas ambiciosas y significativas.

6.5. Conclusión

En este capítulo se ha abordado la pregunta de investigación P2: ¿Cómo contribuyen los procesos de aprendizaje transformador de estudiantes de Educación Superior a su capacidad de aspirar?

Los hallazgos principales indican que los procesos de aprendizaje transformador en Educación Superior tienen un impacto significativo en la capacidad de aspirar de las estudiantes. Este tipo de aprendizaje expande profundamente sus horizontes personales y profesionales, al desafiar sus ideas preconcebidas y promover una visión crítica y reflexiva de su entorno. Uno de los factores clave en este proceso es la confrontación con realidades complejas, que obliga a las estudiantes a reevaluar y reconfigurar sus expectativas. Al enfrentarse a contextos que inicialmente les generan desilusión o incomodidad, las estudiantes pasan por un proceso de transformación que amplía su visión del mundo. Este choque inicial se convierte en una oportunidad para imaginar futuros más realistas y complejos, basados en una comprensión más profunda de las dinámicas sociales, económicas y políticas.

La interacción con diversas perspectivas y epistemologías también fomenta una mayor apertura mental. La convivencia con personas de diferentes trayectorias y la exposición a contextos

heterogéneos les permite visualizar alternativas más diversas en sus vidas personales y profesionales. La horizontalidad y el trabajo colaborativo en estos procesos refuerzan su confianza para explorar nuevos caminos y asumir desafíos que antes no habían considerado. Un elemento esencial de este aprendizaje es la integración de valores éticos y una mayor empatía hacia los demás. A través de la reflexión crítica y la revalorización de lo colectivo, las estudiantes no solo ajustan sus metas personales, sino que también desarrollan un fuerte sentido de responsabilidad hacia sus comunidades. Esta conexión con el bienestar colectivo las impulsa a imaginar y trabajar por futuros más justos e inclusivos, donde sus objetivos profesionales están alineados con un impacto social positivo.

Además, el componente práctico es fundamental para fortalecer su capacidad de aspirar. La combinación del aprendizaje teórico con experiencias en contextos reales permite a las estudiantes validar sus conocimientos y adquirir la confianza necesaria para enfrentar situaciones complejas. Esta aplicación práctica de lo aprendido refuerza su capacidad para planificar y ejecutar acciones de manera efectiva, ajustando sus aspiraciones a las realidades del entorno y los desafíos que encuentran.

7. La capacidad de aspirar como dirección de la educación de adultos. Más allá de la Educación Superior

"They want also to change the social order so that vital personalities will be creating a new environment in which their aspirations may be properly expressed.

(Lindeman, 1926, p.14)

7.1. Introducción

Si el Capítulo 5 confirma que las experiencias informales producen diferentes resultados de aprendizaje transformador, y el Capítulo 6 aporta que los aprendizajes transformadores favorecen la expansión de la capacidad de aspirar, en este Capítulo daré respuesta a la pregunta de investigación P3: ¿Cómo valora la Educación Superior los procesos de aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar de sus estudiantes? Por ello, este capítulo realiza un análisis del discurso de las tres universidades con relación a la capacidad de aspirar, el aprendizaje transformador y la experiencia informal, y que corresponde a los primeros tres apartados. Con los hallazgos obtenidos, el siguiente apartado abarca su discusión, utilizando para ello el marco de la educación de adultos, y cómo la capacidad de aspirar es o no detectada y valorada como parte del proceso de aprendizaje. A diferencia de los anteriores capítulos, en este apartado la discusión se hará de modo general utilizando los tres casos de estudio. Finalmente, en el último apartado, a modo de resumen expongo las principales conclusiones del capítulo.

7.2. La University of the Free State: *Renovación y reimaginación para un mayor impacto*

En su Plan Estratégico 2023-2028, la UFS plantea su visión como "*aspirar a ser una universidad impulsada por la investigación, centrada en el estudiante y comprometida con la región, que contribuya al desarrollo y a la justicia social mediante la producción de titulados competitivos a escala mundial y de nuevos conocimientos*". Con esta aspiración pretende convertirse "*en una institución con capacidad de respuesta, reconocida a escala regional y mundial como un centro de investigación y formación de calidad que atrae a estudiantes y académicos de alto nivel*". Y es que la UFS plantea promover "*una experiencia de vida transformadora y de afirmación para el personal, los estudiantes y nuestras comunidades*" a través de "*una mayor visibilidad e impacto*" y "*el apoyo de forma impactante al desarrollo de la sociedad*". Con esta premisa, la UFS plantea cuatro metas generales para el período establecido (University of the Free State, 2022).

La primera meta hace referencia a mejorar la excelencia académica, la reputación y el impacto, entendiendo que estos conceptos se complementan y retroalimentan. Es por ello que asume la excelencia como valor institucional para su proyecto académico. En investigación esto lo traduce en generar una visibilidad e impacto a nivel nacional e internacional mediante alianzas con la industria y el mundo laboral. En docencia lo traduce en éxito, empleabilidad, atractivo laboral y habilidades del alumnado que les permita generar un impacto social duradero a lo largo de sus

vidas. Para alcanzar esta meta la UFS se plantea los siguientes objetivos principales: 1) poner mayor énfasis en la investigación que hace avanzar el impacto social y el conocimiento, 2) garantizar la cantidad, calidad y diversidad del personal académico de reconocida reputación mundial, y 3) garantizar que la oferta y prácticas académicas produzcan graduados deseables y de éxito (University of the Free State, 2022).

La segunda meta busca generar un entorno ideal basado en la confianza y la responsabilidad del personal técnico para que aporte agilidad, flexibilidad y capacidad de respuesta. Según la UFS, con esto podría atraer y retener "*académicos destacados*" que puedan centrarse en la investigación, la innovación y la excelencia, así como captar "*buenos estudiantes*" que tengan un entorno seguro, de apoyo y propicio a la búsqueda de la excelencia. Así, el personal técnico y de apoyo se les entiende como dentro del proyecto académico como facilitadores estratégicos para que, a través de su compromiso profesional, sus contribuciones sean coherentes y complementarias. En este marco plantea una gobernanza basada en la transparencia, la responsabilidad y la confianza. Como objetivos principales de esta meta la UFS plantea: 1) garantizar que las políticas, sistemas, procesos y prácticas sean adecuados, eficaces y eficientes, 2) garantizar estructuras académicas adecuadas, así como capacidad de gestión y liderazgo, y 3) aprovechar el uso de tecnologías digitales, inteligencia empresarial y análisis para permitir la toma de decisiones basada en pruebas (University of the Free State, 2022).

En la tercera meta la UFS trata sobre la cultura institucional y su vinculación con sus valores. Primero, propone convertirse en un espacio de participación, debate, cuestionamiento y mejora constructiva y crítica, planteando una cultura institucional que, dentro de los valores humanos de respeto, solidaridad, justicia social, cuidados y dignidad incorpore la excelencia, la innovación y la calidad. Respecto al alumnado, esto implica captar y retener los "*mejores estudiantes*" de orígenes diversos amplios (racial, socioeconómico, de género y epistemológico), para proporcionarles un entorno de aprendizaje para que alcancen "*su máximo potencial*". Respecto al resto de la comunidad universitaria plantea mejorar la equidad en 2034, con especial atención a la equidad de género. Como objetivos principales de esta meta la UFS plantea: 1) crear un espacio vibrante para el compromiso constructivo y crítico, y aceptarlo, 2) convertirse en una institución de elección para estudiantes, académicos y personal de apoyo excepcionales, 3) convertirse en un hogar para el personal y los estudiantes de diversos orígenes, y 4) mejorar el perfil de equidad del liderazgo académico (University of the Free State, 2022)..

Finalmente, la cuarta meta hace referencia a los cambios administrativos y financieros que se realizarán con fines estratégicos. Por tanto, con el fin de utilizar sus recursos con el máximo impacto, la UFS continuará reduciendo estudios de grado y reforzando los posgrados y la investigación. Esto implica un cambio en la dinámica de los campus, facultades, departamentos y programas académicos en términos de responsabilidades, carga de trabajo y financiación, por lo que su tamaño y viabilidad se verá afectado. Como objetivos principales de esta meta la UFS plantea: 1) garantizar la eficacia de las estructuras y sistemas de apoyo no académicos. 2) garantizar los principios de inversión de recursos para hacer posible la excelencia académica, con especial énfasis en la investigación y los estudios de posgrado, 3) aumentar nuestra competitividad en investigación e innovación, y 4) garantizar la eficacia de los programas académicos, la oferta y los sistemas de apoyo académico (University of the Free State, 2022)..

A través de estas cuatro metas puede analizarse como es la visión de la universidad respecto a las aspiraciones del alumnado y el aprendizaje. Primero, existe un foco muy centrado en el éxito, el rendimiento, la empleabilidad y, principalmente, la excelencia del alumnado. Esta excelencia es valorada principalmente por la cantidad de futuros estudiantes que serán no solo empleables, sino solicitados y demandados por el mercado laboral. Para ello la UFS espera que el alumnado adquiera *"la capacidad de contribuir a la sociedad y a la economía, de resolver problemas complicados e imprevistos y de operar en nuevos contextos, no sólo en un futuro inmediato, sino a lo largo de toda una carrera profesional"*. En esta visión es donde se enmarca el entendimiento de cómo los "buenos" y "mejores" estudiantes aprenderán a "alcanzar su máximo potencial" durante sus años en la universidad (University of the Free State, 2022)..

Esta manera de captar y retener estudiantes queda alineada con la contratación y retención de *"académicos destacados"* bajo un marco de investigación productiva que brinde a la UFS *"la reputación necesaria para atraer a los mejores estudiantes"*. Este modo de buscar mejorar la satisfacción del alumnado con la universidad proviene de haber vivido cierto éxodo de estudiantes en los años previos, por lo que también añade otras estrategias en esta dirección como proyectar una imagen de apoyo en el día a día y generar un sentimiento de pertenencia entre el alumnado. Sin embargo, la UFS no renuncia a que esta visión de la excelencia sea compatible con la diversidad y la inclusión como valores principales de la justicia social. Es por ello que desea que en el campus exista un debate diverso y comprometido con estos valores, desde diferentes epistemologías y con el foco puesto en el bienestar de la comunidad universitaria (University of the Free State, 2022).

Estas cuatro metas contrastan de algún modo con el anterior Plan Estratégico del período 2017-2022 (University of the Free State, 2017b), en el que la primera meta no era la excelencia, sino *"mejorar el éxito y el bienestar de los estudiantes"*. En esta meta la UFS mencionaba la importancia de la experiencia del estudiante tanto dentro como fuera del aula, teniendo en cuenta sus desigualdades socioeconómicas, y reconociendo la percepción del alumnado sobre la universidad como un lugar *"antipático, hostil, distante, excluyente, inseguro y discriminatorio"*. Como segunda meta, el Plan abordaba la transformación del currículum, con especial foco en su descolonización. Esto implicaba una actualización y renovación que permitiera combinar lo global con lo local, reconocer otros conocimientos tradicionalmente excluidos y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje. Si bien en la tercera meta, planteaba una investigación productivista, en la cuarta la aborda como una investigación comprometida con la comunidad, que democratiza el conocimiento, y que destaca la universidad como un *"bien público"*. Respecto a la gobernanza de la universidad, en este plan se abogaba por incrementar la participación estudiantil. Finalmente, en el contexto de la descolonización de los campus en Sudáfrica (Muswede, 2017), en la última meta la cultura universitaria era abordada desde la intención de reflejar una mayor diversidad, inclusión y justicia social a través del compromiso crítico de toda la comunidad universitaria.

