



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA**

Curso 2023-2024

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**LA ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN  
DE LAS COMPETENCIAS EN EL VOLUNTARIADO**

Estudiante: Carlota Roku-Epitie Martínez

Tutor: Dr. Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, junio de 2024

## **Agradecimientos**

Quería dedicar un espacio a agradecer a las personas que han hecho posible la realización de mi trabajo de máster. Por un lado, a mi tutor Dr. Luis Carro por brindarme la oportunidad de realizar el periodo de prácticas del máster en Observal, porque ha favorecido gran parte de los aprendizajes necesarios para cumplir mi objetivo del TFM. Por otro lado, agradecer a las nueve personas voluntarias en Cruz Roja Juventud por su participación desinteresada que me ha permitido seguir defendiendo la relevancia del voluntariado en el aprendizaje a lo largo de la vida.

## **Resumen**

El trabajo parte del enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida y los procesos de validación para abordar la necesidad en el sector voluntario de iniciativas que reconozcan el aprendizaje que realizan en el desarrollo de su acción voluntaria, dado que se alinea con los planteamientos del aprendizaje experiencial que es muy valorado en el enfoque educativo actual. Para ello, se remite a los marcos de referencia internacionales y nacionales relacionados con las cualificaciones, las competencias y la validación del aprendizaje no formal e informal, con mayor énfasis en el sector del voluntariado y las competencias transversales. Lo que fundamenta la creación de una propuesta de evaluación de competencias, cuyo componente principal es la entrevista, y que procura atender a criterios de calidad interna para aportar el mayor índice de sistematización posible.

**Palabras clave:** Validación, experiencia, competencias transversales, voluntariado y Cruz Roja Juventud.

## **Abstract**

This paper builds on the lifelong learning approach and validation processes to address the volunteering sector's need for initiatives which legitimize their learning outcomes achieved through their volunteering. In order to contextualize the paper, international and national frameworks regarding qualifications, competencies and validation of non-formal and informal learning are used as benchmark; with greater emphasis on the volunteering sector and transversal competencies. Establishing the grounds for the development of a competency assessment proposal, which uses the interview as a key component. Furthermore, it seeks to meet internal quality criteria in order to provide the highest possible level of systematization.

**Keywords:** Validation, experience, transversal competencies, volunteering and Red Cross Youth.

## Índice

1	INTRODUCCIÓN.....	6
1.1	JUSTIFICACIÓN.....	6
1.2	OBJETIVOS.....	7
1.3	COMPETENCIAS DEL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA.....	7
1.4	ESTRUCTURA DEL TRABAJO .....	9
2	EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA .....	11
2.1	APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.....	15
2.1.1	Modelos teóricos sobre el aprendizaje experiencial.....	15
2.1.2	Dimensiones del aprendizaje experiencial .....	19
2.1.3	La entrevista como instrumento de análisis experiencial: Teoría y metodología.....	21
3	COMPETENCIAS .....	27
3.1	MARCOS DE COMPETENCIAS EUROPEOS.....	30
3.2	COMPETENCIAS TRANSVERSALES .....	31
4	VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE OBTENIDO EN EL ÁMBITO NO FORMAL E INFORMAL .....	33
4.1	VOLUNTARIADO .....	36
4.1.1	Cruz Roja Juventud .....	39
4.2	LAS NORMAS ISO/IEC .....	41
5	LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL.....	42
5.1	OBJETIVOS.....	43
6	LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS .....	44
7	CREACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN .....	49
8	MÉTODO.....	53
8.1	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	53
8.2	LA ENTREVISTA COMO PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS .....	54
9	RESULTADOS .....	55
10	DISCUSIÓN.....	70
11	CONCLUSIONES.....	75
12	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
13	ANEXOS.....	85
13.1	ANEXO I.....	85
13.2	ANEXO II .....	89
13.3	ANEXO III.....	93

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Organización de la estructura de contenidos del TFM.....	10
<b>Tabla 2.</b> Categorías y unidades de análisis del aprendizaje experiencial.....	46
<b>Tabla 3.</b> Pautas de la calidad del dato sobre la información recogida.....	51
<b>Tabla 4.</b> Pautas de las competencias reportadas por toda la muestra.....	66
<b>Tabla 5.</b> Pautas de las competencias reportadas por ocho personas.....	67
<b>Tabla 6.</b> Pautas de las competencias reportadas por siete y seis personas.....	68
<b>Tabla 7.</b> Pautas de las competencias reportadas por cinco personas.....	69
<b>Tabla 8.</b> Ejemplo de ficha técnica.....	93

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Síntesis de los datos de 'Experiencia concreta' .....	55
<b>Figura 2.</b> Nube de palabras de 'Percepción personal' .....	58
<b>Figura 3.</b> Nube de palabras de 'Implicación personal'.....	59
<b>Figura 4.</b> Nube de palabras de 'Interacción social' .....	61
<b>Figura 5.</b> Nube de palabras de 'Impacto personal'.....	63
<b>Figura 6.</b> Nube de palabras de 'Impacto social'.....	64
<b>Figura 7.</b> Síntesis del análisis de competencias transversales en los datos analizados.....	65

# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 JUSTIFICACIÓN

El documento recoge la investigación realizada como Trabajo de Fin del Máster en Psicopedagogía, relacionado con la identificación de las evidencias del aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias transversales para la validación de competencias en el voluntariado a través de la entrevista con la participación de personas voluntarias de Cruz Roja Juventud. La elección de la temática supone tanto a un campo de investigación *ad hoc* para las competencias del master, como para mis intereses personales.

En la actualidad, la sociedad reconoce la relevancia del aprendizaje más allá de las etapas dentro del sistema educativo, ya sea en su fase obligatoria o postobligatoria, adoptando una visión prospectiva que valora el aprendizaje a lo largo de la vida y el impacto de las experiencias significativas sobre el individuo. Sin embargo, esta valoración se halla en un estado “etéreo”, puesto que la validación de dichos aprendizajes queda en directrices e iniciativas heterogéneas, en proceso de implementación o como un desafío no abordado (Cedefop, 2023a, 2023c). Esta situación no solo afecta a los y las aprendientes sino a la relación que establece el sistema educativo con el entorno laboral y otras partes interesadas en la dinámica social que participan en ese proceso de transición como la formación profesional o sistemas de orientación a lo largo de la vida (Cedefop, 2022; Mouratoglou & Villalba-García, 2022). En consecuencia, las políticas internacionales sobre el proceso de validación de aprendizajes no formales e informales están en tela de juicio, siendo cuestionadas e incluso considerándolas mera retórica en algunos casos (Cedefop, 2024c). Una de las principales dificultades que encuentran las iniciativas de validación es la sistematización del proceso y en este paradigma en este paradigma el presente estudio pretende realizar una aportación.

El diseño se centra en la evaluación de aprendizajes en el ámbito no formal, tanto aquellos que son de naturaleza espontánea como aquellos que son explícitos de la educación no formal, ya que el voluntariado implica ambas realidades. Sirve como espacio para el desarrollo de la fortaleza individual para la toma de decisiones informadas sobre el proceso vital, porque influye sobre el recorrido de aprendizaje e incluso sobre el desarrollo profesional (Cedefop, 2023c). Es más, las personas voluntarias reconocen el desarrollo propio como resultado de su acción voluntaria, impulsando la continuación prolongada en estos espacios (PVE, 2022).

Asimismo, la elección de la temática es fruto de mi alta implicación en el espacio voluntario, concretamente, en Cruz Roja Juventud en la que llevo nueve años participando

como persona voluntaria a fecha de la redacción del documento. Mi recorrido dentro de la entidad ha trascendido la participación esporádica y me ha llevado a la dirección de Cruz Roja Juventud Pamplona y secretaria de Navarra desde 2019, así como a formar parte de la línea estatal de relaciones internacionales y de inclusión y no discriminación en los últimos años. Con esto, resta decir que mi perspectiva cree firmemente en el desarrollo personal que aporta el voluntariado a los individuos; confirmando la tendencia estadística (PVE, 2022).

En definitiva, el trabajo aúna mis intereses y conocimientos del ámbito no formal con la necesidad de mejorar el entorno de la validación de los aprendizajes adquiridos en él, así como incluir la perspectiva de la psicopedagogía en la propuesta de un proceso de evaluación.

## **1.2 OBJETIVOS**

Los objetivos que rigen este trabajo tienen una índole funcional y otra investigativa; el primero es la creación del trabajo de reflexión final que combina los aprendizajes y experiencias del máster de Psicopedagogía y el segundo radica en la aportación de un instrumento de evaluación para el proceso de validación y reconocimiento de las experiencias significativas.

Por un lado, en su índole funcional recoge los aprendizajes y aspiraciones que proyecta el máster sobre los intereses académicos provenientes del grado, la trayectoria individual y las oportunidades que ofrece el espacio de prácticas, mediante la elaboración y defensa de un trabajo de carácter científico como estipula la guía docente (Universidad de Valladolid, 2023). Por otro lado, pretende realizar una aportación al avance de la sistematización de los procesos de validación del aprendizaje no formal e informal. El estudio relaciona el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida y la trasposición que queda pendiente en términos de validación; lo que constituye una empresa apropiada para la psicopedagogía que se sirve de la mirada transversal y la actuación en conjunto, situando a la persona en el centro de la acción. En este caso, defiende el reconocimiento que merece el desarrollo personal que llevan a cabo las personas voluntarias, identificando sus fortalezas independientemente del ámbito en el que las hayan desarrollado. En consecuencia, supone la demostración de las competencias relacionadas con el ámbito de la psicopedagogía.

## **1.3 COMPETENCIAS DEL MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA**

Las competencias que el trabajo de fin de máster debe reflejar se encuentran en la guía docente (Universidad de Valladolid, 2023) y tienen incidencia directa en diferentes aspectos, tanto generales como específicos.

En primer lugar, la competencia general tres, relacionada con la comunicación clara de las decisiones y conclusiones se aplica a la totalidad del documento que se estructuró con tal objetivo. La competencia general cinco, relacionada con el código ético y deontológico, se refleja en los procedimientos de confidencialidad y de garantía de la calidad interna que se explicitan en el marco metodológico y en la creación de documentación de consentimiento creada para proteger el estudio y sus colaboradores. Es más, la consideración ética va más allá del consentimiento, se muestra en la determinación a mantener el significado original de los discursos compartidos por las personas evaluadas. Por último, las competencias generales seis y siete quedan implícitas en el proceso, porque el presente trabajo es fruto del enriquecimiento personal, profesional y académico experimentado por el estudiante. La realización del trabajo final de máster ha supuesto la ampliación de mi bagaje conceptual, mis destrezas técnicas implícitas en la recopilación de información, la creación de recursos en diferentes formatos, la realización de la investigación científica y la dimensión de la calidad interna implícita en el desarrollo del trabajo final. El estudio también recibe la incidencia directa e indirecta que ejerce la temática y enfoque de este trabajo final sobre la competencia siete relacionada con la formación permanente, la autonomía y la responsabilización del desarrollo propio. Por un lado, la temática tiene por objeto abordar un área compleja y se ha seguido un proceso que ha exigido aprendizajes no anticipados para perseverar en la tarea. Por otro lado, la labor de investigación teórica de este trabajo requiere la identificación de herramientas y servicios relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida que no son evidentes o tan conocidas (Cedefop, 2024c).