Y es que el antiguo Plan Estratégico venía precedido por el Integrated Transformation Plan, un documento que destacaba la necesidad de transformar la experiencia estudiantil, tras las protestas derivadas de movimientos como el #FeesMustFall en Sudáfrica. Estos movimientos no solo se enfocaron en el tema de las tasas universitarias, sino también en las condiciones generales de los estudiantes, subrayando la importancia de humanizar la experiencia estudiantil tanto dentro como fuera del aula. La UFS reconocía así, que la experiencia de las estudiantes estaba

fuertemente influenciada por su origen y condiciones socioeconómicas, lo que en ocasiones creaba un entorno percibido como excluyente, hostil y discriminatorio. Las estudiantes, especialmente las más vulnerables, a menudo enfrentaban desafíos con las tasas y las condiciones de vida, además de percibir al personal administrativo y académico como distante y discriminatorio (University of the Free State, 2017a).

Respecto al aprendizaje, se destacaba que los desafíos en la enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior en Sudáfrica eran resultado de la masificación y el aislamiento durante los años del apartheid. Por ello, la UFS abogaba por transformar el currículo profundamente para alinearlos con los estándares globales y, a la vez, abordar las preocupaciones locales. En este informe, la UFS reconocía que el currículo actual no reflejaba el pensamiento global contemporáneo ni valoraba suficientemente el conocimiento y las experiencias locales. Hacía mención a como las estudiantes sentían que sus conocimientos y los de sus comunidades no estaban siendo reconocidos ni valorados, existiendo una gran diferencia entre estudiantes blancos y negros (University of the Free State, 2017a).

7.3. La Universidad de Ibagué: *Comprometidos con el desarrollo regional*

Para el equipo de gobierno de la Udl de 2019, PyR era una componente esencial de su proceso de regionalización y de formación integral por el que buscaban desarrollar capacidades profesionales orientadas al bien común, a la par que posicionaban a la ruralidad como un espacio seguro para el aprendizaje y la práctica profesional. De esta manera, desde el gobierno de la Udl se reconocía la necesidad de integrar más a PyR dentro de los programas académicos y de generar diálogo entre las diferentes estructuras internas (BED).

Sin embargo, también reconocían que existían algunos desafíos institucionales, como la percepción de que algunos profesores no se sentían suficientemente vinculados con el desarrollo regional, pues solo veían que PyR suponía una pérdida de créditos disciplinares. Para abordar estas dificultades, el equipo de gobierno planeó acciones estratégicas como la homogeneización del programa en todos los grados, la creación de un modelo pedagógico más integrado y un comité de regionalización que impulsara la investigación y la docencia en relación con PyR. Además, mencionaban la intención de ampliar la difusión nacional e internacional del programa, subrayando su importancia en la misión institucional (BED). Pese a estas propuestas el cambio de gobierno institucional que hubo posteriormente ha redefinido la estrategia de la universidad en este sentido.

En su Plan de Desarrollo Institucional para el período 2022-2025, la Udl define el objetivo de alcanzar a ser la "*Universidad Necesaria*". En este concepto la Udl adopta una visión sobre cómo quiere caracterizarse. En este sentido desea caracterizarse por su adaptabilidad y compromiso con el cambio promoviendo el diálogo y el pensamiento transdisciplinar. Desea fomentar un enfoque educativo vinculado a la investigación, la docencia y la proyección social, e integrando el conocimiento de manera que se responda a los retos de una sociedad globalizada y comprometida con el Desarrollo Humano sostenible. Asimismo, la universidad desea servir para que inspire en la región una ética ciudadana responsable, manteniendo siempre una visión global, pero con acciones locales significativas para la transformación social y la equidad. Para

ello plantea cuatro estrategias generales que abarcan su modelo de universidad: 1) Formación transdisciplinar, 2) Investigación regional, 3) Modelo de financiación, 4) Universidad sostenible (Universidad de Ibagué, 2021a)

Es en la primera estrategia donde se encuentran más vínculos con como entiende la Udl el aprendizaje de las estudiantes. En esta primera estrategia, propone transformar las Facultades actuales en Escuelas de formación, de manera que aborden los programas académicos desde la inter y transdisciplinar. En este sentido, plantean rutas de aprendizaje de formación profesional para que empresas internacionales certifiquen al alumnado, con el fin de que puedan ingresar al mercado laboral. Respecto a la docencia, la estrategia plantea poner al estudiante en el centro y *"resignificar el rol del profesor como orientador que guía este proceso de descubrimiento personal en interacción con otros"*. Paralelamente, la Universidad apuesta por alinear el desarrollo curricular por competencias, las estrategias pedagógicas y los resultados de aprendizaje (Universidad de Ibagué, 2021a).

Respecto al programa PyR, el plan plantea implementar un modelo teórico y metodológico con el fin de desarrollar capacidades combinadas en las organizaciones y municipios participantes, sin dejar muy claro que entiende por *"capabilities"* (Universidad de Ibagué, 2021a). El programa PyR cuenta con los siguientes objetivos (Universidad de Ibagué, 2024b): 1) Aportar a la formación integral de los estudiantes a partir de un escenario sistemático de formación ciudadana, 2) Contribuir a la transformación del entorno regional, 3) Contribuir al fortalecimiento de las organizaciones públicas y privadas a través de un proceso sostenible y de largo plazo que permita mejorar su desempeño y desarrollo municipal, 4) Dinamizar las funciones de docencia, investigación y proyección social.

De manera más aterrizada, en el Proyecto Educativo Institucional, la Udl expone cuales son los pilares desde donde se proyectará la idea de Universidad Necesaria. Con relación al aprendizaje y las aspiraciones de las estudiantes se destacan dos. Por un lado, entiende que una educación de alta calidad es aquella que tenga como pilar la formación ético-política de los estudiantes, con el fin de que estos puedan *"emitir juicios éticos sobre la sociedad en que viven, participando en la discusión y acción pública y fortaleciendo así la sociedad civil, en asuntos de equidad social y progreso científico, cultural, económico, político y ético"* (Universidad de Ibagué, 2023, p.6). Por otro lado, incide en la idea de que el estudiante pueda elegir su recorrido a la hora de formarse, promoviendo *"diversos espacios y ambientes pedagógicos curriculares y extracurriculares"* (p.8).

De esta manera, la Universidad adopta una postura educativa y pedagógica basada en un enfoque constructivista social respecto a la enseñanza (Universidad de Ibagué, 2023). Desde este enfoque se entiende que el aprendizaje parte de las experiencias previas de cada persona, permitiendo que las estudiantes otorguen sentido y significado a lo que aprenden. Va más allá de la simple transmisión de información, ya que las estudiantes construyen conocimientos y aprendizajes significativos. Se adapta para que ellas logren desarrollar procesos cognitivos, afectivos y emocionales, con el fin de desempeñarse como ciudadanas y profesionales de excelencia. Además, comprende la importancia de la interacción de las estudiantes con el mundo, diseñando experiencias que les permitan construir y reconstruir a partir de ello. El aprendizaje se entiende como un cambio en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de las estudiantes, un cambio que no es momentáneo, sino que impacta en cómo interpretarán futuras experiencias.

Reconoce, además, que el aprendizaje es una transformación de sus esquemas, los cuales representan sus propias realidades.

Así, respecto a qué espera conseguir el programa PyR en las estudiantes que realizan el semestre, declaran que buscan desarrollar "*capacidades intelectuales y de la creatividad, el compromiso social, el mayor manejo de diálogo y la creación de espacios de discusión frente a las necesidades de las regiones involucradas*". Aseguran que el proceso de aprendizaje en PyR está orientado a la búsqueda de valores como la "*autoevaluación, autonomía, pensamiento crítico, compromiso cívico y la capacidad para trabajar en entornos culturalmente diversos*", y no solo a los contenidos disciplinares. Todo esto se consigue a través de "*la experiencia que viven en los municipios*". De esta manera, el programa PyR presenta los siguientes aprendizajes por parte de las estudiantes en 5 categorías tal y como muestra la Tabla 20 (Universidad de Ibagué, 2021b).

CATEGORÍA	APRENDIZAJES
En relación consigo mismo	Contribuye a la construcción de su personalidad Permite que se conozcan en situaciones diversas Se comprometan y responsabilicen consigo mismos Se interesen por problemas sociales Reflexionan sobre sus aportes y fortalece su autoestima
En relación con los otros	Reconocen la importancia de la convivencia Regulan su comportamiento para lograr convivencia con sus compañeros Reconocen a sus compañeros y los aportes que pueden hacer al proyecto Interactúan con personas de diferentes edades y estatus social Ponen en práctica valores como el respeto y la tolerancia
En relación con el proyecto	Enfrentarse a situaciones en la toma de decisiones Desarrollo del proyecto con iniciativa y creatividad Apropiación de temas específicos y de momentos en los proyectos Competencias para presentar informes
En relación con el entorno social	Tomar conciencia de necesidades y problemas sociales Análisis del entorno y visualización de su rol en la transformación social Conocerse en escenarios diferentes Usar recursos para adaptarse socialmente a otro contexto Reconocer otros entornos y valorar sus particularidades
En relación con su profesión	Reconocer otros campos de acción de su saber profesional Prepararse para el mundo del trabajo Relacionarse con profesionales de otras carreras Formación para desarrollar una tarea eficaz Ponen a prueba aprendizajes de su carrera y contextualizar sus saberes Reconocer la importancia del trabajo en equipo

Tabla 20: Aprendizajes en PyR según el programa
Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad de Ibagué (2021b).

Es importante destacar que toda la propuesta de PyR descansa sobre la continuidad de los proyectos, puesto que son la herramienta que permite la vinculación de la universidad con el territorio pudiendo así dirigir a la UI hacia su compromiso con el desarrollo regional. Además, la presencia en el territorio es una oportunidad para contar con experiencias pedagógicas que posibiliten poner en valor y llevar a las aulas el conocimiento local, formando por tanto una alianza muy interesante entre universidad y territorio (Universidad de Ibagué, 2021b).

Esta visión es compartida con el propio equipo de PyR, que considera que la Udl, a través de PyR, fomenta un aprendizaje integral que no solo se limite al ámbito disciplinar, sino que incluya aspectos éticos, ciudadanos y sociales. Sin embargo, también son conscientes de la tensión existente dentro de la institución en cuanto al valor de esta iniciativa. Por un lado, algunos docentes y programas académicos rechazan la importancia de PyR al considerarlo poco exigente

desde el punto de vista técnico. Este rechazo se debe a una visión que prioriza la formación disciplinar por encima de una formación más holística (BEB).

Sin embargo, PyR está alineado con la misión de la Udl de que las estudiantes se vinculen con el territorio, contribuyan al desarrollo local y vivan experiencias transformadoras que les permitan entender el rol de su profesión más allá de lo técnico. De esta manera, el equipo PyR considera que aunque hay desafíos en cuanto a la comunicación y el alineamiento de expectativas entre los docentes y estudiantes, el programa es visto en términos generales por la comunidad universitaria como una herramienta clave para el desarrollo personal y profesional de las estudiantes (BEB).

También cabe destacar que las asesoras docentes regionales cuentan con su propia versión sobre como la universidad está mirando el aprendizaje y las aspiraciones de las estudiantes. De esta manera, consideran que la Udl tiene un enfoque orientado a generar conocimiento para la región y que el proceso formativo que propone está basado en un modelo de enseñanza-aprendizaje bidireccional, donde tanto docentes como estudiantes aprenden del entorno y de sus experiencias en el territorio. Sin embargo, consideran que existen una falta de alineación entre los programas académicos y PyR. Para ellas, esta desconexión está impactando negativamente en las expectativas en el compromiso de las estudiantes, ya que no ven claramente cómo el programa se vincula con su desarrollo profesional. Además, la Udl parece priorizar la calidad del proyecto y su impacto en el desarrollo regional por encima de la experiencia formativa de las estudiantes, lo que genera tensiones entre las organizaciones receptoras, las estudiantes y las docentes. Por todo ello, las asesoras docentes regionales, consideran la Udl enfrenta el desafío de formalizar y sistematizar mejor el rol pedagógico del programa y de las asesoras, pues afirman vivir en un entorno de incertidumbre en cuanto a la carga laboral y las condiciones contractuales (BGF).