En cuanto a las competencias específicas, este trabajo final reconoce el valor del desarrollo personal y profesional de las personas, como estipula la competencia específica tres, y propone un instrumento para el proceso de validación, área que aúna las necesidades de personas, organizaciones y colectivos específicos, como se indica en la competencia específica cuatro. De hecho, la premisa fundamental de este trabajo es que las personas voluntarias son personas capacitadas con fortalezas dignas de reconocimiento y son merecedoras de un reconocimiento oficial. Además, se enmarca en la comprensión de las políticas educativas internacional y el dinamismo del contexto social, educativo y laboral, como puntualiza la competencia siete; para proponer una mejora de la intervención psicopedagógica. La competencia ocho tiene relación con la mejora de la intervención y la investigación y el trabajo presente realiza aportaciones en ambos aspectos. Por una parte, la creación de un instrumento permite conocer a la persona quien debe ocupar el centro de la intervención y orientarla en base a su bagaje y aspiraciones. Por otra parte, pretende crear un nexo eficaz entre el aprendizaje

experiencial, las competencias y los procesos de validación que fomente futuras investigaciones, iniciativas y servicios.

## **1.4 ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

La estructura se puede dividir en dos marcos, el teórico y el metodológico. El primero abarca los apartados del 2 al 4 incluidos y el segundo del 5 al 8; teniendo como producto los siguientes apartados que corresponden a los resultados, la discusión y las conclusiones. Además de otros apartados dedicados al índice de contenido, tablas y figuras, más un apartado final con los anexos que evidencian la labor del trabajo. Para facilitar la comprensión de la estructura y se muestra en la Tabla 1 y el manejo del documento se sirve de la referencia cruzada.

La estructura del documento comienza con el marco teórico que sitúa la investigación en el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida (Capítulo 2). Se aborda la temática enfatizando el valor de las vivencias y el enriquecimiento del aprendizaje experiencial (2.1), sus dimensiones (2.1.2) y cómo ha sido abordado en diferentes investigaciones a través de la entrevista (2.1.3). Los resultados de aprendizaje del aprendizaje experiencial establecen un nexo con la conceptualización de competencias, abordadas en el capítulo 3, trascendiendo el ámbito teórico para alcanzar la repercusión en el ámbito político (3.1). Se analiza la evolución de las políticas, estrategias y marcos internacionales que sitúan a las competencias transversales como elemento clave (3.2) y se señalan las incompatibilidades entre sistemas en las que caen los procesos de validación. En el capítulo 4 se esclarece la realidad de la validación de los aprendizajes obtenidos en los ámbitos no formal e informal, y se exponen las iniciativas y herramientas a nivel internacional y nacional. Este panorama se completa con las iniciativas del sector del voluntariado (4.1), presentando la relevancia que tiene este sector sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y el nivel de participación voluntaria que existe en España y las respectivas iniciativas de validación que devienen de este sector. En base a los datos expuestos se focaliza la investigación en Cruz Roja como entidad internacional y en la sección juvenil de Cruz Roja Juventud (4.1.1), dada la prominencia de esta franja de edad en la población voluntaria. Por último, dentro del marco teórico se aborda la relevancia de las normas de estandarización (ISO/IEC en adelante) y su influencia sobre la validación y la realización de la posterior investigación (4.2).

Las consideraciones teóricas sostienen el desarrollo metodológico en el que se recuerda el objetivo general de la investigación y los pasos específicos que se dan para alcanzarlo, que se presentan en orden secuencial para facilitar la comprensión. El capítulo 5 inicia el marco

metodológico con una integración de los elementos del marco teórico, contextualizando los objetivos (5.1). El primer paso específico es la definición de las dimensiones de análisis (6) y se catalizan en la creación de los instrumentos de evaluación (7). Se ha optado por la elaboración de tres instrumentos de evaluación, dos para las personas entrevistadas y otro para el estudio mismo. A partir de este apartado, se expone el método (8), describiendo la muestra y el procedimiento. Es conveniente remarcar que el empeño que se ha puesto en los apartados de creación de los instrumentos y el procedimiento; han sido fruto de una alta dedicación y un análisis de datos manual que queda fuera del trabajo por su extensa longitud, pero cuyo trabajo se muestra resumido en el apartado de resultados. En el que se hace referencia tanto a las categorías de análisis definidas y al marco de competencias transversales, cumpliendo uno de los objetivos marcados. Los resultados (9) dan pie a la discusión (10) y las conclusiones (11) del estudio que recogen las limitaciones de la investigación y las nuevas vías que podrían surgir de los resultados obtenidos. Este apartado concluye con la Tabla 1 mostrando la interrelación existente entre el marco teórico y el metodológico; dejando como conclusión lógica que el método, resultados y conclusiones son el producto final.

**Tabla 1.**

*Organización de la estructura de contenidos del TFM*

Marco teórico	Marco metodológico
2 Aprendizaje a lo largo de la vida	
2.1 Aprendizaje experiencial	
2.1.1 Modelos teóricos sobre el aprendizaje experiencial	5 La evaluación del aprendizaje experiencial
2.1.2 Dimensiones del aprendizaje experiencial	5.1 Objetivos
2.1.3 La entrevista como instrumento de análisis	
3 Competencias	
3.1 Marcos de competencias europeos	6 Las dimensiones de análisis
3.2 Competencias transversales	
4 Validación del aprendizaje	
4.1 Voluntariado	7 Creación de los instrumentos de evaluación
4.1.1 Cruz Roja Juventud	
4.2 Las normas ISO/IEC	
	8 Método
	8.1 Descripción de la muestra
	8.2 La entrevista como procedimiento

Fuente: Elaboración propia.

## 2 EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Para abordar correctamente el tema escogido es necesario enmarcar el desarrollo de competencias entre las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida. La creencia de que el aprendizaje se da en el tránsito por el sistema educativo formal se ha desechado y se concibe como un proceso continuo en la vida. Esta visión coge impulso con el Informe Delors (1996), "*La educación encierra un tesoro*" en la que se considera al aprendizaje a lo largo de la vida un derecho fundamental; defendiendo la posibilidad de adquirir aprendizajes en cualquier momento y lugar que la persona disponga. Dicha consideración da lugar al Memorandum sobre el aprendizaje permanente en el año 2000, en la que la Comisión Europea planteaba una respuesta global que implicara a los estados miembro para fomentar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a la cultura de aprendizaje (Comisión de las comunidades europeas, 2000). Así, el aprendizaje a lo largo de la vida trasciende el ámbito teórico y comienza su transformación hacia una estrategia que implica a instituciones gubernamentales, académicas, empresariales y sociales.

Por extensión, el manejo conceptual del aprendizaje a lo largo de la vida se esparce y acarrea un uso ambiguo que se ve en confluencia con términos de gran similitud como aprendizaje permanente o educación continua e ignora las delimitaciones propias del contexto de origen que los caracterizan (Ochoa Gutiérrez & Balderas Gutiérrez, 2021). Por tanto, la fundamentación de la propuesta comienza con la delimitación teórica del aprendizaje a lo largo de la vida y la justificación de la elección conceptual.

En primer lugar, se toma como referencia la definición que aporta el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) que promueve un enfoque desarrollado en torno al aprendizaje a lo largo de la vida para la consecución de los objetivos de la agenda 2030 de desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. El UIL realiza labores de apoyo, seguimiento e investigación de las políticas y estrategias relacionadas en los países miembros de la Unión Europea porque son firmes defensores de la importancia de integrar este enfoque en la sociedad actual. Su objetivo principal es fortalecer el cuerpo teórico y legislativo relacionado y para ello, priorizan el apoyo en el desarrollo de políticas. En 2012 crearon una base de datos internacional que recoge las leyes, estrategias y planes sobre el aprendizaje a lo largo de la vida (UIL, 2022b), en las que la definición referente de aprendizaje a lo largo de la vida es "todas las actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos de la vida y mediante una variedad de modalidades que, juntas, satisfacen una

variedad de necesidades y demandas de aprendizaje” (UIL, 2022a, p. 17). De hecho, la valoración de todo aprendizaje independientemente de su ámbito de adquisición pone de relieve la imperiosa necesidad de establecer un sistema de referencia y validación. Porque, a pesar de la relevancia y reconocimiento internacional del término, las instituciones educativas formales siguen predominando como centros reconocidos y se menosprecia el valor del aprendizaje que ocurre en los ámbitos no formales e informales (UIL, 2012). Esto llevó a la creación del Observatorio Global del Reconocimiento, la Validación y la Acreditación del Aprendizaje No Formal e Informal (RVA) en 2014; cuya labor fue dar visibilidad y sus funciones se explorarán en el apartado de la validación en el ámbito no formal e informal.

En segundo lugar, se utiliza como referencia el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop en adelante) que supone un exponente en estas cuestiones y sirve como institución de referencia para la comprensión del apartado teórico y legislativo relacionado con el aprendizaje para la vida en Europa. La delimitación conceptual que rige sus estudios se recoge en su glosario online que utiliza de base la publicación de terminología (2014), actualizado recientemente en 2024, y se mantiene dinámico tomando definiciones de las experiencias de los expertos de Cedefop y las nuevas políticas y estratégicas (Cedefop, 2023b). Esta publicación (2014) es de gran utilidad porque presenta cada definición se muestra en los idiomas oficiales de la Unión Europea en sucesión antes de pasar al siguiente concepto; lo cual aún no es posible con su versión dinámica (Cedefop, 2023b). El término aprendizaje para la vida aparece junto con el término aprendizaje permanente, sinónimo principal en el habla española, y se ven recogidos con la misma conceptualización. En este caso, es interesante señalar el matiz que existe entre la definición inglesa y la española. Esta última la describe como “Toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la vida de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales.” (Cedefop, 2014, p. 171), mientras que la definición inglesa sustituye «con el fin» por «*which results*». Ambas comparten la existencia de un aprendizaje motivado por la experiencia; sin embargo, la diferencia entre formulaciones ensalza o ignora la intencionalidad del aprendiente. Esta diferencia es señalada con el objetivo de arrojar luz sobre la posible confusión que pueda causar la revisión teórica, porque este matiz es crucial para la propuesta de herramienta de evaluación y la validación de experiencias y afecta a la determinación de las actividades que pueden ser consideradas como aprendizaje a lo largo de la vida. Dado que la definición en español las

limita a la intención explícita, en contraposición con el aprendizaje como consecuencia inherente a la experiencia.

En este punto es necesario remarcar la diferencia entre el aprendizaje no formal y la educación no formal. Dado que el primero contempla el fenómeno del aprendizaje, como puede ser la mejora de las competencias de autogestión, mientras que la segunda se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje del ámbito no formal, como puede ser una formación. En el caso del manual citado, se puede apreciar cómo se han entremezclado ambas realidades en la traducción, por tanto, conviene remarcar la diferencia entre conceptos.

Por un lado, el aprendizaje no formal es el “aprendizaje integrado en actividades organizadas, pero no calificadas explícitamente de actividades de aprendizaje (en cuanto a objetivos didácticos, duración o recursos de la formación). El aprendizaje no es intencional desde la perspectiva del alumno” (Cedefop, 2014, p. 184). Esta conceptualización nos permite abarcar aquellos aprendizajes que aportan las experiencias en el ámbito no formal y no han sido planificados o pueden estandarizarse a todas las personas que participan en la acción voluntaria. En esta línea, la investigación refleja la existencia de aprendizajes perseguidos o derivados de las vivencias no formales e informales, relacionados con la diversidad y flexibilidad del funcionamiento del ámbito no formal que satisface necesidades educativas con mayor facilidad que el entorno formal y es plástica a las realidades individuales (UIL, 2022b). Aunque el apunte de la no intencionalidad de la persona podría rebatirse, las personas involucradas pueden utilizar el ámbito no formal como espacio de crecimiento personal y profesional de forma consciente.