Desde el punto de vista del profesor entrevistado, la Udl ve a PyR como una vía efectiva para que las estudiantes aprendan a través de proyectos, integrando la teoría con la práctica en un contexto real; como un espacio para generar conocimiento primario y canalizarlo hacia la investigación universitaria, lo que no solo impacta en las estudiantes, sino que también fortalece el compromiso de la Udl con la región y potencia su misión educativa. Sin embargo, considera necesario que se vinculen más actores de la comunidad universitaria para ampliar el alcance y los efectos de PyR (BEC).

Por otro lado, las organizaciones de acogida de las estudiantes consideran que la Udl se involucra en el territorio teniendo en cuenta cómo ha sido afectado por el conflicto armado, posicionándose para ellas como un recurso clave para su fortalecimiento y el desarrollo económico y social del Tolima. Para las organizaciones, la Udl busca fortalecerlas tanto a nivel técnico como organizativo, a través de estudiantes casi graduadas. Por su parte las organizaciones brindan a las estudiantes la oportunidad de trabajar en entornos rurales y complejos, por lo que la Udl facilita la inserción laboral de las futuras egresadas, promoviendo la adquisición de habilidades prácticas que les permitirán mejorar su empleabilidad en el futuro (BEA).

7.4. La Universitat Politècnica de València: *Sostenible, Internacional, Relevante, Vital, Excelente*

En el caso de la UPV, en su último Plan Estratégico, se plantea como propósito *"ayudar al desarrollo del potencial de sus estudiantes y contribuir a la transformación de la sociedad y su desarrollo"*. De esta manera la UPV pretende *"proporcionar la mejor experiencia de aprendizaje a sus estudiantes, acreditando las competencias y capacidades adquiridas para el ejercicio de actividades profesionales relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y facilitando el aprendizaje a lo largo de la vida con ofertas formativas de calidad acreditada"*. El Plan gira en torno a 5 categorías: 1) Sostenibilidad, 2) Internacional, 3) Relevancia, 4) Vida, 5) Excelencia (Universitat Politècnica de València, 2022).

Respecto al aprendizaje, la UPV hace hincapié en la importancia de la digitalización del proceso de enseñanza y de la educación a distancia de manera que puedan diseñar *"un nuevo paradigma de docencia y aprendizaje, para mejorar la oferta "de aprendizaje personalizada al estudiantado"*. La visión sobre el aprendizaje y su impacto también es mostrada en la categoría de Vida. Así, la UPV propone un *"aprendizaje flexible, personalizado, e internacional en el que el estudiante sea el centro de la actividad docente"*, con el fin de *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para cada persona"* (p.45). En este punto también destaca la importancia de la mejora de la empleabilidad y el emprendimiento de las estudiantes, con el fin de su inmersión en el mercado laboral. Para conseguir esto, la UPV propone que el aprendizaje sea *"significativo para el empleador y también para el estudiante que anticipa con coherencia su transición al mundo laboral"*. Apuesta así por involucrar a las empresas en la formación desde los primeros cursos. Otra categoría que aborda el aprendizaje es la categoría Excelencia. En ella, la UPV destaca el rol de las metodologías activas en el aprendizaje. Para poder llevar a cabo estas metodologías reconocer la necesidad de que el profesorado pueda estar formado en ellas (Universitat Politècnica de València, 2022).

Sin embargo, el Máster de Cooperación se presenta con características específicas, pues viene desarrollando desde su inicio un interés y compromiso con la innovación docente. Por un lado, parte del profesorado participa en iniciativas de innovación docente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UPV como parte de los Equipos de Innovación y Calidad Educativa (EICE), desde donde buscan integrar la participación y la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del máster. Por otro lado, como titulación de la UPV, el Máster está alineado con las directrices de ésta al integrar en el itinerario académico la adquisición de competencias transversales. De esta manera, incluye en sus asignaturas competencias transversales a adquirir por parte del alumnado como la responsabilidad ética, medioambiental y profesional, el conocimiento de problemas contemporáneos, el diseño y proyecto, la planificación y gestión de tiempo, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo y liderazgo. Ésta última cobra una relevancia importante y es trabajada de manera específica a lo largo de todo el máster desde los enfoques de participación y cuidados.

Para llevar a cabo tanto los objetivos generales del máster como la adquisición de competencias transversales a través de la innovación docente, el profesorado del máster aplica metodologías docentes orientadas a este fin. Desde 2017, un ejemplo de ello es la metodología de AeA vinculada a la asignatura Procesos de desarrollo y que se imparte en el segundo cuatrimestre del

primer curso del máster. El proceso generado a raíz de esta metodología sitúa al alumnado del máster durante tres semanas en un contexto real y cercano en el territorio de la universidad: un barrio de la ciudad de València. Mediante la vinculación y colaboración con entidades locales, se busca poner en práctica los contenidos teóricos estudiados durante el primer curso del máster, de manera que fomente una mayor reflexión y pensamiento crítico sobre éstos.

La visión del máster sobre lo que se entiende por AeA viene influenciada principalmente por el trabajo de Pedler & Burgoyne (2008). Pedler sitúa el origen de esta metodología en el trabajo de Reginald Revans, que se inspira en el pragmatismo (teoría-práctica) de John Dewey y la visión crítica sobre las relaciones humanas en las organizaciones de Mary Parker Follet. Para Pedler, el AeA es un enfoque orientado a la acción para la investigación y el aprendizaje, por lo que se concibe como una filosofía de trabajo, más que como un conjunto de técnicas o prácticas. De esta manera el AeA se entiende como el proceso de aprendizaje que se da en las personas al tratar de dar solución a problemas complejos en una realidad concreta.

Aunque el AeA ha sido muy utilizado y desarrollado en educación en gestión y desarrollo organizacional, existen otras facetas donde el AeA ha cobrado relevancia, como los procesos de investigación-acción, con los que comparte el enfoque pragmático y orientado a la acción y la búsqueda de generación de conocimiento práctico. De esta manera el AA y la Investigación-Acción comparten una visión cíclica del proceso de aprendizaje en el que la experimentación, la reflexión y el aprendizaje se retroalimentan durante todo el proceso.

Finalmente, el caso del AeA en el máster añade un componente inspirado por una visión más crítica, denominada AeA crítico. Si el AeA tiene su fundamento en provocar un aprendizaje "útil" desde la acción y para la acción, la componente crítica exige una justificación ética, moral y social que debe tenerse en cuenta tanto en los medios como en los fines del proceso de AA. Para ello, es indispensable que se dé una reflexión tanto a nivel individual en las personas participantes, como de manera grupal en los equipos que se forman durante el proceso (Rigg & Trehan, 2004).

7.5. Una mirada desde la educación de adultos a la capacidad de aspirar

Antes de discutir los principales hallazgos del apartado anterior, es necesario recalcar que los contextos de cada caso son muy diferentes, así como su relación con el aprendizaje y la educación. Si bien en la tesis no se ha profundizado sobre ello, reconozco la licencia que me permito al compararlos en esta discusión, siendo totalmente consciente de sus diferencias. Es posible que la situación en Sudáfrica sobre educación de adultos se encuentre, como resaltan Biao & Maruatona, (2018) enfrentando problemáticas particulares como la falta de un marco común educativo como existe en otras regiones y la escasa financiación en educación. Aun así, consideran que la aplicación de un modelo de educación de adultos debe tener en cuenta la educación tradicional africana. Por su parte, Cuesta-Delgado et al. (2024) destacan que las misiones de las universidades latinoamericanas tiene un carácter más social que económico, aunque en muchas ocasiones ambas tensiones se solapan. En Colombia, como país latinoamericano, la educación de adultos se encuentra atravesada por la educación popular, aunque como destacan Streck & Moretti (2018), actualmente se encuentran separadas, surgiendo la necesidad de que vuelvan a encontrarse para que la educación de adultos recupere su vínculo con el empoderamiento. Finalmente, España se

encuentra enmarcada dentro del Espacio Europeo Educativo, pero Mayo (2018) destaca que como país mediterráneo posee unos rasgos propios a la hora de entender la educación de adultos. Todas estas diferencias de contexto hacen que la discusión de este apartado responda a una exploración general sobre la educación de adultos como marco desde donde mirar la Educación Superior.

Independientemente de sus diferencias, a través de los tres casos de estudio se han visto estrategias respecto al aprendizaje y la educación, de manera que todas encajan con el doble objetivo que se autoimpone la Educación Superior al que hace mención Hoggan (2018). Por un lado, la universidad pretende proporcionar conocimientos disciplinares para que el alumnado alcance el lugar que desea en la sociedad y, por otro lado, pretende que esto ocurra ofreciendo unas perspectivas amplias, diversas y críticas que le sirva para convertirse en mejores ciudadanos a nivel local y global. Sin embargo, todas ellas priorizan la excelencia, el talento, la internacionalización, las competencias, la evaluación por resultados y una visión instrumental y economicista del aprendizaje. Esta visión es la que provoca que experiencias informales como las presentadas en esta tesis encuentren dificultad a la hora de justificarse en los espacios de Educación Superior.

Y es que el doble objetivo es difícil de equilibrar, incluso desde la educación de adultos, ya que como apunta Desjardins (2018), el marco del capital humano continua impregnando el discurso de la educación de adultos y, por tanto, de la Educación Superior. Esto está provocando entre otros problemas, una interpretación acrítica de los resultados de la educación y el comportamiento humano basados en la elección racional y la búsqueda exclusiva del bienestar individual. Esta manera de entender la educación y al ser humano nunca va a tener en cuenta "la existencia de relaciones sociales y de poder y la importancia de las normas y aspiraciones sociales (más allá del beneficio monetario)" (p.214). Esta situación también es destacada cuando la educación se analiza desde el EdC, pues se detecta que las prácticas y políticas están fuertemente orientadas a la empleabilidad, quedando fuera otras dimensiones humanas (Walker, 2012a). Gracias a esta revelación, el EdC ofrece nuevos cuestionamientos más allá de las competencias, como la importancia de las aspiraciones y la capacidad de aspirar de las estudiantes (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021h).

En el caso sudafricano es también planteado por Powell (2012), que afirma que las estudiantes de Educación Superior en Sudáfrica no se ajustan a la visión simplista de "jóvenes desempleados" que aspiran a ser "futuros trabajadores", sino que valoran el respeto, la autoconfianza y el orgullo personal que representa su acceso, y las oportunidades que tendrán cuando finalicen sus estudios no solo en términos individuales de desarrollo y dignidad, sino teniendo en cuenta lo que aportarán a sus familias y comunidades. De esta manera, la experiencia en la universidad se convierte en una aportación más allá de los contenidos disciplinares, pues genera "nuevo sentido de lo que podían ser y les proporciona el impulso necesario para soñar nuevos futuros" (:651), es decir, expande su capacidad de aspirar. Tener esto en cuenta en la educación de adultos es valorar la dimensión emocional de la educación y del aprendizaje (Clark & Dirks, 2008), pero desde una mirada crítica y transformadora.

En esta línea, Boyadjieva & Ilieva-Trichkova (2021k) aportan un modelo normativo para entender la educación de adultos y la educación superior de manera que se pueda ir más allá de las

perspectivas economicistas del mercado. Para ello consideran necesario retomar y revalorizar las tres funciones de la educación de adultos: 1) instrumental, 2) intrínseca, 3) transformación/empoderamiento. Este modelo encaja con una educación de adultos crítica que puede contribuir a la expansión de la capacidad de aspirar al favorecer que las personas reconozcan cómo la ideología dominante influye en sus decisiones y acciones tal y como propone (Brookfield, 2012). Este tipo de educación crítica permite a las personas adultas entender que su identidad personal no es el resultado de elecciones puramente autónomas, sino que está moldeada por roles y expectativas sociales relacionados con raza, clase y género. Asimismo, les muestra que muchos de sus deseos y aspiraciones, aparentemente individuales, están socialmente inducidos. Comprender y contrarrestar estas influencias permite a las personas adultas ver que los cambios personales significativos dependen de transformaciones colectivas en las estructuras y sistemas sociales.