Por otro lado, para definir la educación no formal, se recurre al ámbito educativo nacional con el artículo 5 bis de la LOMLOE en su tratamiento de la educación no formal que “comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad [...] que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOMLOE), 2020, p.16). Este artículo remarca, de nuevo, la intencionalidad en la planificación de la actividad como característica fundamental de la educación no formal. La resolución es coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de las acciones formativas fuera del ámbito formal, al mismo tiempo que señala el valor educativo en sí mismo y esto abre la puerta a un gran abanico de experiencias. Esta idea flexibiliza su demarcación y se puede entender que el valor educativo de una experiencia reside

en su capacidad de favorecer y ocasionar aprendizajes. En cierto modo, se refiere a la primera definición, e incluso alude a aquellos aprendizajes del ámbito informal, lo que se ve reflejado de forma explícita en el concepto de aprendizaje a lo ancho de la vida, también recogido en la terminología (Cedefop, 2014).

El enfoque del sistema educativo formal se ha transformado adaptándose a las nuevas realidades globalizadas, a los avances tecnológicos y las nuevas demandas del entorno social y laboral, por lo que, en la actualidad, se apuesta por el enfoque prospectivo. En vez de seguir el modelo tradicional en el que los y las aprendientes asimilan la información del entorno, deben ser capaces de dar respuesta a situaciones aún sin definir (Subero & Esteban-Guitart, 2020). El modelo educativo centrado en la producción y la resolución es el más aclamado y destaca en el uso de metodologías activas. El propósito es fortalecer las habilidades adaptativas relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Ahora bien, los espacios no formales son fundamentales para el desarrollo individual y el hallazgo de valor educativo porque, actualmente, la educación formal no cubre todas las necesidades formativas de las personas y se relega a factores individuales o externos al sistema educativo la exploración de nuevas oportunidades de aprendizaje en otros espacios (UIL, 2022b). En este contexto surgen cuestiones sobre la calidad y relevancia de dichas experiencias (UIL, 2022b).

En respuesta, las estrategias de orientación para la vida defiende que tanto el análisis crítico en la elección de las oportunidades de aprendizaje disponibles como la capacidad de toma de decisiones informadas sobre el proceso vital individual, se beneficia de la participación en entornos de aprendizaje coherentes con sus intereses, fortalezas y debilidades (Cedefop, 2023c). Es decir, la autogestión del proceso educativo y ocupacional reside en la fortaleza individual que puede fomentarse en el ámbito no formal e informal. Se beneficia, además, de la flexibilidad que es una de las características fundamentales del ámbito no formal, la cual se ve reconocida en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4. En esta materia, la revisión teórica dedicada a la educación no formal apunta la necesidad de la creación de políticas de aprendizaje a lo largo de la vida que involucren más de un ámbito educativo (UIL, 2022b) y de la promoción de la creación de itinerarios accesibles (Cedefop, 2023c) para permitir el desarrollo profesional y personal del individuo de forma coherente consigo mismo (UNESCO, 2017). Sin embargo, las directrices de Cedefop (2023a) señalan la escasez de planes para medir la evolución de las competencias y la adquisición de conocimientos y habilidades en la orientación para la vida. Lo que repercute en la elección de rutas de aprendizaje y, por ende, en el desarrollo integral de las personas, ya sea a nivel académico, laboral o personal.

Asimismo, es relevante remarcar la inclinación del sistema educativo actual por el uso de metodologías que simulan situaciones complejas y de alta implicación para la persona como motor de aprendizajes significativos, especialmente aquellas en las que el individuo se involucra en procesos de producción y creatividad, puesto que su participación e inmersión detona el aprendizaje significativo (Subero & Esteban-Guitart, 2020). La retórica internacional ha desechado el modelo educativo que situaba a la enseñanza en el centro del proceso y ahora se encuentra en el o la aprendiente, como lo plantea en el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, la autenticidad de las experiencias que suceden más allá del sistema formal sigue en cuestionamiento (UIL, 2022b) y la transición de retórica a implementación está aún en proceso (Cedefop, 2024c). En consecuencia, dadas las incoherencias presentes en la temática, ya sea por el marco teórico o por la ausencia de sistematización, sería beneficioso difundir y promover buenas prácticas que trasciendan la teoría.

## **2.1 APRENDIZAJE EXPERIENCIAL**

El paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida eleva cuestiones como: ¿Qué características tienen las experiencias para ocasionar aprendizajes? ¿Cómo se reflejan? ¿Cómo pueden medirse dichos aprendizajes? La creación de una respuesta justificada dirige la mirada al terreno de la investigación centrada en el análisis del aprendizaje experiencial.

### **2.1.1 Modelos teóricos sobre el aprendizaje experiencial**

Los aprendizajes se pueden dar en cualquier momento y contexto, por lo que, en este apartado, centramos la mirada en el desencadenante: la experiencia. Para ello, se revisan modelos teóricos sobre el proceso de aprendizaje, sus dimensiones y el planteamiento metodológico con el que se analizan las experiencias significativas.

En primer lugar, es necesario plantear las bases teóricas que aportan relevancia al aprendizaje experiencial, dado que implica un proceso de desarrollo, se sostiene en aportaciones de Piaget y Vygotsky quienes analizan esta evolución desde diferentes enfoques. El primero, analiza la evolución centrándose en la dimensión cognitiva y, por tanto, desde una perspectiva individualista; mientras que el segundo adopta un enfoque sociocultural para fundamentar el desarrollo evolutivo. Ambos se ven influenciados por corrientes filosóficas diferentes, pero sus enfoques se pueden ver entrelazados en el aprendizaje experiencial (Raynaudo & Peralta, 2017). Valoran las vivencias como un puente entre el individuo y el entorno, en concordancia con el planteamiento constructivista cuya disposición encaja con los cuatro pilares educativos detallados en el Informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a

convivir y aprender a ser. Dicha sinergia es la que confiere al análisis del aprendizaje experiencial su complejidad, debe valorar de manera exhaustiva tanto las características del entorno y su influencia sobre el sujeto como la particularidad del sujeto, ya que condiciona la vivencia en sí misma. La dimensión del sujeto es abordada desde diferentes ángulos y la revisión teórica revela cómo la idiosincrasia, influencia o campo de estudio condiciona los procesos internos incluidos en el tratamiento del aprendizaje experiencial. Las autorías revisadas coinciden en que la inmersión y la reflexión son las que llevan al individuo a construir el significado y conocimiento de la experiencia (Gleason Rodríguez & Rubio, 2020; A. Kolb & Kolb, 2021; Vince, 2022); pero difieren en cuanto al momento en el que sucede la reflexión y qué procesos son relevantes para comprender, analizar o generar dicho aprendizaje.

El referente teórico en esta materia es el ciclo de aprendizaje de Kolb, su propuesta se basa en seis proposiciones (D. Kolb, 1984). La primera es fundamental y señala que el aprendizaje no concluye en un resultado de aprendizaje, sino que se evidencia en la actitud y el comportamiento. La segunda y tercera apuntan que el aprendizaje se reconstruye a sí mismo continuamente y supone la resolución de un conflicto dialéctico entre formas de pensar, entender y actuar en el mundo. La cuarta lo define como un proceso holístico de adaptación, como ya hemos comentado tratando las aportaciones constructivistas y, de hecho, la quinta y sexta proposición siguen esta corriente; remarcando su influencia, valoran al aprendizaje como una sinergia y transacción entre individuo y entorno. Estas proposiciones aluden a la naturaleza dinámica del aprendizaje que encaja con el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida y se alinean con la visión prospectiva de la educación actual. Su desarrollo comprende la descripción de las cuatro fases que componen el aprendizaje experiencial: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experiencia activa (Kolb & Kolb, 2021). Estas corresponden respectivamente a: la vivencia concreta, la creación de significado en la experiencia, formación de generalizaciones o teorías y la comprobación de estas en nuevas experiencias. La primera fase, la experiencia concreta se refiere a cualquier actividad en el mundo real en la que el individuo participe de manera activa y los autores la presentan como un proceso de vivencia sin reflexión inmediata. La cual se da en la siguiente fase, tras la finalización de la experiencia, la observación reflexiva es el proceso de análisis de la situación, sus implicaciones y la actuación propia; a partir de estas el individuo generaliza la experiencia formando una conceptualización abstracta en la que integran sus observaciones con sus conocimientos previos y, por último, las aplican en una nueva situación en la que refinan estas ideas a través de la retroalimentación que supone la experiencia activa. Este modelo teórico (A.

Kolb & Kolb, 2021) sirve de base para analizar el proceso cognitivo del aprendizaje que defiende la participación del sujeto en la vivencia como desencadenante de aprendizajes, generando la activación de procesos adaptativos relacionados con la observación, la reflexión, resolución de conflictos, la toma de decisiones y la creatividad. Su razonamiento forma parte de los cimientos del aprendizaje experiencial y su aplicación educativa. Sin embargo, la revisión teórica del aprendizaje experiencial ilustra las críticas contemporáneas a Kolb y cómo las carencias que señalaron dichos autores se ven reflejadas en la aplicación actual; porque el ciclo de Kolb, aún referenciado, suele complementarse o acomodarse con otros planteamientos.

La primera crítica es que se trata de un modelo enmarcado en un paradigma individual y principalmente cognitivo que ignora las características concretas del individuo, del contexto y la influencia de las personas involucradas en el aprendizaje experiencial (Desmond & Jowitt, 2012; Elembilassery & Chakraborty, 2021; Sinha, 2023). Varios autores remarcan la importancia de incluir las emociones y la conciencia corporal como parte del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Vince (2022) señala la capacidad del aprendizaje experiencial para movilizar emociones fuertes que se traducen en ansiedad, promoviendo o frenando el ciclo de aprendizaje. En esta línea, Clancy & Vince (2019) denominan la relación entre emoción y aprendizaje como la “sombra” del aprendizaje experiencial para poner el foco en la complejidad emocional y las relaciones de poder que se dan en el contexto social; adoptando una perspectiva psicodinámica sobre el aprendizaje experiencial. Según esta corriente de estudio de las relaciones grupales y los grupos de aprendizaje, las emociones individuales, las colectivas y las dinámicas interpersonales son el centro entre la reflexión y la acción en cualquier contexto (Clancy & Vince, 2019; Sherman & Boukydis, 2020; Sinha, 2023; Vince, 2022). El modelo teórico de Kolb omite el rol o la intervención de quienes forman parte de la experiencia como iguales y su influencia en la construcción de un aprendizaje común; explorando únicamente las funciones de los educadores cuando analiza la educación y los estilos de aprendizaje (A. Kolb & Kolb, 2021). En consecuencia, la aplicación de su modelo en espacios o cuestiones concretas carece de la consideración del otro y debe ser complementada con otras teorías, situación que se ve ejemplificada en el análisis de los espacios grupales realizada por Abdelbaky et al. (2022), quienes complementan el aprendizaje tratando la influencia de las relaciones interpersonales desde una perspectiva de organización del espacio físico. Asimismo, dentro del contexto de aprendizaje, otros enfoques valoran el diálogo y las interacciones para llegar a dar sentido a una vivencia; Elembilassery & Chakraborty (2021) argumentan que la labor colectiva no puede ser relegada a un segundo plano y que, incluso, puede ser el desencadenante de lo que Kolb (1984)

define como observación reflexiva. El análisis de la experiencia de aprendizaje lleva la consideración social a paradigmas similares a la teoría de sistemas; como plantean quienes lo complementan con la escalera de aprendizaje dual y la pedagogía del sistema de comida sostenible (SFS) (Ebel et al., 2020), quienes tratan las estructuras implícitas que afectan al aprendizaje como la estructura y la ideología profesional.

En referencia a la esfera individual, la prevalencia de la cognición en el ciclo de Kolb (1984) carece de la influencia de los valores personales y la implicación comunitaria. Otro ejemplo que enriquece la revisión del modelo de Kolb se encuentra en la aplicación de la educación Soka al aprendizaje experiencial. La educación Soka se fundamenta en un enfoque humanístico hacia la creación de valor y el bienestar que surgió a principios del siglo XX y continúa su influencia en el sistema educativo, especialmente, en educación en valores (Charoenkul & Tomioka, 2021). Sherman y Boukydis (2020) amplían el análisis del aprendizaje experiencial con categorías como la belleza, en referencia a la felicidad y la satisfacción personal; la ganancia, en referencia a competencias y crecimiento personal; y el bien, en referencia al impacto social que puede conectarse con el activismo y el cambio comunitario. Esta puntualización es de gran relevancia, especialmente, en la consideración de la participación en el ámbito no formal e informal en el que los individuos se involucran de forma principalmente voluntaria y coherente con sus intereses, principios y valores (Cedefop, 2023c). Además, el aprendizaje significativo devenido de la experiencia se beneficia de la participación genuina del individuo, por lo que su perspectiva involucra aspectos como los analizados por el modelo de educación Soka. Forma parte de la cultura de bienestar emocional y físico que se intenta promover en el futuro de la educación (Comisión europea & Dirección General de educación, juventud, deporte y cultura, 2023). Entonces, para completar el análisis del aprendizaje experiencial Sherman y Boukydis (2020) complementan el ciclo de Kolb (1984) para obtener un análisis que implique estas dimensiones evitando limitarse al análisis de la dimensión cognitiva.

Por otro lado, el modelo de Kolb ha recibido críticas sobre la distribución en fases que realiza, porque, si bien las describe como un proceso cíclico, constriñe la reflexión a un paso posterior y no la concibe como parte activa de la experiencia inicial. Lo cual, en la aplicación empírica se ve rebatido porque la experiencia no es solamente los sucesos en torno al individuo, sino su intervención que sucede gracias a la interpretación, análisis y toma de decisiones operativas (Elembilassery & Chakraborty, 2021; O'Flynn et al., 2023). Esta cuestión es abordada en parte de la revisión teórica con el uso del modelo reflexivo de Schön, conocido

como la reflexión en acción para ampliar el proceso reflexivo en el diseño y análisis de situaciones de aprendizaje experiencial (Yeo et al., 2023; Zhang et al., 2024). Estos estudios buscan abordar la reflexión desde una perspectiva continua a lo largo de todo el proceso en contraposición con el momento de reflexión estanco que plantea Kolb (1984).

En suma, la revisión de los modelos teóricos sobre el aprendizaje experiencial ilustra la multitud de factores internos y externos que condicionan e influyen el aprendizaje experiencial. Los cuales se tendrán en cuenta en el capítulo 6.

### **2.1.2 Dimensiones del aprendizaje experiencial**

El individuo y el contexto son las dos dimensiones que se deben analizar para comprender los aprendizajes significativos, porque como se ha elaborado previamente, existe gran variedad de enfoques con los que se puede analizar el aprendizaje. En consecuencia, para enriquecer esta perspectiva y la revisión del aprendizaje experiencial en su totalidad, a continuación, se analizan componentes claves de la sinergia: el individuo y el contexto.

En referencia a la influencia del individuo, Kolb y Kolb (2021) establecen una correlación entre aspectos como la personalidad, el recorrido académico, la carrera profesional, el puesto de trabajo actual y sus competencias adaptativas. Su correlación fundamenta la propuesta de Kolb y Kolb (2021) sobre los estilos de aprendizaje, cuyo análisis abarca aspectos esenciales de la historia de vida y, por ende, del aprendizaje a lo largo de la vida de la persona evaluada. Estas son los puntos clave para entender la identidad del aprendiente, porque el autoconcepto es un elemento dinámico en la identidad humana, y como señala Fleming (2024), el aprendiente es libre de utilizar más de una lente para enfocar su aprendizaje. A pesar de ser aún relevante en el sistema educativo, el modelo de Kolb fue ampliado de cuatro a nueve estilos por el autor debido a la ambigüedad de los perfiles presentados y su difícil aplicación empírica (A. Kolb & Kolb, 2021). De igual manera, se indagan más enunciados que conceptualizan cómo la identidad y los procesos internos del individuo condicionan la vivencia y por ende el aprendizaje.

En esta cuestión, la teoría de la subjetividad de González Rey (2019) propone un marco para analizar su influencia sobre la configuración de la experiencia individual y social, considerando al aprendizaje como una experiencia subjetiva y condicionada por la identidad del individuo. Esta temática adquiere popularidad en las discusiones de la psicología en la década de los 70, pero queda relegada al ámbito filosófico, ignorando su relevancia epistemológica y la teoría de la subjetividad surge de un enfoque histórico-cultural e implica

procesos sociales, emoción, creatividad, aprendizaje e identidad (Subero & Esteban-Guitart, 2020), definiéndola como una producción que condiciona la calidad de las experiencias vividas, individual o socialmente (Goulart et al., 2019). Así, González Rey identifica a las experiencias significativas como unidades simbólico-afectivas que al ser internalizadas son movilizadas para construir la identidad personal (Gonzalez Rey, 2019; Subero & Esteban-Guitart, 2020). Este razonamiento conlleva la valoración de las experiencias como puntos de inflexión o incidentes críticos para comprender el crecimiento personal y el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, el autor destaca la gran diversidad de formas de experimentar la misma situación, permitiendo a la subjetividad trascender la representación las condiciones objetivas; en otras palabras, los datos objetivos no dictan cómo se vive una experiencia (Gonzalez Rey, 2019). Por ende, cualquier experiencia puede ser entendida como significativa para el individuo y el ámbito no formal, con su diversidad de instancias sociales puede ocasionar múltiples aprendizajes significativos. En consecuencia, la perspectiva de la investigación cualitativa no debe menospreciar las instancias que recalque el individuo, a pesar de la posible disparidad entre la matriz de evaluación y la experiencia.

En referencia al entorno y el contexto de aprendizaje, hay que destacar la diferencia entre ambos términos: el primero se refiere al ambiente o características que rodean a la situación, y el segundo al entorno físico de situación (Real Academia Española, 2023). Se puede ejemplificar de la siguiente forma, el contexto de una experiencia puede ser un programa de acción social y sensibilización dentro de un entorno de servicio comunitario y voluntariado. Asimismo, se plantea una subdivisión de análisis en consonancia con la diferencia existente entre educación no formal y aprendizaje no formal que se refleja en una diferencia de contextos y no necesariamente de entorno. Morris (2019) señala la falta de consenso sobre qué puede considerarse una experiencia significativa dentro de la educación no formal; en consonancia con las cuestiones sobre la calidad y relevancia del aprendizaje no formal (UIL, 2022a). Su investigación concluye que la complejidad del aprendizaje experiencial radica en que toda experiencia es única y se ve condicionada por la relación entre sujeto y el entorno que motive el aprendizaje. Esta idea es apoyada por el análisis de los fondos de identidad realizado por Subero y Esteban-Guitart (2020) y se ejemplifica con la comparativa entre diferentes modelos de aprendizaje experiencial que realizan Abdelbaky et al. (2022). Interrelacionan las fases que describe Kolb (1984) con actividades concretas, tratando de crear una secuencia de actividades que llevara al individuo por cada fase del ciclo de Kolb (1984); pero concluye que la misma actividad puede ser presentada por la misma clasificación en diferentes fases del ciclo de

referencia. Por lo que la actividad será vivida de formas diferentes según el enfoque con el que se participe en ella y la particularidad del individuo. Como indica Morris (2019) la capacidad del entorno para generar dichos aprendizajes se muestra a través de las demandas y oportunidades que supone para el individuo. El autor, revisa artículos relacionados con la enseñanza-reflexiva, propios de metodologías educativas como aprendizaje basado en problemas o en proyectos. Sin embargo, esta premisa puede atribuirse tanto al proceso de la educación no formal como al aprendizaje no formal fruto de la experiencia; dado que puede surgir en cualquier contexto de la vida (UIL, 2022a; Qualificalia, 2023). Para ampliar su comprensión, se acompaña de la revisión y crítica al modelo de Kolb (Coker et al., 2017; Morris, 2019) que señala la relevancia de factores de la experiencia concreta como su profundidad y su amplitud. En tanto que la profundidad de la experiencia radica en su duración y la amplitud a la diversidad de roles, funciones o tareas que implica, esto se corresponde a las demandas del contexto hacia el individuo y su capacidad de respuesta ante la situación. Estos factores son cruciales para comprender el nivel de enriquecimiento personal que aportan y deben considerarse en el análisis del fenómeno significativo. En este punto, se puede focalizar la atención en la naturaleza del voluntariado que realice la persona entrevistada. Por un lado, sus vivencias pueden incluir momentos y espacios formativos en los que la intencionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está presente y, por otro, es una posibilidad que las personas voluntarias hayan participado en la educación no formal como aprendientes o como enseñantes. Es decir, la vivencia supone una experiencia significativa en ambos roles y deben ser tenidos en cuenta porque los beneficios del aprendizaje experiencial son bidireccionales (Gleason Rodríguez & Rubio, 2020). Por otro lado, es posible que su acción voluntaria se distribuya o muestre un recorrido por diferentes proyectos o campañas, en cuyo caso, se expone la trazabilidad de la experiencia junto con su amplitud.

En conclusión, una propuesta debe perseguir el análisis exhaustivo y favorecedor de una relación dialéctica entre ambas realidades, el individuo y su entorno; así como su modelo de participación y el nivel de enriquecimiento personal que refiere el sujeto.

### **2.1.3 La entrevista como instrumento de análisis experiencial: Teoría y metodología**

Este apartado pretende profundizar en la entrevista como herramienta de análisis. Para ello, explora las ramas de la investigación que la utilizan, la modalidad destacada en las ciencias sociales y las dimensiones que entraña la entrevista. Porque la entrevista emerge como una

herramienta fundamental que no solo permite un análisis profundo de la experiencia individual, sino que también facilita la validación de competencias.

En primer lugar, la entrevista destaca en la rama etnográfica dentro de la antropología, su estudio de las prácticas culturales y los comportamientos sociales recurre a la entrevista. Les permite acceder a la dimensión individual directamente, indagando en las percepciones y procesos particulares que se dan en situaciones socioculturales (Rinaldo & Guhin, 2022). La subjetividad de los testimonios constituye el centro de análisis y esto enriquece el entendimiento de procesos que desde otras ramas se limitan a variables objetivas. La antropología descifra la polifonía de voces que se encuentran en un solo discurso para comprender la realidad social (Monge Lezcano, 2023).

En segundo lugar, el interaccionismo simbólico, corriente sociológica que guarda similitud con la rama etnográfica, basa la comprensión de la realidad social en los actos comunicativos, la subjetividad y el ser. Margaret Mead constituye el referente en esta temática y el término del interaccionismo simbólico fue acuñado por Blumer (1937) y en sus aportaciones se aprecian matices filosóficos relacionados con el determinismo y el indeterminismo (Posada Zapata & Carmona Parra, 2021). Para el autor, el individuo es un ser emergente que aparece en el encuentro entre personas, el significado percibido y el construido en relación dialéctica entre ellos, los cuales ocupan el foco de atención de dicha corriente. Asimismo, como señalan autorías de colectivos tradicionalmente marginalizados en el ámbito académico, la trayectoria del interaccionismo simbólico se enriquecerá implicando la diversidad de significados que surgen desde el enfoque interseccional (Conner et al., 2023). En suma, la intrincada red de significados sociales es el objeto de estudio del interaccionismo simbólico y en la investigación cualitativa las entrevistas son una herramienta fundamental (Stewart, 2024).