Esta visión de la educación de adultos crítica para la educación superior sí permite identificar las experiencias informales como fuentes de aprendizaje, ya que es crítica con la homogenización de las aulas y propone que la experiencia sea el modo en que las estudiantes busquen los significados que consideren valiosos (Lindeman, 1926), lo que es el objetivo de la educación vista desde el Desarrollo Humano (Walker et al., 2009). También es relevante la importancia que da la educación de adultos al uso del poder y al desarrollo de la autoexpresión, que en última medida está haciendo referencia a la misma direccionalidad que tiene el Desarrollo Humano con la justicia social y la expansión de capacidades.

De esta manera, nos encontramos con que en la Educación Superior ocurren experiencias informales no solo fuera del aula, sino también dentro del aula. Como plantea Dewey (1986), existen ejemplos de ello, y no es necesario enfrentar una idea de "educación tradicional" vs. una "educación alternativa" para reconocer estas experiencias dentro y fuera del aula. Y es que el cambio de mirada de la Educación Superior como educación de adultos, no solo afecta a la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje, sino también a otras dimensiones como la gobernanza universitaria como destacan Brunner & Alarcón (2024).

7.6. Conclusión

En este capítulo se ha abordado la pregunta de investigación P3: ¿Cómo valora la Educación Superior los procesos de aprendizaje transformador y la expansión de la capacidad de aspirar de sus estudiantes?

Los hallazgos muestran que, aunque los contextos de los casos analizados son muy diferentes, hay un tema común identificado en la dificultad de equilibrar los objetivos de la Educación Superior, que busca tanto preparar a los estudiantes para el mercado laboral como fomentar su desarrollo personal y ciudadano. A pesar de que las diferencias en los sistemas educativos y sus enfoques son notables, hay una tendencia general a priorizar una visión economicista, orientada a la empleabilidad y a la evaluación de competencias, que puede dejar de lado otras dimensiones importantes del aprendizaje. Un hallazgo clave es que, para contrarrestar esta tendencia, se propone una educación de adultos crítica que reconozca y valore las experiencias informales tanto dentro como fuera del aula. Este enfoque fomenta un aprendizaje transformador que no se limita a los conocimientos técnicos o disciplinares, sino que también considera la expansión de

las aspiraciones y el empoderamiento de las personas a través de una mayor conciencia de las influencias sociales y las estructuras de poder que moldean sus decisiones y deseos.

Se destaca, además, la importancia de integrar las tres funciones de la educación de adultos: instrumental, intrínseca y de transformación/empoderamiento, para superar una visión limitada y utilitarista de la Educación Superior. Esta perspectiva crítica permite a los estudiantes no solo obtener conocimientos, sino también desarrollar una comprensión más profunda de su identidad y de las dinámicas sociales que influyen en sus vidas. Al hacerlo, se expande su capacidad de aspirar a futuros más justos y diversos, tanto a nivel individual como colectivo. En última instancia, el texto subraya que la Educación Superior, vista desde el prisma de la educación de adultos, puede contribuir al desarrollo humano y la justicia social. Esto requiere reconocer el valor de las experiencias informales de aprendizaje y adoptar una postura crítica ante la influencia de ideologías dominantes. Así, la educación no solo se enfoca en la empleabilidad, sino también en el desarrollo integral y el empoderamiento de los estudiantes, con un impacto positivo en sus comunidades y sociedades.

8. Conclusions

8.1. Introduction

In this final chapter I will present the main conclusions of the thesis based on the findings obtained and the discussions held on the three research questions. The first section deals with how transformative learning is triggered in informal experiences. The second section focuses on the expansion of aspirational capability through transformative learning. The third section focuses on how the vision of adult education at the university allows for the recognition of these transformative informal experiences as valuable for the students. Finally, in the last section I close the thesis by reflecting on its contribution, its limitations, as well as sharing possible future research emerging from the findings.

8.2. About transformative learning from informal experiences

Regarding how the informal experiences of higher education students enhance or limit transformative learning processes, the three cases show that these experiences are fundamental to promote significant changes in the personal and professional development of students, although they depend on certain factors to maximize their impact:

- In all cases, informal experiences put students on new and challenging situations that strain them to reevaluate their previous beliefs and frames of reference. Confrontation with social inequalities and unfamiliar contexts (SRC, PyR) or immersion in collaborative dynamics (AeA) fosters deep critical reflection, which is essential for transformative learning. These environments also enhance adaptability and self-confidence when facing the unexpected.
- Interactions with people from different backgrounds and teamwork in diverse environments foster greater empathy, open-mindedness, and collaboration (SRC, AeA). This experience not only enables students to understand different perspectives, but also strengthens their commitment to inclusion and social justice. However, this emotional and cultural growth can be limited if an adequate framework for processing emotions and reflecting on the impact of the experiences is not provided.
- Informal experiences allow students to develop a greater sense of self-efficacy and leadership. In all three cases, students take active roles in solving complex problems, which strengthens their confidence to act as change agents (SRC, PyR, AeA). These experiences prepare them to face professional and personal challenges with greater confidence and decision-making. However, the lack of opportunities to apply this learning in real contexts can limit the full development of these skills.
- Emotion management is an essential component of transformative learning processes. Informal experiences strain students out of their comfort zone, which can generate significant emotional growth if properly managed (SRC, AeA). Learning through emotions and confronting vulnerabilities help students develop resilience and empathy. However, if not provided with emotional support and adequate reflective space, the experiences can become sources of frustration or cynicism, limiting their transformative potential.

- Despite the great potential of informal experiences, their impact may be limited if they are not accompanied by an environment that facilitates critical reflection and emotional processing. In all three cases, the importance of having structured frameworks that help students integrate their learning into daily and professional life is highlighted. Without this support, newly acquired perspectives may not translate into lasting changes or transformative actions.

In summary, informal experiences in higher education significantly enhance transformative learning processes by fostering critical reflection, empathy development, leadership and self-efficacy. However, their impact depends largely on the existence of a reflective and emotionally supportive environment that allows students to process and apply their learning effectively.

8.3. About the capability to aspire from transformative learning

Regarding how transformative learning processes contribute to the capability to aspire of Higher Education students, the three cases highlight several key aspects that promote a deep change in the way students imagine new futures, set new goals in line with those futures, and take action in ways that are consistent with the new goals:

- In all cases, transformative learning broadens students' initial perspectives. Confronting complex realities, such as the discrepancy between idealistic expectations and actual practice (SRC) or changing perceptions of rural contexts (P&R), challenges and reconfigures their goals. This allows students to imagine more inclusive and socially engaged futures, strengthening their capability to aspire to deeper and more realistic goals.
- Learning processes in these educational contexts foster a transition from individual-centered goals to goals with a greater focus on collective well-being. Students not only envision personal success but develop a strong commitment to social impact and justice (SRC, AeA). Hands-on learning in real-world contexts, such as working in neighborhoods or rural communities, reinforces this social impact orientation, integrating their academic knowledge into goals that benefit both themselves and communities.
- In all cases, students experience a strengthening of self-efficacy and confidence in their abilities to lead and generate change. This inclusive leadership development enables them not only to envision more ambitious futures (SRC, AeA), but also to act with determination and effectiveness to bring about change in their environments. In PyR, for example, transformative learning gives them the confidence to adapt their aspirations to the rural context and face fears, which drives the capability to act toward bolder and more committed futures.
- Constructive management of difficult emotions and the development of resilience, as seen in the SRC and P&R, is key to strengthening the capability to aspire. Overcoming emotional barriers allows students to see the future as an opportunity for growth rather than a source of obstacles. This gives them a greater ability to set realistic, ambitious goals that are aligned with their values.
- Transformative learning in these cases also fosters an epistemological openness, where students become more critically aware of social inequalities, sustainability and justice. This allows them to integrate ethical and moral values into their aspirations, developing a

holistic vision in which their goals include not only their success, but also the well-being of communities and the environment (AeA, P&R).

- The experience of working in diverse teams and in collaborative contexts strengthens students' ability to envision futures where cooperation and inclusion are fundamental. The ability to work together, manage conflict and develop empathy (AeA, P&R) reinforces their capacity to formulate and execute collaborative goals, showing how transformative learning not only affects their individual aspirations, but also their ability to contribute positively in group contexts.

Transformative learning processes in Higher Education contribute significantly to students' capability to aspire by broadening their horizons, strengthening their self-efficacy and leadership, and enabling them to integrate ethical and social values into their goals. This enables them to envision and act towards futures that are more just, equitable and committed to collective well-being.

8.4. About Higher Education

Today, Higher Education faces the challenge of balancing its contribution to students' capability to aspire with the pressures of the marketplace and globalization. This capability, which can be expanded through informal experiences closely linked to transformative learning, implies deep changes in the way students see themselves and the world around them. However, the dominant vision in Higher Education, influenced by the commodification of knowledge, often foregrounds employability and economic productivity, limiting the holistic development of students' aspirations.

Globalization and the growing influence of economic interests have led Higher Education to prioritize the preparation of students for the labor market, reinforcing an instrumental approach to learning that values professional skills over critical reflection and creativity. This trend has resulted in an educational system that is primarily oriented to satisfy the demand for skilled workers, leaving its function as a space for personal and social transformation in the background. Although Higher Education institutions promote, in theory, transformative learning, in practice this can be limited by the need to meet expectations of efficiency, competitiveness and market adaptation.

From a critical approach, transformative learning within Higher Education should go beyond the simple acquisition of specialized knowledge. Instead, it should foster an integral development of the capability to aspire, allowing students to reflect on their goals, contexts and life purposes. This reflection implies a transformation not only at the academic level, but also at the personal and social levels. For this transformation to occur, an educational environment that promotes facilitation, dialogue, introspection and the integration of emotions in the learning process is necessary.

Higher Education, when informal experiences are considered as learning processes (PyR, AeA), can become a space where students not only acquire technical knowledge, but also develop a critical consciousness that allows them to project their aspirations beyond the labor market. The capability to aspire is nurtured by interaction with experiences that question existing social and

cultural structures, and that open up the possibility of imagining and building different futures. These experiences are key for students to re-evaluate their own values, strengthen their autonomy and discover the meaning of their actions in a broader context.

However, this transformative potential is often hindered by the tendency of universities to focus on specialization and teaching models that do not focus experimentation or the discovery of deeper meanings. From an adult education approach, education must integrate specialized knowledge with the lived experience of learners, helping people to reflect on their environment and make choices that bring them closer to their personal and collective aspirations. In this sense, the capability to aspire is not fully developed if learning is fragmented into subjects disconnected from everyday experience or broader social problems.

Higher Education should rethink its contribution to the development of the capability to aspire by adopting a more inclusive and social justice-focused approach. Rather than reinforcing inequalities through a purely economic orientation, universities should foster emancipation and real social transformation, providing students not only with the tools to improve their employment opportunities, but also with meaningful informal experiential ones with which to imagine a more just and equitable future.

In conclusion, the thesis shows how Higher Education, while recognizing in theory the importance of transformative learning, its potential to empower students' aspirations is limited by market pressures and an instrumental view of knowledge. In order to truly contribute to the capability to aspire, adult education is presented as a necessary approach to produce a change of view in Higher Education that prioritizes critical reflection, the integration of emotions and the creation of spaces that promote meaningful learning and social transformation.

8.5. Contributions and future research

The thesis is a first approach to a better understanding of adult learning through informal experiences as situations that have value and potential for people's well-being. The current discourses on adult learning, framed in the ALEL, and on Higher Education, strongly instrumental in nature, have distanced the possibility of understanding in depth the informal experiences that occur outside the classroom, the competencies and the educational system itself. Therefore, the main contribution of the thesis in general terms is to propose a meeting point between the fields of adult learning, Human Development and Higher Education. This is a point that allows to value these experiences, which have proven to be individually and collectively valuable. It is in these connections that the main specific contributions of the thesis lie.