En tercer lugar, el enfoque fenomenológico que, a pesar de ser una corriente filosófica, encuentra su aplicación en la investigación y tiene por objeto “regresar a los significados vividos antes de ser conceptualizados o teorizados” (Castillo Sanguino, 2020, p. 9). La profundización en este método lleva a las pautas de la entrevista micro-fenomenológica, que se centra en la etapa pre-reflexiva y persigue la explicitación de la subjetividad, así como la toma de contacto con la fase pre-reflexiva del aprendizaje experiencial (Depraz, 2021; Duarte et al., 2020). Se orienta hacia la mirada subjetiva con la que se afrontan las vivencias intencionales y el presente diseño se nutre de algunas de sus preguntas que buscan la evocación.

Concretamente, en el análisis del impacto personal que tiene esta experiencia para la persona entrevistada.

En suma, estas corrientes de análisis se focalizan en las vivencias individuales como puente para comprender tanto la realidad social como particular y se sirven de la entrevista como herramienta de investigación. Así, reflejan epistemologías y elementos clave para analizar el aprendizaje, lo que también se relaciona con otro tipo de procesos, como es el de la validación del aprendizaje.

En cuarto lugar, la revisión teórica se desplaza del ámbito de la investigación propiamente dicha y toma el enfoque de la validación en la que la entrevista encuentra cabida. Porque, Es reconocida dentro del ámbito de los procesos de validación como una herramienta versátil que puede tener cabida como elemento de evaluación formativa y sumativa, así como ser empleada en diferentes momentos del proceso de validación como son la identificación y la evaluación (Cedefop, 2023c; Instytut badań edukacyjnych, 2018). La revisión teórica fundamenta la capacidad de esta herramienta para captar las dimensiones del individuo que van más allá de los recursos cognitivos y reflejar las competencias tácitas (Instytut badań edukacyjnych, 2018; Von Soest, 2023); porque recoge procesos, comportamientos, sentimientos, acciones y relaciones socioculturales que son esenciales en el aprendizaje experiencial (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021; Chan, 2022). Este instrumento indaga más allá de las presuposiciones teóricas sobre la experiencia, lo que permite cuestionar sobre cómo las estructuras de poder, relacionales y organizacionales afectan a la persona. Por ende, la aplicación de la entrevista debe anticipar la posibilidad de considerar las categorías y unidades de análisis emergentes (Chan, 2022; Knott et al., 2022). Esta capacidad se ve sustentada a su vez, en la posibilidad de acompañar a la persona entrevistada en el proceso de respuesta, evitando errores de comprensión, respuestas incompletas o abriendo nuevas cuestiones (Thunberg & Arnell, 2022).

A continuación, se complementa el análisis teórico que expone las múltiples teorías en torno al uso de la entrevista, con su transposición metodológica. Es necesario profundizar y exponer cómo son las entrevistas que se realizan en la investigación y cuáles son sus dimensiones. La entrevista se ha convertido con el transcurso del tiempo en una técnica refinada de recogida de información y cuenta con modalidades según la rigidez de su estructura; entre ellas, la entrevista semiestructurada está fuertemente integrada en la investigación cualitativa (Fernández Juaréz, 2018). Esta cuenta con un repertorio fijo y deja autonomía a la persona

entrevistadora para formular nuevas preguntas o ajustar la estructura base. Es especialmente relevante en las investigaciones con un objetivo de científico centrado en la perspectiva única de la persona entrevistada sobre un fenómeno (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). La fortaleza principal de esta modalidad reside en la guía que mantiene la entrevista centrada en la temática y en la autonomía del agente entrevistador para enriquecer y esclarecer la recogida de información. Sin embargo, es necesario profundizar en sus implicaciones metodológicas para la definición de protocolos de garantía de la calidad interna como es la aplicación otras herramientas de evaluación que sostengan e incrementen la validez y fiabilidad de la propuesta.

En la realización de la entrevista intervienen varios factores que condicionan sus resultados y el análisis minucioso ilustra la complejidad de la entrevista. Es fundamental ser consciente de los sesgos en las dimensiones de la persona entrevistadora, la entrevistada y su interacción, ya que la ecuación personal de ambos roles condiciona la calidad de la información obtenida.

En referencia al evaluador, se debe tener en cuenta que percibe y juzga a la persona entrevistada en un tiempo reducido y en este proceso los sesgos e ideas preconcebidas entran en juego, pudiendo incluir prejuicios, expectativas y actitudes discriminatorias (Wingate et al., 2024). Como señala Von Soest (2023), la entrevistadora influye de tres formas: por quién es, por cómo realice y cómo reaccione a las preguntas; es por esta razón por la que el concepto de la reactividad es relevante en las posibilidades y limitaciones de la herramienta. La entrevista es una conversación y análisis bidireccional, por lo que al tiempo que la paralingüística de quien realiza la entrevista puede enriquecer la recogida de información, en otros casos puede generar un sentimiento de rechazo en la persona entrevistada. Asimismo, estos sesgos pueden influenciar o dirigir la obtención de respuestas y la competencia de la persona entrevistadora para dirigir la entrevista y esclarecer sin sugerir es crucial (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021).

En referencia a la persona entrevistada, Von Soest (2023) trata la influencia de la subjetividad y cómo puede crear valoraciones inexactas de forma intencional o inconsciente, en las que se dan los sesgos de deseabilidad social. La cual puede verse en auge, dado que el objetivo de la entrevista es la validación de sus experiencias.

La tercera dimensión es la que crean ambos roles, su interacción en la que se dirige la atención al *rappport*, la conexión empática entre ambos roles; en esta área se remarcan factores como la calidez, la conciencia sobre el lenguaje corporal, la escucha activa y la disposición a indagar en las respuestas que no queden completas (Ibarra-Sáiz et al., 2023). La labor de la

persona entrevistadora es crear un clima de confianza y comprensión, puesto que reduce la presión que pueda sentir la entrevistada por la deseabilidad social (Moreira & Giadas, 2021). Asimismo, es necesario comprender la importancia del rol de autoridad que existe en la persona entrevistadora y su directividad pueden cumplir una función de orientación en la entrevista como suponer una amenaza o cohibir a la persona. Por ejemplo, en la descripción de los objetivos al inicio de la entrevista y la realización de las preguntas principales, las formas directas son prácticas, mientras que en la indagación para completar las respuestas pueden ser percibidas como cuestionamiento o invalidación de los datos (Moreira & Giadas, 2021). Esta diferencia debe ser percibida por la persona entrevistadora, quien debe ser capaz de adaptar su actitud en base al *rapport* establecido.

Dichas dimensiones juegan un papel clave en la calidad de recogida de información y adoptando el enfoque de las normas de estandarización, concretamente la ISO/IEC 25012:2023 se enriquecen las ventajas de la herramienta. La capacidad esclarecedora de la entrevista y el *rapport* establecido, especialmente en el formato presencial, pueden reducir la deseabilidad social incrementando la exactitud y completitud de los datos, mientras que la profesionalidad del entorno de la entrevista aumenta la seguridad y la confianza de la persona entrevista, tanto en el proceso como en la persona entrevistadora. De esta forma, la disposición de las personas entrevistadas a ampliar sus testimonios conlleva el enriquecimiento de la información recogida y confiere a las entrevistas presenciales mayor relevancia (Thunberg & Arnell, 2022), influenciando atributos como la completitud, la consistencia y la trazabilidad.

A su vez el contexto tiene sus propias posibilidades y limitaciones; la propuesta priorizará cuando sea posible una entrevista presencial, pero se incluye la valoración de las entrevistas telemáticas, por su relevancia en la actualidad y la investigación. En este caso, se analizan las entrevistas que tienen lugar en plataformas con audio y video, por su mayor índice de efectividad sobre las telefónicas (Jenner & Myers, 2019). Además, desde la pandemia del COVID-19, las entrevistas virtuales experimentaron un auge y se consideran un nuevo medio en el que los códigos de comunicación están en proceso de definición; pero la calidad de la recogida de información en este formato es similar a la que puede darse cara a cara (Jenner & Myers, 2019; Thunberg & Arnell, 2022). La revisión teórica de Thunberg & Arnell (2022) señala que la diversidad de opiniones puede ser influenciada por la temática de la entrevista más que por el medio, por lo que plantean que, a pesar de ofrecer una calidad similar a las entrevistas presenciales, requieren protocolos específicos para la previsión de riesgos en relación con las dificultades técnicas, la ética, la seguridad y confidencialidad del medio. Las

conclusiones más relevantes refieren a la disposición de la persona entrevistada. Por un lado, la principal limitación que encuentra el formato virtual es la dificultad de la persona entrevistadora para apreciar señales paralingüísticas (Thunberg & Arnell, 2022), aunque registran que la persona entrevistada parecía más cómoda tratando temas sensibles o personales por ser un espacio conocido para ella; enriqueciendo la entrevista. Además la ventaja de este formato es que amplía la población que puede ser entrevistada con menor coste (Jenner & Myers, 2019). Sin embargo, es necesario remarcar que, a pesar de ampliar el acceso, el formato virtual debe considerar la brecha digital y el analfabetismo informático como barrera para colectivos desfavorecidos (Moreira & Giadas, 2021).

En conclusión, la entrevista constituye una herramienta valiosa de evaluación en las investigaciones de las ciencias sociales y los procesos de validación. Aunque su complejidad requiere una aplicación cautelosa para mantener su eficacia que depende tanto de factores ambientales y contextuales como humanos, por lo que es fundamental considerar en la previsión de riesgos estas limitaciones para diseñar su aplicación. Lo que tendrá su continuación el apartado 8.2 del marco metodológico.

### 3 COMPETENCIAS

Una vez planteada la dimensión del aprendizaje experiencial, las competencias sirven como término catalizador de su tratamiento en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida y la validación.

Las competencias tienen gran relevancia en el aprendizaje y la educación, su extensión ha supuesto un punto de inflexión en el desarrollo de políticas, planes, estrategias y currículos (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016). Actualmente, los requisitos en materia de competencias están sometidos a revisión continua en concordancia con el cambio de los modelos sociales y cívicos, la creciente relevancia de la tecnología y la relación entre ámbito educativo y laboral. Al tiempo que buscan responder y abarcar las nuevas formas de aprendizaje en una sociedad cada vez más ágil y digital (Consejo de la Unión Europea, 2018) predomina la preocupación por responder a situaciones complejas y la relevancia conferida a la autonomía más allá del manejo de conocimientos y procedimientos (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016). Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, se expone la definición de la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, que las define como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes” (2018, p. 7). Su explicación comprende un desglose de cada término y puede resumirse en una combinación de saberes conceptuales, destrezas procedimentales y mentalidad con disposición a actuar que constituyen características intrínsecas de los elementos del currículo.

A su vez, el desarrollo de competencias va más allá del ámbito formal e incluso el educativo y se refleja explícitamente en la conceptualización de competencia que recoge la Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente que la define como “capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (p. 20). La puntualización de la diversidad de ámbitos en los que las competencias pueden aplicarse y desarrollarse encuentra antecedentes en definiciones como la del Cedefop en su glosario: “capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional)” (Cedefop,

2014, p. 44). En este caso, se introduce el término resultados de aprendizaje definidos por el mismo glosario con dos definiciones para el mismo término, las cuales se unifican de nuevo en la Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente: definido como “declaraciones respecto de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; y formulado en términos de conocimientos, destrezas, responsabilidad y autonomía” (Rec. 2017/189/03, Consejo, p. 20). La elección de «declaraciones» es un matiz fundamental para la presente propuesta, puesto que el análisis se centrará en una expresión, la actitud reflejada por las personas entrevistadas. Sin embargo, es interesante señalar que el glosario del Cedefop (2014) explicitaba en sus definiciones la posibilidad de obtener dichos aprendizajes en procesos formales, no formales e informales y es relevante porque su uso encaja tanto con la realidad del sistema educativo y el perfil de salida, como con el recorrido que realiza un aprendiz a lo largo de su vida.