First is to demonstrate the potential of the metatheory of transformative learning in identifying the value of informal experiences in Higher Education. Through the typology of transformative learning outcomes, the students' experiences have been analyzed, focusing on their personal perspective. In this way, the main lessons learned from this type of experiences have been identified, not only in terms of results, but also understanding the meaning attributed by the people who live them. Thus, the thesis identifies that the informal experiences that students live outside the classroom, with or without pedagogical intentionality, can have a transforming impact on them.

On the other hand, the thesis provides a picture of learning outcomes focused on their transformative potential, highlighting their impact on the capability to aspire. The connection between transformative learning and the expansion of capabilities allows us to elaborate a theoretical framework from which to understand the whole learning process in a more holistic way. It has been shown how the capability to aspire is expanded when people undergo changes in their worldview, self, epistemological, ontological and behavior. Thus, the capability to aspire is identified as an outcome of transformative learning, linking both frameworks and offering a broad field of future study linking concepts such as critical reflection, critical discourse, agency, conversion factors and disorienting dilemmas.

Additionally, the analysis of the capability to aspire has allowed us to understand it in a deeper way, being able to identify emerging categories. Therefore, the thesis contributes to its understanding by proposing three dimensions from which to analyze it. First, there is the capability to imagine futures. Subsequently, the capability to establish goals in accordance with the new imagined futures would appear. Finally, there is the capability to take action in line with the goals set. These capabilities would be integrated in the capability to aspire, helping to identify its main dimensions.

Finally, the thesis contributes with a proposal to look at Higher Education differently from the hegemonic one. It proposes to leave the logic of the classroom, of competencies and of the institution, in order to identify other students learning processes that are valued by them. Looking at Higher Education from the point of view of adult education makes it possible to give more weight to its intrinsic and transformative functions, without renouncing its instrumental function. This view can transform the university in all its areas, although its practical implications are yet to be discovered.

Thus, regarding future research, the thesis leaves open many questions about transformative learning processes and the expansion of the capability to aspire at university. Regarding the case studies, it would be interesting to be able to conduct longitudinal studies that could analyze the evolution of learning and aspirations. In this way, a dynamic understanding of the capability to aspire, as well as of the learning process, could be reached. Similarly, there remains the question of how Higher Education can identify informal experiences beyond its logic. While adult education is a start to change the view, the practical application may generate new challenges. Another aspect that remains open is what role the particular context of each person plays in these processes, especially with respect to gender, race and social class of the students. This last aspect presents the need to study each case separately and adapt it more deeply to its context.

To conclude this document, I would like to come back to the initial question that motivated the thesis: how do adults learn and what effects does it have individually and socially? In this sense, the thesis does not give a firm and closed answer but opens it to new research scenarios. This is what motivates me to continue researching on informal experiences as a source of learning that is still hidden and that is relevant for its potential to transform people and society.

REFERENCIAS

- Akinsooto, T. A., & Akpomuje, P. Y. (2018). Achieving sustainable development goals through adult informal learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 58(3), 426–448.
- Akpomuje, P., Akinsooto, T. A., & Mejiuni, O. (2022). Informal Transformative Learning Experiences from Humanitarian Emergencies and Other Life Events and Transitions. In *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 591–610). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_33
- Alkire, S., & Deneulin, S. (2009a). A Normative Framework for Development. In S. Deneulin & L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*. Earthscan. <http://www.informaworld.com/10.1080/08949460601152781>
- Alkire, S., & Deneulin, S. (2009b). The Human Development and Capability Approach. In S. Deneulin & L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach* (pp. 22–48). Earthscan. <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Anand, P. B. (2018). Cities and the Capability Approach. In *New Frontiers of the Capability Approach* (pp. 519–546). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108559881.022>
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59–85). Stanford University Press.
- Apsan Frediani, A., Boni, A., & Gasper, D. (2014). Approaching Development Projects from a Human Development and Capability Perspective. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.879014>
- Bagnall, R. G., & Hodge, S. (2018). Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 13–34). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_2
- Baillergeau, E., Duyvendak, J. W., & Abdallah, S. (2015). Heading towards a desirable future: aspirations, commitments and the capability to aspire of young Europeans. *Open Citizenship*, 5(2). <http://opencitizenship.eu/ojs/>
- Belda-Miquel, S., Boni Aristizábal, A., & Sañudo Pazos, M. F. (2016). Informal Learning for Citizenship Building in Shared Struggles for Rights: Cases of Political Solidarity Between Colombian and Spanish Organisations. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(1), 249–272. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9598-7>
- Bergsteiner, H., Avery, G. C., & Neumann, R. (2010). Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/01580370903534355>
- Biao, I., & Maruatona, T. (2018). The Southern African Development Community: Challenges and

- Prospects in Lifelong Learning. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 507–530). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_26
- Biasin, C. (2018). Transformative Learning: Evolutions of the adult learning theory. *Phronesis*, 7(3), 5–17. <https://doi.org/10.7202/1054404ar>
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451–470. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679647>
- Boni, A., Leivas, M., & Bruna, M. (2018). Relatos alternativos de Benicalap. La contribución del Aprendizaje en Acción para el Derecho a la ciudad. *Cuadernos Docentes En Procesos de Desarrollo*, 3.
- Boni, A., Lozano, J. F., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13(3), 123–131. <http://www.aufop.com/-Consultadaenfecha>
- Boni, A., Pellicer, V., Leivas, M., & Wassel, V. (2017). ¿Cómo vivimos en Benicalap? Una experiencia de Aprendizaje en Acción Editoras: *Cuadernos Docentes En Procesos de Desarrollo*, 2.
- Boni, A., & Walker, M. (2016). *Universities and global human development*. Routledge.
- Bonvin, J.-M., & Laruffa, F. (2018). Human beings as receivers, doers and judges. The anthropological foundations of sustainable public action in the capability approach. *Community, Work & Family*, 21(5), 502–518. <https://doi.org/10.1080/13668803.2018.1526777>
- Borghini, V. (2018). From Knowledge to Informational Basis: Capability, Capacity to Aspire and Research. *Critical Sociology*, 44(6), 899–920. <https://doi.org/10.1177/0896920517705437>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2018). Lifelong Learning as an Emancipation Process: A Capability Approach. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 267–288). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_15
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021a). Adult Education as an Agency and Empowerment Process. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 79–113). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_4
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021b). *Adult Education as Empowerment*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5>
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021c). Conclusion: Adult Education as an Instrument for Empowerment or Social Control? In *Adult Education as Empowerment* (pp. 293–308). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_11
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021d). Equity for Whom, to What and Where: The Multi-Dimensional Character of Social Justice in Adult Education. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 207–233). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_8
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021e). Fragile Sociality: Inequalities in Access to Adult Education and Social Trust. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 235–260).

https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_9

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021f). Introduction: The Feasibility of Re-Imagining Adult Education as Empowerment. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 1–14). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_1

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021g). Irreducibly Social: Rethinking Adult Education as a Common Good. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 261–291). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_10

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021h). The Heuristic Potential of the Capability Approach in Studying (Adult) Education. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 47–78). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_3

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021i). The Lifelong Learning Hybrid. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 17–46). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_2

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021j). The Social Embeddedness of the Capability to Participate in Adult Education. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 115–144). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_5

Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021k). Towards a Holistic Understanding of the Missions and Roles of Adult Education. In *Adult Education as Empowerment* (pp. 177–205). https://doi.org/10.1007/978-3-030-67136-5_7

Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-Directed Learning. *Journal of Marketing Education, 36*(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>

Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Open University Press.

Broek, S., Linden, J. van der, Kuijpers, M. A. C. T., & Semeijn, J. H. (2023). What makes adults choose to learn: Factors that stimulate or prevent adults from learning. *Journal of Adult and Continuing Education, 147797142311696*. <https://doi.org/10.1177/14779714231169684>

Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

Brookfield, S. D. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1985*(25), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852503>

Brookfield, S. D. (1997). Assessing Critical Thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997*(75), 17–29. <https://doi.org/10.1002/ace.7502>

Brookfield, S. D. (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly, 52*(1), 7–22. <https://doi.org/10.1177/07417130122087368>

Brookfield, S. D. (2009). Self-Directed Learning. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (pp. 2615–2627). Springer Netherlands. <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-5281-1>

Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice*. Jossey-Bass.

- Brookfield, S. D. (2018). Critical Adult Education Theory: Traditions and Influence. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 53–74). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_4
- Brunner, J. J., & Alarcón, M. (2024). Higher education governance as a social contract: Challenges for Latin America and the Caribbean. *PROSPECTS*, *54*(2), 411–417. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09687-8>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Buultjens, M., & Robinson, P. (2011). Enhancing aspects of the higher education student experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *33*(4), 337–346. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.585708>
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *1993*(57), 25–35. <https://doi.org/10.1002/ace.36719935705>
- Callanan, M., Cervantes, C., & Loomis, M. (2011). Informal learning. *WIREs Cognitive Science*, *2*(6), 646–655. <https://doi.org/10.1002/wcs.143>
- Campbell, L. A., & McKendrick, J. H. (2017). Beyond aspirations: deploying the capability approach to tackle the under-representation in higher education of young people from deprived communities. *Studies in Continuing Education*, *39*(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1293630>
- Cantor, J. A. (1995). *Experiential learning in higher education* (J. D. Fife (ed.)). The George Washington University.
- Chambers, R. (2006). *Poverty unperceived: traps, biases and agenda* (IDS Working Paper 270).
- Chan, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, *37*(4), 405–415. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.706596>
- Chang, S. (2010). Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. *Journal of Adult Education*, *39*(2), 25–35.
- Chiappero-Martinetti, E., Egdell, V., Hollywood, E., & McQuaid, R. (2015). Operationalisation of the Capability Approach. In *Technical and Vocational Education and Training* (Vol. 20, pp. 115–139). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11436-1_7
- Chiappero-Martinetti, E., & Roche, J. M. (2009). Operationalization of the Capability Approach, from Theory to Practice: A Review of Techniques and Empirical Applications. In *Debating Global Society Reach and Limits of the Capability Approach* (pp. 157–201). SIPIEL.
- Clark, M. C., & Dirks, J. M. (2008). The emotional self in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2008*(120), 89–96. <https://doi.org/10.1002/ace.319>
- Clough, G., Jones, A. C., McAndrew, P., & Scanlon, E. (2008). Informal learning with PDAs and smartphones. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(5), 359–371. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00268.x>
- Coelho, D. P., Caramelo, J., Amorim, J. P., & Menezes, I. (2022). Towards the Transformative Role of Global Citizenship Education Experiences in Higher Education: Crossing Students' and

- Teachers' Views. *Journal of Transformative Education*, 0(0), 154134462211031. <https://doi.org/10.1177/15413446221103190>
- Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning* (F. Coffield (ed.)). The Policy Press. <http://www.bristol.ac.uk/Publications/TPP/>
- Conradie, I., & Robeyns, I. (2013). Aspirations and Human Development Interventions. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(4), 559–580. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.827637>
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cox, M. J. (2013). Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 85–105. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00483.x>
- Crocker, D. A., & Robeyns, I. (2009). Capability and Agency. In *Amartya Sen* (pp. 60–90). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511800511.005>
- Cuesta-Delgado, D., Barberá-Tomás, D., & Marques, P. (2024). A text-mining analysis of Latin America Universities' mission statements from a 'Third Mission' perspective. *Studies in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2377371>
- Dauids, N., & Waghid, Y. (2020). On the Controversy of Democratic Citizenship and Its Implications for University Education. In *University Education, Controversy and Democratic Citizenship* (pp. 167–177). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56985-3_10
- Delgado-Caro, C., Calabuig-Tormo, C., & Maicas-Pérez, M. (2023). Fostering a Reparative International Development Cooperation System: Transformative Learning in a Master's Degree in Development Cooperation. In *Reparative Futures and Transformative Learning Spaces* (pp. 111–136). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45806-4_6
- Deneulin, S. (2014). Constructing new policy narratives: the capability approach as normative language. In G. A. Cornia & F. Stewart (Eds.), *Towards Human Development: New Approaches to Macroeconomics and Inequality*. Oxford University Press.
- Deneulin, S., & Shahani, L. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach* (S. Deneulin & L. Shahani (eds.)). Earthscan. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1659/1508%0Ahttp://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/1348%5Cnhttp://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500799708666915%5Cnhttps://mckinseysociety.com/downloads/reports/Educa>
- Desjardins, R. (2018). Economics and the Political Economy of Adult Education. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 211–226). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_12
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing Soul in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 79–88. <https://doi.org/10.1002/ace.7409>
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.9>
- Edelenbosch, R., Kupper, F., Krabbendam, L., & Broerse, J. E. W. (2015). Brain-Based Learning and Educational Neuroscience: Boundary Work. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 40–49. <https://doi.org/10.1111/mbe.12066>
- Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. In *Contemporary Theories of Learning* (pp. 74–89).
- Ellström, P. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- Encyclopædia Britannica. (2024a). *History of Colombia*.
- Encyclopædia Britannica. (2024b). *History of South Africa*.
- Encyclopædia Britannica. (2024c). *History of Spain*.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. In *Contemporary theories of learning* (pp. 53–73).
- English, L. M. (2000). Spiritual Dimensions of Informal Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2000(85), 29–38. <https://doi.org/10.1002/ace.8503>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eschenbacher, S., & Levine, P. (2022). Reconsidering the Roots of Transformative Education: Habermas and Mezirow. *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, 45–58. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_3
- Fasokun, T., Katahoire, A., & Oduaran, A. (2005). *The Psychology of Adult Learning in Africa* (L. Compton & A. van Zyl (eds.)). UNESCO Institute for Education.
- Fernández-Baldor, Á., Boni, A., Lillo, P., & Hueso, A. (2014). Are technological projects reducing social inequalities and improving people's well-being? A capability approach analysis of renewable energy-based electrification projects in Cajamarca, Peru. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(1), 13–27. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.837035>
- Finger, M. (1989). New Social Movements and their Implications for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 40(1), 15–22. <https://doi.org/10.1177/074171368904000102>
- Finnegan, F. (2022). The Pulse of Freedom and Transformative Learning: Winding Paths, Blind Alleys, and New Horizons. *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, 59–74. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_4

- Fischer, G., & Scharff, E. (1998). Learning Technologies in Support of Self-Directed Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1998(2), 4. <https://doi.org/10.5334/1998-4>
- Fleming, T. (2022). Transformative Learning and Critical Theory: Making Connections with Habermas, Honneth, and Negt. In *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 25–43). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_2
- Flores-Crespo, P. (2007). Situating Education in the Human Capabilities Approach. In *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 45–65). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9780230604810_3
- Foley, G. (2001). Radical adult education and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1–2), 71–88. <https://doi.org/10.1080/02601370010008264>
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145. <https://doi.org/10.1017/s0265051706006887>
- Forest, J. J. F. (2007). Teaching and Learning in Higher Education. In *International Handbook of Higher Education* (Vol. 18, pp. 347–375). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_18
- Formenti, L. (2018). Complexity, Adult Biographies and Co-operative Transformation. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 191–209). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_11
- Forrest, S. P., & Peterson, T. O. (2006). It's Called Andragogy. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 113–122. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.20388390>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del Oprimido* (2^a ed). Siglo XXI Editores.
- Fukuda-Parr, S. (2003). THE HUMAN DEVELOPMENT PARADIGM: OPERATIONALIZING SEN'S IDEAS ON CAPABILITIES. *Feminist Economics*, 9(2–3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/1354570022000077980>
- Fukuda-Parr, S., Yamin, A. E., & Greenstein, J. (2014). The Power of Numbers: A Critical Review of Millennium Development Goal Targets for Human Development and Human Rights. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(2–3), 105–117. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.864622>
- Gagne, R. M. (1968). Contributions of learning to human development. *Psychological Review*, 75(3), 177–191. <https://doi.org/10.1037/h0025664>
- Gardner, A. C., Maietta, H. N., Gardner, P. D., & Perkins, N. (2022). Postsecondary Adult Learner Motivation: An Analysis of Credentialing Patterns and Decision Making Within Higher Education Programs. *Adult Learning*, 33(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1045159520988361>
- Gaspar, D. (2002). Is Sen's Capability Approach an Adequate Basis for Considering Human Development? *Review of Political Economy*, 14(4), 435–461. <https://doi.org/10.1080/0953825022000009898>
- Gilpin-Jackson, Y., & Welch, M. (2022). Conclusion Chapter: Propositions at the Threshold of

- Transformation. *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, 913–938. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_51
- Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (L. M. Given (ed.)). SAGE Publications.
- Gobierno de Colombia. (2024a). *Alcaldía de Chaparral*.
- Gobierno de Colombia. (2024b). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*.
- Gobierno de Colombia. (2024c). *Instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- Gobierno de España. (2024). *Sistema educativo*.
- Grosemans, I., Coertjens, L., & Kyndt, E. (2017). Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational Research Review*, 21, 67–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.03.001>
- Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 5–37. <https://doi.org/10.1177/1746197906060711>
- Harrison, S. (2009). Human Development Policy Analysis. In S. Deneulin & L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach* (pp. 90–106). Earthscan. <https://doi.org/10.4324/9780203481981-10>
- Hart, C. S. (2013). Sen's Capability Approach. In *Aspirations, Education and Social Justice : Applying Sen and Bourdieu* (pp. 21–48). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472552778.ch-002>
- Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293–309. <https://doi.org/10.1111/ejed.12284>
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203–210. <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185–195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Henschke, J. A. (2011). Considerations Regarding the Future of Andragogy. *Adult Learning*, 22(1), 34–37. <https://doi.org/10.1177/104515951102200109>
- Higher Education Act, Government Gazette (1997).
- Hill, L. H., Rogers-Shaw, C. A., & Carr-Chellman, D. J. (2023). But, is it Adult Education? Disciplinary Boundaries of Adult Education and Higher Education. *Adult Learning*, 34(2), 59–67. <https://doi.org/10.1177/10451595231159430>

- Hobson, B., & Zimmermann, B. (2022). Pathways in Agency and Alternative Futures: Projectivity, Temporality and the Capability to Aspire. *The Department of Sociology Working Paper Series*, 41. https://su.figshare.com/articles/preprint/Pathways_in_Agency_and_Alternative_Futures_Projectivity_Temporality_and_the_Capability_to_Aspire/21062731%0Ahttps://su.figshare.com/articles/preprint/Pathways_in_Agency_and_Alternative_Futures_Projectivity_Temporality
- Hoggan, C. (2016a). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
- Hoggan, C. (2016b). Transformative Learning as a Metatheory. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Hoggan, C. (2018). Exercising Clarity with Transformative Learning Theory. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 35–52). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_3
- Hoggan, C. (2020). Defining and Analyzing Transformative Learning. *Labor et Educatio*, 8, 109–124. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.20.007.12998>
- Hoggan, C. (2022). Mapping the Terrain: Analytic Tools for Future Thinking About Transformation. *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, 91–108. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_6
- Hoggan, C. (2023). The 7 Cardinal Sins of Transformative Learning Scholarship. *Journal of Transformative Education*, 21(4), 447–453. <https://doi.org/10.1177/15413446231196265>
- Hoggan, C., & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 13–23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
- Hoggan, C., & Kasl, E. (2023). Transformative learning. Evolving theory for understanding change. In A. Belzer & B. Dashew (Eds.), *Understanding the Adult Learner Perspectives and Practices* (pp. 213–233). Routledge.
- Holdsworth, S., & Thomas, I. (2021). Competencies or capabilities in the Australian higher education landscape and its implications for the development and delivery of sustainability education. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1466–1481. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830038>
- Holford, J. (1995). Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*, 45(2), 95–111. <https://doi.org/10.1177/0741713695045002003>
- Holst, J. D. (2018). From Radical Adult Education to Social Movement Learning. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 75–92). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_5
- Hrimech, M. (2005). Informal learning. In L. M. English (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 310–312). Palgrave Macmillan UK.
- Hudson, R. (1999). 'The Learning Economy, the Learning Firm and the Learning Region.' *European*

Urban and Regional Studies, 6(1), 59–72. <https://doi.org/10.1177/096977649900600105>

- Ibrahim, S. (2011). Poverty, aspirations and wellbeing: afraid to aspire and unable to reach a better life-voices from Egypt. *Brooks World Poverty Institute Working Paper*, 141(January), 1–23. www.manchester.ac.uk/bwpi
- Illeris, K. (2009a). A comprehensive understanding of human learning. In *Contemporary Theories of Learning* (pp. 7–20). Routledge.
- Illeris, K. (2009b). *Contemporary Theories of Learning* (K. Illeris (ed.)). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351377041>
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In *Contemporary Theories of Learning* (pp. 35–52).
- Keleher, L. (2014). Sen and Nussbaum: Agency and Capability-Expansion. *Ethics and Economics*, 1, 54–70. <http://ethique-economique.net/>
- Kim, Y. S., & Merriam, S. B. (2010). Situated Learning and Identity Development in a Korean Older Adults’ Computer Classroom. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 438–455. <https://doi.org/10.1177/0741713610363019>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. In M. S. Knowles, E. F. Holton III, & R. A. Swanson (Eds.), *Industrial and Commercial Training* (6th ed., Vol. 44, Issue 7). Elsevier. <https://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/00197851211268045>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. www.learningfromexperience.com
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7–44. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Kolb, D. A. (1981). Experiential Learning Theory and The Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289–296.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Krajnc, A. (1989). Andragogy. In *Lifelong Education for Adults* (pp. 19–21). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-030851-7.50012-6>
- Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Communications*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0001-8>
- Laruffa, F. (2020). What is a Capability-enhancing Social Policy? Individual Autonomy, Democratic Citizenship and the Insufficiency of the Employment-focused Paradigm. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19452829.2019.1661983>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991a). Conclusion. In *Situated Learning* (pp. 119–124). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.007>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991b). Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. In *Situated Learning* (pp. 89–118). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.006>
- Lawrence, R. L. (2012). Intuitive knowing and embodied consciousness. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134, 5–13. <https://doi.org/10.1002/ace.20011>
- Leivas, M., Maicas, M., Fernández-Baldor, Á., & Calabuig, C. (2019). Tejiendo Voces en el barrio de Na Rovella. Aprendizaje en Acción 2019. *Cuadernos Docentes En Procesos de Desarrollo*, 5. <http://www.mastercooperacion.upv.es/cuadernos-docentes-investigacion>
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic, Inc.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2004). Action Learning in Higher Education: an investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29(4), 469–488. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236371>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1496643. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- López-Muñoz, L., & Ingelaere, B. (2021). Rural Youth's Capacity to Aspire: What Role for Local Government Actions? *Journal of Human Development and Capabilities*, 22(3), 403–422. <https://doi.org/10.1080/19452829.2020.1845127>
- Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411–427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Lucio-Villegas, E. (2018). Revisiting Paulo Freire: Adult Education for Emancipation. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 151–168). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_9
- Luescher, T., Loader, L., & Mugume, T. (2017). #FeesMustFall: An Internet-Age Student Movement in South Africa and the Case of the University of the Free State. *Politikon*, 44(2), 231–245. <https://doi.org/10.1080/02589346.2016.1238644>
- Luhmann, C. C., & Ahn, W. (2007). BUCKLE: A model of unobserved cause learning. *Psychological Review*, 114(3), 657–677. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.3.657>
- MacKeracher, D. (2012). The Role of Experience in Transformative Learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice* (pp. 342–354). Jossey-Bass.
- Marovah, T., & Mutanga, O. (2023). Decolonising participatory research: can Ubuntu philosophy contribute something? *International Journal of Social Research Methodology*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2214022>
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). The Nature and Need for Informal Learning. *Advances in*