El término resultado de aprendizaje mantiene particular relevancia en el enfoque para el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que constituye un punto de inflexión en el entendimiento y la creación de las políticas europeas de las dos últimas décadas relacionadas con la formación profesional y la conceptualización de las cualificaciones y currículos educativos, influenciando, a su vez, el proceso de validación no formal (Cedefop, 2024c). Ha recibido críticas, pero la creación de resultados de aprendizaje persigue la transparencia, dan forma a los marcos de referencia nacionales y favorecen la comparación y extrapolación internacional (Cedefop, 2022). Dichos esfuerzos se traducen en la creación del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC en adelante), un marco dividido en ocho niveles basados en resultados de aprendizaje (Rec. 2017/189/03, Consejo). En ella, cada nivel incluye descriptores alineados con conocimientos, habilidades y la categoría de responsabilidad y autonomía, de forma que mantiene una estructura concordante con los elementos de las competencias. El mapa de marcos de cualificaciones desarrollado por Cedefop (2024a) muestra la coincidencia de objetivos explicitados entre países y destacan la transparencia entre los resultados de aprendizaje de diferentes sectores sociales, habilitar la validación del aprendizaje no formal e informal y apoyar el reconocimiento de las cualificaciones.

España ha actuado en consonancia con la tendencia europea, dando pasos para acercarse al planteamiento europeo. Por un lado, el Real Decreto 272/2022, define el Marco Español de

Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MECU en adelante) que constituye la estructuración de los aprendizajes a lo largo de la vida y pretende facilitar la clasificación, comparabilidad y transparencia de las cualificaciones acreditadas oficialmente. Este sigue el mismo sistema que el MEC, con sus ocho niveles y descriptores en términos de competencias, solo que están adaptados al contexto nacional (Eurydice, 2024b). Actualmente, se encuentra en su fase inicial así que se centra en el sistema educativo formal y certificados de profesionalidad en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo; pero queda pendiente una ampliación que abarque la validación de aprendizajes del ámbito no formal e informal (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España, 2022).

Sin embargo, la transformación más significativa en el ámbito educativo ha sido el ajuste de la estructura del currículo y su terminología, incluyendo en el currículo el concepto perfil de salida con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE) (2020) que es “la herramienta en la que se identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo.” (Eurydice, 2024a, p. 8). Esta evolución implica un perfil único para todo el territorio, basado en las competencias clave del Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente y tiene diversas implicaciones; puesto que refleja las expectativas generales para las personas aprendientes lo que da cabida a diversos itinerarios formativos o de aprendizaje. Sin embargo, la traducción del perfil de salida en objetivos educativos condiciona el énfasis del currículo sobre las dimensiones de las competencias, es decir, los conocimientos las destrezas o las actitudes. Esto genera divergencias significativas entre currículos (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016) y modifica el potencial que busca extraer del aprendiente por lo que para comprender cómo influye el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el ámbito formal como en el no formal, es necesario ser consciente de cómo el currículo operacionaliza el perfil de salida.

En suma, la prominencia de las competencias en las normativas y políticas educativas internacionales y nacionales es clara, pero la constante revisión y las carencias en cuanto a la educación y aprendizaje no formal e informal reflejan la necesidad de acciones operativas que enlacen dichas esferas.

### 3.1 MARCOS DE COMPETENCIAS EUROPEOS

Las competencias se han abordado desde varios ámbitos, creando marcos de referencia específicos con diferentes enfoques y áreas de aplicación. Implican la creación de un lenguaje común para competencias temáticas como Lifecomp (Sala et al., 2020) que trata la competencia “personal, social y aprender a aprender” o la definición de descriptores que facilite la adquisición y reconocimiento de resultados de aprendizaje en un área concreta como Entrecomp (Bacigalupo et al., 2016) o incluso el desarrollo de las carreras de investigación y la mejora de la movilidad como persigue ResearchComp (De Coen & Núñez, 2022). Actualmente, existen diez marcos de referencia europeos que recogen competencias que son clave en sus áreas. Ciertamente, se puede dedicar un apartado completo a cada marco, pero la relevancia y el potencial de la implantación sistemática de un marco de referencia se refleja con el primer marco de referencia reconocido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que establece un estándar utilizado para describir las habilidades lingüísticas en diferentes idiomas europeos. El marco fue publicado en 2001 y ha recibido actualizaciones que mejoran y extienden sus descriptores; actualmente, la progresión por niveles que establece en materia de idiomas es utilizada y reconocida internacionalmente (Consejo de Europa, 2022).

En consonancia con la temática de este trabajo destaca el planteamiento del marco de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida (KeyComp), que describe ocho competencias en la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Las competencias son las siguientes: lectoescritura; multilingüe; matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, digital; personal, social y de aprender a aprender; ciudadana; emprendedora y, por último, en conciencia y expresión culturales. Se encuentran presentes en multitud de las políticas, currículos y estrategias citadas. Su importancia radica en que abarcan no solo conocimientos académicos, sino también habilidades prácticas y actitudinales esenciales para el desarrollo personal y profesional. De hecho, los informes periódicos sobre la educación y formación que realiza la Comisión Europea manifiestan la necesidad de reforzar las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida para mejorar y las iniciativas de la educación más allá del sistema educativo (Comisión europea & Dirección General de educación, juventud, deporte y cultura, 2023).

En este contexto, el marco Lifecomp (Sala et al., 2020) se creó específicamente para extender y profundizar en la competencia: “personal, social y de aprender a aprender”. Lifecomp (Sala et al., 2020) descompone los tres elementos de la competencia clave en otras

tres competencias y aporta tres descriptores para cada una. Este desglose es acompañado por la promoción del desarrollo de los rasgos personales y las habilidades intra e interpersonales ya que son esenciales para el ámbito educativo, la vida diaria y el bienestar personal. Lifecomp (Sala et al., 2020) determina nueve referentes conceptuales que permiten guiar el crecimiento en esta competencia: autorregulación, flexibilidad, bienestar, empatía, comunicación, colaboración, mentalidad de crecimiento, pensamiento crítico y gestión del aprendizaje. Este marco de referencia refleja la complejidad del desarrollo del potencial personal, incluyendo emociones, pensamientos y conductas

El marco de competencias Entrecomp (Bacigalupo et al., 2016) extiende y profundiza en la competencia emprendedora, y plantea un análisis de la competencia que se organiza en tres áreas: la acción, las ideas y oportunidades y los recursos. Estas se pueden relacionar y expandir a las competencias de trabajar con otros, desarrollar la creatividad y movilizar los recursos. Este marco señala que no existe una secuencia específica en el proceso de adquisición o una jerarquía entre ellas y lo que ambos marcos reconocen como crecimiento atiende a la particularidad individual del proceso, la diversidad de contextos de adquisición y su expresión en resultados de aprendizaje. Este marco es de especial utilidad al analizar realidades que se caracterizan por la autonomía e iniciativa personales, es decir, la competencia emprendedora no está limitada al ámbito empresarial, sino que se activa en aquellas circunstancias en las que las que el individuo es capaz de analizar el contexto y tomar acción de manera autónoma. Esta es la razón por la que se puede encontrar como una de las competencias clave del aprendizaje a lo largo de la vida y se puede dar en contextos educativos, laborales, personales, sociales, etc.

En suma, estos ejemplos pueden servir como herramientas flexibles que adoptan una perspectiva holística e ilustran ecosistema de competencias en el que enmarcar el crecimiento integral.

### **3.2 COMPETENCIAS TRANSVERSALES**

Existen multitud de definiciones para competencias trasversales, por lo que se dedica un apartado a las competencias transversales y la su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se toma como ejemplo la conceptualización de ESCO que las define como: habilidades aprendidas y demostradas que son percibidas como necesarias o valiosas para actuar con eficacia en prácticamente cualquier contexto de trabajo, aprendizaje o actividad cotidiana. Su conceptualización como «transversales» es fruto de que no guardan relación exclusiva con un solo contexto (Hart et al., 2021). Esta definición es fruto de la determinación a evitar la

ambigüedad terminológica que existe en torno a las competencias transversales, también llamadas competencias blandas. Porque, como defiende su delimitación teórica, es frecuente encontrar términos que reducen el conjunto de habilidades que entrañan las competencias transversales. El énfasis de esta conceptualización se haya en que dichas competencias son valiosas independientemente del contexto y dado que explicitan otras definiciones son transferibles y útiles de un contexto a otro (PVE, 2023; Qualificalia, 2023c).

El catálogo de ESCO incluye entre sus competencias las transversales y sus expertos las clasifican en cuatro sectores: autogestión; sociales y de comunicación; físicas y manuales y de pensamiento. De forma que evitan reduccionismos de otras conceptualizaciones y completan la transferibilidad alineando las competencias transversales con varias áreas de la vida como: cultural, relacionada con la salud; conocimiento general; emprendimiento y finanzas; cívica y medioambiental (Hart et al., 2021). Asimismo, el tratamiento de las competencias transversales es heterogéneo, puesto que su naturaleza polifacética les otorga importancia en multitud de campos. Tal variabilidad es comprensible, dado que las necesidades y perspectivas de cada contexto educativo y profesional son únicas. Sin embargo, conlleva la misma variedad de catálogos de competencias transversales. En este trabajo, se toma como referencia el Proyecto Hermes sobre Competencias Transversales para el Desarrollo Humano de Carro (2022), y en su análisis se refleja un catálogo de 36 competencias transversales que sirven como marco de referencia para analizar y validar, a través de microcredenciales, los resultados de aprendizaje de entornos no formales o informales como el voluntariado. En este contexto, Qualificalia entiende que una competencia transversal “es una característica de la persona que entra en juego cuando responde a una petición del entorno organizativo y que se considera esencial en el ámbito laboral para transformar un conocimiento en comportamiento” (Carro, 2022).

El marco Hermes (Carro, 2022) divide las competencias transversales en seis dimensiones con seis competencias cada una que las clasifican en: alfabetización 4.0; autodirección; interacción social; participación en el entorno; sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida. Pero se trata de un marco que aún está en revisión, por lo que el listado de competencias no puede ser expuesto en este trabajo y, únicamente se hará referencia a aquellas competencias del marco que emerjan tras el análisis de la información recogida en la investigación, dando las pautas necesarias para establecer la conexión entre el dato y la competencia transversal. En definitiva, las competencias transversales son elementales para el desarrollo integral del individuo y se activan en cualquier contexto que las requiera, siendo la extrapolación de aprendizajes su principal característica.

## 4 VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE OBTENIDO EN EL ÁMBITO NO FORMAL E INFORMAL

El tratamiento de las temáticas previas evidencia los desafíos significativos que encuentra la validación de los aprendizajes obtenidos en el ámbito no formal e informal. Sin embargo, existen directrices e iniciativas destinadas a superar dichos obstáculos.