- Developing Human Resources*, 1(3), 1–9. <https://doi.org/10.1177/152342239900100302>
- Martin, I., & Levey, A. B. (1988). Classical conditioning in a cognitive era. *Biological Psychology*, 27(2), 153–166. [https://doi.org/10.1016/0301-0511\(88\)90047-6](https://doi.org/10.1016/0301-0511(88)90047-6)
- Martinez-Vargas, C., Mathebula, M., Mkwanzani, F., Kibona, B., Malatji, T., Mahlatsi, T., Mmula, P., Khoza, N., Nkosi, S., Ndimba, B., Oamen, B., Buthelezi, A., Maubane, M., Ngwabeni, Y., & Dlamini, S. (2023). Towards an Ubuntu and Capabilities-Based Conceptualisation of Sustainable Educational Futures in the South African University: Perspectives from Student Activists. In *Reparative Futures and Transformative Learning Spaces* (pp. 89–109). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45806-4_5
- Mayo, P. (2018). The Mediterranean: Adult Education Landmarks. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 485–505). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_25
- Mejiuni, O. (2019). Informal Learning and the Social Justice Practices of Academic Leaders as Invisible and Visible Pedagogical Inputs in Higher Education Institutions. *Voices in Education: Journal of Bermuda College*, 5, 10–17. https://libproxy.wlu.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/informal-learning-social-justice-practices/docview/2458995583/se-2?accountid=15090%0Ahttps://ocul-wlu.primo.exlibrisgroup.com/discovery/openurl?institution=01OCUL_WLU&vid=01OCUL
- Mejiuni, O., Cranton, P., & Táíwò, O. (2015). Introduction. In O. Mejiuni, P. Cranton, & O. Táíwò (Eds.), *Measuring and Analyzing Informal Learning in the Digital Age* (pp. xxii–xlili). IGI Global.
- Merriam, S. B. (2018). Adult learning theory: evolution and future directions. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (2nd ed., pp. 83–96). Routledge.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013a). Adult learning in today's world. In S. B. Merriam & L. L. Bierema (Eds.), *Adult Learning: Linking Theory and Practice* (pp. 1–23). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013b). Andragogy: The Art and Science of Helping Adults Learn. In S. B. Merriam & L. L. Bierema (Eds.), *Adult Learning: Linking Theory and Practice* (pp. 42–60). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Kim, Y. S. (2008). Non-Western perspectives on learning and knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 71–81. <https://doi.org/10.1002/ace.307>
- Merriam, S. B., & Ntseane, G. (2008). Transformational Learning in Botswana: How Culture Shapes the Process. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 183–197. <https://doi.org/10.1177/0741713608314087>
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1985). Concept and Action in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142–151. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003003>

- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991a). Distorted Assumptions: Uncovering Errors in Learning. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 118–144). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Fostering Transformative Adult Learning. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 196–226). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991c). Intentional learning: a process of problem solving. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 64–98). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991d). Making meaning: the dynamics of learning. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 1–36). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991e). Making Meaning Through Reflection. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 99–117). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991f). Meaning perspectives: How we understand experience. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 37–63). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991g). Perspective Transformation: How Learning Leads to Change. In *Transformative Dimensions of Adult Learning* (pp. 145–195). Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172. <https://doi.org/10.1177/074171369604600303>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90–105). Routledge.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73–95). Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>
- Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., & Jarvis, P. (2018). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (eds.)). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4>
- Mkwananzi, F., & Melis Cin, F. (2020). From Streets to Developing Aspirations: How Does Collective Agency for Education Change Marginalised Migrant Youths' Lives? *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(4), 320–338. <https://doi.org/10.1080/19452829.2020.1801609>
- Mkwananzi, F., & Wilson-Strydom, M. (2018). Multidimensional disadvantages and educational aspirations of marginalised migrant youth: insights from the Global South. *Journal of Global Ethics*, 14(1), 71–94. <https://doi.org/10.1080/17449626.2018.1496349>

- Mkwananzi, W. F., Cin, F. M., & Marovah, T. (2021). Participatory art for navigating political capabilities and aspirations among rural youth in Zimbabwe. *Third World Quarterly*, *42*(12), 2863–2882. <https://doi.org/10.1080/01436597.2021.1977620>
- Mtawa, N. N., & Nkhoma, N. M. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: a capability informed view. *Higher Education Pedagogies*, *5*(1), 110–131. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1788969>
- Muswede, T. (2017). Colonial legacies and the decolonisation discourse in post-apartheid South Africa - a reflective analysis of student activism in Higher Education. *African Journal of Public Affairs*, *9*(5), 200–210.
- Newman, M. (2012). Calling Transformative Learning Into Question. *Adult Education Quarterly*, *62*(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/0741713610392768>
- Nicolaidis, A., & Eschenbacher, S. (2022). The Many Turns of Transformation Creating New Vocabularies for Transformative Learning. *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, 1–22. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_1
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841286>
- O’Sullivan, E., Morrell, A., & O’Connor, M. A. (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (E. O’Sullivan, A. Morrell, & M. A. O’Connor (eds.)). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
- Ollis, T. (2011). Learning in social action: The informal and social learning dimensions of circumstantial and lifelong activists. *Australian Journal of Adult Learning*, *51*(2).
- Pang, N. S.-K., & Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, *36*(2), 193–201. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148848>
- Pedler, M., & Burgoyne, J. (2008). Action Learning. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Peeters, J., De Backer, F., Buffel, T., Kindekens, A., Struyven, K., Zhu, C., & Lombaerts, K. (2014). Adult Learners’ Informal Learning Experiences in Formal Education Setting. *Journal of Adult Development*, *21*(3), 181–192. <https://doi.org/10.1007/s10804-014-9190-1>
- Pelenc, J., & Ballet, J. (2015). Strong sustainability, critical natural capital and the capability approach. *Ecological Economics*, *112*, 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.02.006>
- Pfister, T. (2012). Citizenship and capability? Amartya Sen’s capabilities approach from a citizenship perspective. *Citizenship Studies*, *16*(2), 241–254. <https://doi.org/10.1080/13621025.2012.667615>
- Powell, L. (2012). Reimagining the purpose of VET – Expanding the capability to aspire in South African Further Education and Training students. *International Journal of Educational Development*, *32*(5), 643–653. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.01.008>
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. In S. B. Merriam (Ed.), *Adult Learning Theory: An Update* (pp. 15–25). Jossey-Bass.

- Rasmussen, P. (2018). Adult Learning and Communicative Rationality. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 93–109). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_6
- Ray, D. (2006). Aspirations, Poverty, and Economic Change. In *Understanding Poverty* (pp. 409–422). Oxford University Press New York. <https://doi.org/10.1093/0195305191.003.0028>
- Rigg, C., & Trehan, K. (2004). Reflections on working with critical action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 149–165. <https://doi.org/10.1080/1476733042000264128>
- Roberts, T. G. (2006). A philosophical examination of experiential learning theory for agricultural educators. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 17–29. <https://doi.org/10.5032/jae.2006.01017>
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2–3), 61–92. <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Robeyns, I. (2006a). The Capability Approach in Practice. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351–376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00263.x>
- Robeyns, I. (2006b). Three models of education. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Robinson, V. M. J. (2001). Descriptive and normative research on organizational learning: locating the contribution of Argyris and Schön. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 58–67. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005395>
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356–401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Sakata, N. (2021). Capability Approach to Valued Pedagogical Practices in Tanzania: An Alternative to Learner-Centred Pedagogy? *Journal of Human Development and Capabilities*, 22(4), 663–681. <https://doi.org/10.1080/19452829.2021.1882409>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (J. Saldaña (ed.); 2nd ed.). SAGE Publications. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QROM-08-2016-1408/full/html>
- Salling Olesen, H. (2018). Learning and Experience: A Psycho-Societal Approach. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 169–189). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_10
- Sandars, J., & Sarojini Hart, C. (2015). The capability approach for medical education: AMEE Guide No. 97. *Medical Teacher*, 37(6), 510–520. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1013927>
- Seddon, T. (2018). Adult Education and the 'Learning' Turn. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (Vol. 11, Issue 3, pp. 111–131).

- Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_7
- Sen, A. (1999a). Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, 10(3), 3–17.
- Sen, A. (1999b). Introduction. In *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). A Decade of Human Development. *Journal of Human Development*, 1(1), 17–23. <https://doi.org/10.1080/14649880050008746>
- Sen, A. (2004). How does culture matter? In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 37–58). Stanford University Press.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Harvard University Press.
- Sheared, V., Johnson-Bailey, J., Colin III, S. A. J., Peterson, E., & Brookfield, S. D. (2010). *The Handbook of Race and Adult Education* (V. Sheared, J. Johnson-Bailey, S. A. J. Colin III, E. Peterson, & S. D. Brookfield (eds.)). Jossey-Bass.
- Sherman, G. L. (2021). Transformative Learning and Well-Being for Emerging Adults in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 19(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/1541344620935623>
- Simmonds, S., & Ajani, O. A. (2022). Restorative learning for fostering a decolonised curriculum attuned to sustainable teacher education. *Journal of Education*, 88, 1–17. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i88a09>
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57(4), 193–216. <https://doi.org/10.1037/h0054367>
- Smith, M. L., & Seward, C. (2009). The Relational Ontology of Amartya Sen's Capability Approach: Incorporating Social and Individual Causes. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(2), 213–235. <https://doi.org/10.1080/19452820902940927>
- South Africa Government. (2023). *Census 2022 Results*. <https://census.statssa.gov.za/#/>
- South Africa Government. (2024). *Annual Report 2022/23. Providing appropriate skills for the world of work*.
- South Africa Specialist. (2024). *Brief history: An introduction to South Africa*. <https://saspecialist.southafrica.net/za/en>
- Streck, D. R., & Moretti, C. Z. (2018). Latin America: Adult and Popular Education in Dialogue. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 443–459). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_23
- Sumner, A., & Tribe, M. (2008). *International Development Studies: Theories and Methods in Research and Practice*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446279397>
- Sze-yeng, F., Hussain, R. M. R., Foo, S. Y., & Hussain, R. M. R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1913–1917. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.423>
- Tisdell, E. J. (2008). Spirituality and adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 27–36. <https://doi.org/10.1002/ace.303>

- Tolkien, J. R. R. (1978). *El Señor de los Anillos*. Ediciones Minotauro.
- Toni, N., & Makura, A. H. (2016). Using Reflective Practice for a more Humane Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 29(3), 42–55. <https://doi.org/10.20853/29-3-489>
- Towle, A., & Cottrell, D. (1996). Self directed learning. *Archives of Disease in Childhood*, 74(4), 357–359. <https://doi.org/10.1136/adc.74.4.357>
- United Nations Development Programme. (1990). *Human Development Report 1990*.
- United Nations Development Programme. (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021/2022. Tiempos inciertos, vidas inestables: Configurar nuestro futuro en un mundo en transformación*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22overviewspdf.pdf>
- United Nations Development Programme. (2023). *Gender Social Norms Index 2023. Breaking down gender biases. Shifting social norms towards gender equality*.
- United Nations Development Programme. (2024). *Human Development Report 2023/2024. Reimagining cooperation in a polarized world*.
- Universidad de Ibagué. (1980). *Acta 001 de Constitución de la Corporación Universitaria de Ibagué "Coruniversitaria."*
- Universidad de Ibagué. (2021a). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025: PDI, hacia la Universidad necesaria*.
- Universidad de Ibagué. (2021b). *Programa paz y región. Información general*. <https://repository.urosario.edu.co/items/11715197-beeb-4668-a18b-cc20227d86b0>
- Universidad de Ibagué. (2023). *Proyecto Educativo Institucional PEI 2024*.
- Universidad de Ibagué. (2024a). *Historia y naturaleza jurídica*. <https://www.unibague.edu.co/la-universidad/historia-y-naturaleza-juridica>
- Universidad de Ibagué. (2024b). *Paz y Región*. <https://pazyregion.unibague.edu.co/>
- Universitat Politècnica de València. (2022). *UPV SIRVE. Plan estratégico 2023-2027*.
- Universitat Politècnica de València. (2024). *Historia de la UPV*. <https://www.upv.es/organizacion/la-institucion/historia/index-es.html>
- University of the Free State. (2011). *Constitution of the Student Representative Council*.
- University of the Free State. (2017a). *Integrated Transformation Plan*.
- University of the Free State. (2017b). *Strategic Plan: 2018-2022. Widening and accelerating the scope of transformation*.
- University of the Free State. (2018). *Constitution of the Institutional Student Representative Council*.
- University of the Free State. (2022). *UFS strategic plan 2023 to 2028: Renewal and reimagination for greater impact*.

- University of the Free State. (2024). *Institutional Profile*.
- Unterhalter, E. (2009a). Education. In S. Deneulin & L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach*. Earthscan.
- Unterhalter, E. (2009b). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 415–424. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7>
- Unterhalter, E. (2012). Inequality, capabilities and poverty in four African countries: girls' voice, schooling, and strategies for institutional change. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 307–325. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.706253>
- Unterhalter, E., & Walker, M. (2007). Conclusion: Capabilities, Social Justice, and Education. In *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave Macmillan.
- Vaughan, R. P., & Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495–512. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679648>
- Velasco, D., Boni, A., Delgado, C., & Rojas-Forero, G. D. (2021). Exploring the Role of a Colombian University to Promote Just Transitions. An Analysis from the Human Development and the Regional Transition Pathways to Sustainability. *Sustainability*, 13(11), 6014. <https://doi.org/10.3390/su13116014>
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Open University Press.
- Walker, M. (2009). Appendix 1: Teaching the Human Development and Capability Approach - Some Pedagogical Implications. In S. Deneulin & L. Shahani (Eds.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach* (pp. 334–338).
- Walker, M. (2012a). Egalitarian Policy Formulation in Lifelong Learning: Two Models of Lifelong Education and Social Justice for Young People in Europe. In *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 181–193). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_13
- Walker, M. (2012b). Universities, professional capabilities and contributions to the public good in South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(6), 819–838. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.685584>
- Walker, M. (2018). Aspirations and equality in higher education: gender in a South African university. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 123–139. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1254159>
- Walker, M., & Loots, S. (2016). Social citizenship formation at university: a South African case study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(1), 48–68. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884920>
- Walker, M., McLean, M., Dison, A., & Peppin-Vaughan, R. (2009). South African universities and human development: Towards a theorisation and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Educational Development*, 29(6), 565–572. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.03.002>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). The Capability Approach: Its Potential for Work in Education.

- In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave Macmillan.
- Wildemeersch, D. (2018). Limit Situations. Adult Education and Critical Awareness Raising. In *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (pp. 133–150). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_8
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, *14*(2), 66–83.
- Wood, D., & Deprez, L. S. (2012). Teaching for Human Well-being: Curricular Implications for the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, *13*(3), 471–493. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679651>
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, *39*(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>
- Wrench, A., Hammond, C., McCallum, F., & Price, D. (2013). Inspire to aspire: Raising aspirational outcomes through a student well-being curricular focus. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(9), 932–947. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.718804>
- Yang, R. (2003). Globalisation and Higher Education Development: A Critical Analysis. *International Review of Education*, *49*(3/4), 269–291. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1025303303245>
- Yorks, L., & Kasl, E. (2002). Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. *Adult Education Quarterly*, *52*(3), 176–192. <https://doi.org/10.1177/07417136020523002>
- Zmeyov, S. I. (1998). Andragogy: Origins, developments and trends. *International Review of Education*, *44*(1), 103–108. <https://doi.org/10.1023/A:1003107931006>

ANEXOS

Anexo 1: Guion entrevista estudiantes SRC (AE)

INITIATING – Deal with experiences.

- *How do you decide to apply for the SRC?*

EXPERIENCING – Finding meanings from experiences.

- *What experiences have been more meaningful for you as a member of the SRC? What less?*

IMAGINARING – Possibilities by experiences.

- *What were your expectations about your participation in the SRC (or in the meaningful experiences)?*
- *Did the expectations meet? In which way?*

REFLECTING – Connecting experience and ideas.

- *After your experience in SRC, how would you connect that experience with your current ideas?*

ANALYZING – Integrating ideas into models.

- *In which way, those new ideas have influence you to conform the person you are today?*
- *Regarding that, which was the main learning during your SRC membership? And for the group?*

THINKING – Abstract and logic reasoning.

- *Does it make sense for you today? I mean, what is the logic of that/those "lessons"?*

DECIDING – Using the theory to solve problems and course of action.

- *Which problems could you manage better after that new learning now?*
- *And now, how do you put in practice this new "knowledge" about life?*

ACTING – Motivation for goal directed action.

- *Now, that you are not a SRC member anymore, and following those steps, what is your current motivation? What would you like to do?*

INITIATING – Deal with experiences.

- *Are you doing that? If not, why not?*

CLOSING INTERVIEW

How did you feel during the interview? Did you feel well sharing your experience?

Anexo 2: Guion entrevista estudiantes PyR (BE)

INICIAR – Enfrentarse a la experiencia.

- *¿Cómo inicia su relación con PyR?*

EXPERIMENTAR – Encontrar significado a partir de la experiencia.

- *¿Qué experiencias vividas en PyR han sido más significativas? ¿Cuáles menos?*

IMAGINAR – Posibilidades a partir de la experiencia.

- *¿Cuáles eran sus expectativas cuando comenzó en PyR? ¿Se cumplieron?*

REFLEXIONAR – Conexión entre la experiencia y las ideas.

- *¿De qué manera la experiencia alteró las expectativas que tenía generando nuevas ideas?*

ANALIZAR – Integrar ideas en modelos.

- *¿De qué manera esas nuevas ideas le han influido para conformar la persona que es hoy?*
- *¿Cuál es el principal o principales aprendizajes para usted?*

PENSAR – Razonamiento abstracto y lógico.

- *¿Tiene sentido para usted ese/esos aprendizajes? Quiero decir, ¿cuál es la lógica de haber aprendido esas "lecciones" en PyR? ¿Qué diferencia a PyR de una pasantía?*

DECIDIR – Usar la teoría para la resolución de problemas.

- *¿Qué problemáticas cree que puede manejar mejor tras ese / esos aprendizajes? ¿Cómo ponerlo en práctica?*

ACTUAR – Motivaciones para la acción dirigida.

- *Ahora que ya es egresada/o, y con relación a lo conversado, ¿cuál es su motivación actual? ¿Qué le gustaría hacer?*

INICIAR – Enfrentarse a nuevas experiencias.

- *¿Está haciendo eso? ¿Sí/no, por qué?*

COMPLEMENTARIAS

- *Respecto a lo conversado, ¿Cuáles son los puntos de mejora del programa Paz y Región de cara a fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes?*

CIERRE ENTREVISTA

¿Cómo se sintió con la entrevista? ¿Le gustó compartir su experiencia?

Anexo 3: Guion entrevista estudiantes AeA (CE)

INICIO – Generación de la experiencia (o modificación de la existente).

- *Contar/Introducir/Preguntar qué es el Aprendizaje en Acción para situar la entrevista. Incluir preguntas para "romper el hielo" como en qué grupo trabajó, con qué facilitadores, etc.*

EXPERIENCIA – Recogida de información de la experiencia.

- *¿Qué parte del Aprendizaje en Acción recuerdas más ahora mismo o tienes más presente? El grupo de trabajo, la facilitación, el barrio, etc.*

CREACIÓN DE SIGNIFICADO – Filtrado de información de la experiencia y generación de significado.

- *Y, bajando al detalle, ¿qué partes del Aprendizaje en Acción fueron más significativas/cobran más sentido para ti?*

REFLEXIÓN – Combinación de nuevos significados con conceptos previos.

- *¿Por qué las consideras significativas? ¿Crees que es una visión compartida con tus compañeras/os?*

ANÁLISIS – Generación de nuevos conceptos (o modificación de los existentes).

- *¿Qué aportaciones del Aprendizaje en Acción encuentras que puedas vincular con otros momentos formativos del Máster?*
- *¿Y con relación a otras experiencias (formativas o no formativas)?*

CONCEPTOS – Recogida de información de los conceptos.

- *En línea con lo anterior, ¿cuáles son para ti los aprendizajes que se alcanzan gracias al Aprendizaje en Acción?*
- *Y adicionalmente, ¿Qué aprendizajes encuentras en otros momentos formativos del Máster que no se encuentran en el Aprendizaje en Acción?*

DECISIONES – Filtrado de información de los conceptos y generación de decisiones.

- *Tanto pensando en el Aprendizaje en Acción en concreto, como en el Máster en general, ¿qué utilidad/consecuencias han tenido o están teniendo los aprendizajes que has mencionado?*
- *¿Qué crees que aportan o han aportado a tu capacidad de tomar decisiones en la vida?*

ACCIONES – Combinación de nuevas decisiones con experiencias previas.

- *¿Qué acciones, que hayas realizado posteriormente al AA y el Máster, crees que han sido influenciadas por los aprendizajes comentados anteriormente?*

BALANCE – Comparativa entre tiempos/ciclos

- *Si hubieras contestado esta entrevista nada más finalizar el Aprendizaje en Acción, ¿qué diferencias encontraríamos?*

- *¿A qué crees que se pueden deber estas diferencias entre nuestro yo del pasado y nuestro yo actual?*

CIERRE ENTREVISTA

- *¿Cómo te sentiste con la entrevista? ¿Te gustó compartir tu experiencia*

Anexo 4: Guion grupo focal asesores docentes regionales PyR (BGF)

INICIAR – Enfrentarse a la experiencia

- *¿Cómo inician las y los estudiantes la relación con PyR?*

EXPERIMENTAR – Encontrar significado a partir de la experiencia

- *¿Qué experiencias vividas durante PyR deberían ser más significativas?*

IMAGINAR – Posibilidades a partir de la experiencia

- *¿Cuáles creen que son las expectativas de las y los estudiantes cuando van a empezar el semestre PyR? ¿Creen que se cumplen?*

REFLEXIONAR – Conexión entre la experiencia y las ideas

- *¿De qué manera cree que la experiencia modifica las expectativas / prejuicios que puedan tener las estudiantes generando nuevas ideas? ¿Qué ideas se generan? ¿Cuáles permanecen fijas?*

ANALIZAR – Integrar ideas en modelos

- *¿De qué manera esas nuevas ideas son influyentes y/o valiosas en la conformación de las personas que son hoy las estudiantes, tanto a nivel profesional como personal? ¿Cuál son los principales aprendizajes? ¿En qué momento del proceso se dan?*

PENSAR – Razonamiento abstracto y lógico

- *¿Tiene sentido para usted que se den ese/esos aprendizajes durante PyR? Quiero decir, ¿cuál es la lógica de haber aprendido esas "lecciones" en PyR? ¿Qué diferencia a PyR de una pasantía "clásica"?*

DECIDIR – Usar la teoría para la resolución de problemas

- *¿Qué problemáticas reales cree que pueden manejar mejor tras ese / esos aprendizajes? ¿Cómo pueden ponerlo en práctica?*

ACTUAR – Motivaciones para la acción dirigida

- *¿Qué cree que buscan ahora las/os egresadas/os de la Universidad de Ibagué, y con relación a lo conversado, ¿cuál cree que es su motivación actual? ¿Qué cree que les gustaría hacer?*

INICIAR – Enfrentarse a nuevas experiencias

- *¿Se conoce si están haciendo eso? ¿Sí/no, por qué?*

COMPLEMENTARIA

- *Respecto a lo conversado, ¿Cuáles son los puntos de mejora del programa Paz y Región de cara a fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes?*

CIERRE GRUPO

- *¿Cómo se sintieron durante la sesión? ¿Les gustó compartir su experiencia?*