La validación es entendida como “proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente” (Recomendación del Consejo de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, 2012, p.1). Esta definición sirve de base para las directrices de la última edición de Cedefop (2023a) sobre esta temática, y se complementa con los dos pilares que propone: todo aprendizaje, independientemente del contexto de adquisición, es potencialmente valioso y todo aprendizaje formal, no formal o informal se complementa con los ya obtenidos. Esta fundamentación encuentra sus antecedentes en las directrices marcadas (UIL, 2012) en las que uno de sus principios clave es la igualdad de valor de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal, así como la flexibilidad necesaria para la apertura a la integración de enfoques no formales e informales. Destacan en variables como el contexto, la metodología de aprendizaje, las características de la experiencia o el sistema de evaluación. Sin embargo, la dificultad se haya en la sistematización de los procesos de validación de competencias en el ámbito no formal, ya que conduce a una realidad heterogénea determinada por la perspectiva del organismo que realice la validación. Actualmente, existen carencias e incompatibilidad entre sistemas; a pesar del énfasis que las políticas europeas han demostrado en sus últimas publicaciones en torno a la validación de competencias (Cedefop, 2023a). Múltiples países de la Unión Europea están en proceso de fortalecer la sistematización de los procesos de validación a través de los acuerdos entre la educación, la formación y el empleo, concretamente, a través de la certificación, como es el caso de España con los certificados de profesionalidad; es más, aún no es una solución completa a pesar de que en líneas generales la validación puede otorgar algún tipo de reconocimiento. En este aspecto, el informe de la UNESCO (2021) sobre el estado del RVA señala la influencia de los catalizadores económicos sobre el proceso, puesto que los posibles beneficiarios de la validación son los gobiernos, la industria y las personas, sin embargo, los beneficios no son siempre complementarios y podría suponer un conflicto de intereses; puesto que podría “provocar que las personas cuestionaran el sistema o lucharan por sus derechos laborales” (UNESCO, 2021, p. 12). Por ello, como señalan las directrices de

Cedefop (2023a) la definición de los acuerdos requiere de la participación y toma de decisión sobre el diseño de la estrategia de los y las usuarias potenciales.

La centralidad del individuo es fundamental, según las directrices de Cedefop (2023a) y las de la UNESCO (UIL, 2012), puesto que la validación requiere ajustarse a las necesidades, expectativas y circunstancias específicas individuales, sin olvidar su contexto político, socioeconómico o institucional. Este principio es la base de las fases orientativas de Cedefop que mantiene desde sus primeras ediciones (2009, 2015, 2023a) y la Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal: a) la determinación o identificación, en la que el individuo toma conciencia de sus resultados de aprendizaje; b) la documentación, que añade pruebas y evidencias del aprendizaje; c) la evaluación, no limitada a factores de entrada sino a los resultados de aprendizaje comparados con un punto de referencia; y, por último, d) la certificación que supone la concesión de una cualificación formal o credencial.

La fase de la determinación o identificación es versátil y puede comenzar por la comparación de los resultados de aprendizaje con una plantilla predefinida, que se podría incluir un perfil de salida, y los métodos de esta fase deben ser abiertos a la variedad de posibles resultados de aprendizaje obtenidos. Es más, esta fase “requiere la participación activa de asesores y consejeros capaces de entablar un diálogo con el candidato” (Cedefop, 2023a, p. 15) La siguiente fase, enfatiza el uso de formatos compartidos para la documentación de la experiencia y destaca la labor del Europass y la Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO). Dichos formatos facilitan la evaluación que constituye la siguiente fase; en este punto los sistemas de referencia para los resultados de aprendizaje deben ser claros y transparentes para obtener la credibilidad necesaria que equipare el valor de los aprendizajes formales, no formales e informales. Por último, la certificación debe ser transparente respecto a la transferibilidad del valor del reconocimiento otorgado, es decir, informar sobre las disparidades entre marcos de referencia y convalidación de aprendizajes. En esta cuestión, los marcos nacionales de cualificaciones suponen una oportunidad para el futuro de la validación de aprendizajes no formales e informales; sin embargo, también puede ser considerados un obstáculo, porque tienden a ser influenciados por la valoración de las habilidades útiles para la economía o entorno laboral, más que para otras vertientes del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (UNESCO, 2021).

Esta cuestión dirige la atención al tratamiento de los resultados de aprendizaje como un elemento esencial en el proceso del RVA, puesto que son el impulsor del proceso de validación y para ello necesitan estar alineados con los estándares de cualificación que se toma como punto de referencia (Cedefop, 2024a). La operativización de los resultados de aprendizaje en conocimiento, destrezas y competencias supone un reto que requiere una formulación meticulosa que equilibre lo observable y lo abierto (Cedefop, 2023a, 2024c). Es más, el compromiso con el enfoque para el aprendizaje a lo largo de la vida implica que dicha formulación debe hacer visible y valorar aquellos aprendizajes más allá del ámbito formal y adquiridos en cualquier edad o etapa vital (UIL, 2022a). Especialmente, en materia de competencias, ya que aumentaría su afinidad con los marcos de cualificaciones nacionales y para ello, también es necesario la habilitación de herramientas y servicios que faciliten dicha conexión.

De igual forma, es relevante mencionar las directrices para la validación de la UNESCO (UIL, 2012) y la labor del Observatorio Mundial del UIL porque sostienen una estructura para la comparación, intercambio de buenas prácticas, recopilación y presentación de perfiles nacionales de RVA (UIL, 2024). Además, queda a disposición de cualquier agente involucrado o interesado en la creación de políticas, estrategias e iniciativas, que como recoge el informe de la UNESCO (2021) los principales catalizadores de los programas de RVA son gobiernos e instituciones. El Observatorio realiza estudios que cubren tres sectores: la educación, la formación y mundo del trabajo, y sociedad civil; además de promover y defender el uso de RVA para integrar los resultados de aprendizaje no formal e informal en marcos de cualificación nacionales, regionales e internacionales (UIL, 2024). Esta es una labor importante porque como recoge Cedefop (2024a) es necesario continuar con la promoción de sistemas como los marcos de referencia y los sistemas de validación, puesto que los posibles agentes involucrados e individuos beneficiarios son los menos informados, lo que puede ser consecuencia de que las conexiones entre políticas, servicios y herramientas de validación no sean evidentes (Cedefop, 2024b).

Por otro lado, existen vías alternativas e iniciativas de validación más allá de las gubernamentales que pretenden cubrir las necesidades de validación; como es el caso del tercer sector, en el que el número de iniciativas y estrategias de validación que lo relacionan con la educación formal y el mercado laboral se reducen significativamente (Cedefop, 2024b). Tienen su principal origen en entidades, habitualmente relacionadas con el voluntariado y trabajo con la juventud. Cedefop (2023a) las considera como piedras angulares en la identificación y

documentación de competencias y dada la diversidad de acciones voluntarias, tienen gran potencial para relacionarse con los niveles de los marcos nacionales de cualificación.

En este ámbito, la tendencia de los procesos de validación del tercer sector es la focalización en la reflexión y el aumento de la conciencia personal de los que devienen un aumento de la autoestima y el empoderamiento individual (Cedefop, 2023a) por lo que se puede extraer una conexión destacable con el aprendizaje a lo largo de la vida y el ODS 4 que involucra el empoderamiento, y aspira a la realización plena de la personalidad humana (UNESCO, 2017). En consonancia, existen algunas evidencias de enfoques más sistemáticos e incluso apoyados por la legislación en países como Austria y Croacia (Cedefop, 2024b); apoyando la posibilidad de adoptar estas buenas prácticas en otros países. Concretamente, retomando la necesidad de establecer mecanismos de afinidad entre sistemas, el proceso de validación de estas entidades podría relacionarse con la realización de auditorías de competencias que implican dichos factores, pero apenas existen iniciativas que las usen (Cedefop, 2024b). Esta iniciativa dirigida tanto a la juventud como a las personas adultas puede relacionarse con la meta 4.4 del ODS 4, que señala la adquisición de competencias necesarias y explicita tanto las profesionales como a capacidades superiores cognitivas y no cognitivas que se relacionan con las competencias transversales (UNESCO, 2017).

En consecuencia, es relevante focalizar los esfuerzos en el ámbito del voluntariado en el que existe la necesidad de implantar sistemas de validación y es un espacio de potencial desarrollo social.

## **4.1 VOLUNTARIADO**

Desde el enfoque del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, la acción voluntaria es entendida como un entorno de aprendizaje no formal e informal, que puede tener contextos de educación no formal. El voluntariado comporta un espacio crucial para el desarrollo implícito y explícito de competencias, conocimientos y habilidades (PVE, 2023). Sin embargo, el voluntariado constituye uno de los sectores que menos políticas e iniciativas reciben desde las políticas nacionales a nivel general en la Unión Europea (Cedefop, 2024b), por lo que en este apartado se profundiza en la conceptualización, la legislación en torno al voluntariado y las iniciativas que de validación que se plantean en el voluntariado español.

La conceptualización de voluntariado se encuentra en la Ley 45/2015, del 14 de octubre, de voluntariado que dedica el artículo 3 a esta temática y se resume a continuación “conjunto de actividades de interés general desarrolladas por personas físicas” siempre que sea una

actividad genuina de carácter solidario, desprovista de obligaciones personales o deberes jurídicos y que no persiga retribución alguna, salvo el reembolso de los gastos necesarios. Asimismo, dichas acciones deben ser llevadas a cabo en entidades específicas de voluntariado y deben estar orientadas a mejorar la calidad de vida de las personas, de la sociedad en general y proteger el entorno. En consecuencia, esta consideración de altruismo aporta al análisis de la entrevista la necesidad de indagar en los valores que motivan la acción voluntaria.

La legislación citada proporciona un marco legal claro orientado a la garantía de los derechos, seguridad y bienestar del voluntariado, así como la transparencia de las actividades voluntarias, fomentando el desarrollo de programas efectivos y sostenibles que promuevan el impacto positivo en la sociedad. La ley define diez ámbitos de acción voluntaria para recoger el mayor número de expresiones de la acción solidaria y estos son: el voluntariado social, internacional y de cooperación para el desarrollo, ambiental, cultural, deportivo, educativo, sociosanitario, ocio y tiempo libre, comunitario y de protección civil (Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado). Dicha clasificación sirve como definición de contexto de aprendizaje. Como plantea a su vez Qualificalia (2023b) que diferencia entre entornos y contextos de aprendizaje; siendo el primero el lugar macro y el segundo las circunstancias concretas entre las que especifica proyectos de servicio comunitario, actividades en programas de acción social y sensibilización y participación en organizaciones sin fines de lucro.

En España la acción voluntaria es analizada por el informe que realiza Observatorio del Voluntariado, con el apoyo del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. En la actualidad contamos con el último informe publicado en 2022 y muestra que ha habido un aumento de la colaboración y un 8,2% de la población realiza voluntariado. Es reseñable que las personas involucradas tienen tendencia a permanecer en las entidades de forma prolongada en el tiempo y la participación juvenil está en alza. De hecho, el informe señala que más del 60% de la juventud hace voluntariado una vez por semana o más, siendo una de las franjas de edad más participativas (PVE, 2022).

Asimismo, el ámbito del voluntariado en España cuenta con la referencia de la Plataforma del Voluntariado de España (PVE en adelante), organización no gubernamental cuya misión es consolidar y fortalecer la red de organizaciones de voluntariado, los espacios de participación, promover la visibilidad y la representación del voluntariado. Para ello colabora y fomenta nexos entre las personas voluntarias y destinatarias, las organizaciones y agentes externos (PVE, 2021a). De hecho, se considera la referente de la coordinación y sistematización

de la acción voluntaria en España y reúne a entidades miembro de alto renombre como Cruz Roja, Cáritas, Asociación Española contra el Cáncer (AECC), Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB), Save The Children, entre otras (PVE, 2023). Por lo que, PVE cuenta con su propia iniciativa de validación para las experiencias del voluntariado, denominada Vol+, desarrollada en 2014 y que se centra en la certificación de competencias adquiridas en el voluntariado. Este programa aúna y coordina a personas voluntarias en busca de certificación, entidades de voluntariado que presentan personas voluntarias para la certificación y personas tutoras que evalúan y acompañan el proceso de certificación (PVE, 2024).

Las competencias que evalúa son siete competencias transversales: análisis y resolución de problemas; iniciativa y autonomía; flexibilidad e innovación; liderazgo de iniciativas; planificación y organización; comunicación interpersonal y trabajo en equipo. La evaluación del programa estipula cinco niveles de progresión o y establece estándares basados en resultados de aprendizaje; en consonancia con las directrices previamente descritas para el RVA. La participación en el proceso de validación implica la asignación de una de persona de referencia, dos entrevistas, una inicial y otra de contraste, la aportación de evidencias que corresponde con la fase de documentación (Cedefop, 2023a) y la propuesta y emisión de la certificación (PVE, 2024).

En cuanto a los resultados de dicho programa, se recurre al informe realizado sobre la labor de 2020 y la experiencia de las setenta y ocho personas voluntarias que tomaron parte en el proceso de certificación de dicho (PVE, 2021b). Las conclusiones de su informe tienen dos aportaciones clave para el presente marco; la primera es su corroboración de “que la participación continuada en actividades de voluntariado facilita la adquisición de competencias transversales valiosas, no sólo en el ámbito del desarrollo personal y social, sino en el ámbito laboral” (PVE, 2021b, p. 39) y la descripción de las competencias más habituales. Las competencias que más se explicitan en su evaluación son: comunicación interpersonal; iniciativa y autonomía y organización y planificación.

Además de Vol+, PVE lideró el desarrollo de la plataforma *E-validation Volunteering* (eVa-Vol en adelante) creado en 2019 junto con entidades de Italia, Portugal e Irlanda y está cofinanciado por Erasmus+ (PVE, 2020). El objetivo fue acreditar las competencias desarrolladas por estudiantes universitarios durante su voluntariado ante sus instituciones;

actualmente, el programa cuenta con la participación de seis universidades españolas que reconocen su certificación (Ortiz, 2024).

De igual forma, en España existe la iniciativa ‘Reconoce’ impulsada en 2015 por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, Scouts de España y Didania, con el apoyo de la Administración a través del INJUVE (Reconoce, 2023). El proceso de validación implica el registro online en la APP del programa, una autoevaluación, una evaluación realizada por una persona designada por la propia entidad de la persona solicitante y por último la valoración de un equipo auditor que contrasta las evaluaciones para ratificar la emisión del certificado. La selección de competencias que realiza se basó en primera instancia en el estudio realizado sobre la situación del voluntariado juvenil ante el empleo (Reconoce, 2024). Sin embargo, ahora plantea un marco actualizado de quince competencias transversales: actitud positiva; análisis y resolución; comunicación interpersonal; desarrollo de personas y equipos; iniciativa; negociación; toma de decisiones; agilidad de aprendizaje; compromiso; creatividad e innovación; flexibilidad y adaptación; liderazgo; organización y planificación; trabajo en equipo y visión global.

En suma, el ámbito del voluntariado en España cuenta con iniciativas de validación que siguen un proceso sistemático, pero la variedad de vías de validación y la comparación entre sus sistemas, con catálogos de competencias transversales propios, pone en relieve la ausencia de una referencia de validación y por ende del alcance del reconocimiento que otorga cada iniciativa. Es decir, como señalaba el Cedefop (2023a) la aparición de credenciales alternativas tendrá implicaciones en el futuro de la validación que aún no se ve formalizada en espacios nacionales de forma uniforme (Cedefop, 2024b). Sin embargo, en esta cuestión se aprecia la tendencia a la relación entre voluntariado, desarrollo integral y las competencias transversales.

#### **4.1.1 Cruz Roja Juventud**

Una de las entidades que destaca por su recorrido e impacto en el ámbito voluntario es Cruz Roja que encuentra sus orígenes con la iniciativa del joven suizo Henry Dunant quien plasmó los horrores experimentados en la guerra de Solferino en 1859, publicando su obra *Recuerdos de Solferino* en 1862. Su experiencia, auxiliando a los heridos desatendidos y morían, fundamentó su llamado para crear sociedades de socorro en tiempos de paz y mejorar la atención en tiempos de guerra y fue correspondida por cuatro ciudadanos de la Sociedad Ginebrina de Utilidad Pública y nació el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR en adelante) (Cruz Roja Española, 2023). Así, en agosto de 1864, persuadieron a los gobiernos

para la aprobación del primer Convenio de Ginebra, por el que los ejércitos tenían la obligación de atender a los soldados herido independientemente del bando al que pertenecieran; con este primer logro, el CICR comenzó su expansión en sociedades nacionales y la repercusión de su labor humanitaria (CICR, 2023). Asimismo, es relevante destacar que España fue la séptima nación en adherirse a dicho Convenio y desde ese momento Cruz Roja Española ha mantenido su relevancia y ha desempeñado su labor humanitaria en conflictos bélicos nacionales e internacionales en consonancia con el movimiento internacional (Cruz Roja Española, 2023). El desarrollo del CICR fortaleció tanto la implantación de convenios y políticas humanitarias como la determinación interna del Movimiento de la Cruz Roja, adoptando en 1965 sus siete principios fundamentales: Humanidad, Imparcialidad, Neutralidad, Independencia, Voluntariado, Unidad y Universalidad. Los cuales sostienen la acción voluntaria que desarrolla actualmente, manteniendo su función de socorro y habiendo ampliado su rango de acción a múltiples campos de actuación. En el caso de Cruz Roja Española se aprecia en los 80 cuando se democratiza la entidad, se potencia la participación voluntaria y surgen acciones, servicios y áreas como la creación de la sección Juvenil, Cruz Roja Juventud creada en 1980 (Cruz Roja Española, 2021).

La Cruz Roja Juventud está configurada por personas comprometidas con edades de entre 6 y 30 años, el rango de edad implica tanto infancia como jóvenes, ya que la sección aspira a empoderar y fortalecer a dicha población, facilitando su desarrollo personal con valores sociales y cívicos (Cruz Roja Española, 2023). Su funcionamiento interno, existe una estructura y un modelo de participación que se organiza en órganos de gobierno en ámbitos locales, comarcales, provinciales, autonómicos y estatales que están compuestos y son elegidos por personas voluntarias. Estos espacios de participación son los encargados de definir, impulsar y coordinar las políticas y acción de Cruz Roja Juventud en su ámbito, en consonancia con los objetivos institucionales y las decisiones de los órganos de gobierno asociados tanto en Cruz Roja Juventud como en Cruz Roja Española. La sección cuenta con órganos no formales de participación que están compuestos por gran variedad de perfiles voluntarios y son espacios de debate y expresión sobre cuestiones de interés para los órganos de gobierno (Cruz Roja Española, 2023), en consonancia con el objetivo de incidir en temáticas y áreas que impliquen o afecten a la infancia y la juventud, Cruz Roja Juventud realiza proyectos y campañas sobre gran diversidad de áreas como son: salud, educación, inclusión social, empleo, medio ambiente, socorros y actividad internacional.

Finalmente es conveniente señalar el enfoque transversal que implementa Cruz Roja Juventud en su acción voluntaria, trascendiendo los conocimientos e implementando acciones que impliquen el desarrollo competencial de su voluntariado y de las personas beneficiarias de su acción. Más allá de sus acciones directas, en su plataforma de formación mantiene pública un itinerario de desarrollo competencial. Las competencias transversales que se han estudiado e investigado son: conciencia y regulación emocional; autoestima, autoconcepto y autonomía; habilidades sociales y resolución de conflictos; habilidades para la vida y el bienestar personal (Cruz Roja Juventud, 2023). Con acciones como esta promueven la seguridad psicológica y social de las personas beneficiarias como facilitador de un incremento de nuestra calidad de vida actual y futura.

En suma, la implicación social que desarrolla la sección juvenil se haya a la par con las aspiraciones de Cruz Roja España y es destacable que mantiene su dinamismo e independencia con su propio sistema de gobierno interno.

## **4.2 LAS NORMAS ISO/IEC**

El ámbito de la validación requiere la conducción de procesos válidos en sí mismos y para ello, es fundamental trabajar con las normas de estandarización como guía que pautan los criterios para fomentar y mantener la calidad interna del proceso. El conjunto de estándares reconocidos internacionalmente se denominan normas ISO, provenientes de la Organización Internacional de Estandarización que es una organización no gubernamental que establece estándares para asegurar la fiabilidad, la sostenibilidad, las prácticas éticas y la calidad (International Organization for Standardization, 2024). En la actualidad, cuenta con 171 miembros y más de 60.000 normas asociadas a la gran mayoría de áreas en las que operan las empresas y entidades. Algunas de las normas más relevantes tratan temas como la protección del medio ambiente, la verificación de la seguridad de la información, el cumplimiento de obligaciones, la calidad del dato y las directrices de carácter abierto (Unifikas, 2023).

Los procesos de validación de las experiencias significativas deben considerar las normas ISO/IEC, ya que aumenta la conciencia sobre la calidad del proceso durante la planificación y realización, al tiempo que facilita su evaluación posterior.

## 5 LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Este apartado da comienzo al marco metodológico y, fundamentado por el marco teórico, expone el desarrollo de la evaluación del aprendizaje experiencial. Se ha descrito la realidad actual de diferentes ámbitos y la metodología debe ser capaz de integrarlos para conformar una propuesta, no solo eficaz, sino de calidad.

El aprendizaje a lo largo de la vida es un enfoque que ha supuesto un punto de inflexión teórico, sin embargo, su implementación y normalización aún está en proceso. En esta temática destaca el aprendizaje experiencial que ha alcanzado las aulas con metodologías activas, pero aún quedan en el aire cuestiones sobre cómo funciona, qué dimensiones implica y cómo se mide. En esta línea, las competencias sirven como termino catalizador para conceptualizar estos aprendizajes e integrarlos en las políticas y estrategias internacionales, educativas y laborales. Por lo que en el panorama actual se han normalizado y se integran paulatinamente en el sistema, sosteniendo la perspectiva de que su adquisición y desarrollo no se limita a las aulas. Los marcos internacionales reconocen diferentes ámbitos de desarrollo competencial y se interrelacionan con el enfoque a lo largo y ancho de la vida, dando paso a las competencias transversales. La esencia de estas competencias es su utilidad en diversidad de contextos y su anclaje a las experiencias significativas, por lo que son objeto de análisis de los procesos de validación. Existen múltiples iniciativas para validar aprendizajes no formales e informales, pero, al igual que las estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida, aún están en proceso de implementación oficial. Lo que no evita que desde el tercer sector surjan iniciativas para suplir la necesidad de reconocimiento. Por lo que, tomando esta base como contexto, el estudio pretende aportar una buena práctica de evaluación de aprendizaje experiencial que integre el desarrollo competencial y siga un proceso de valoración similar a la validación incluyendo matrices de calidad para suplir la necesidad de sistematización.

En consecuencia, concierne a la investigación realizar un proceso de autocrítica para plantear una propuesta con el mayor índice de calidad posible. Para ello, es necesario dedicar un espacio a la mención de la influencia del “yo investigador” puesto que, en este caso, toma especial relevancia por tener un objeto de estudio subjetivo y por guardar un vínculo con el área de estudio. La autoridad interpretativa se tiene en cuenta en el desarrollo de la evaluación y, por ello, se toman medidas, tanto en la elección de la muestra como en la revisión de la calidad interna para reducir posibles sesgos del investigador. Además, estas medidas se alinean con la ética de la psicopedagogía que se centra en las personas sin contaminar sus aportaciones.

En suma, el estudio tiene un objetivo general ambicioso cuya consecución requiere un desglose en objetivos específicos y un proceso meticuloso que siga dicha secuencia. Se recogen los enfoques del aprendizaje experiencial y las competencias para crear dimensiones de análisis que guiarán la creación de los instrumentos *ad hoc* para la medición. Además, este proceso tiene en cuenta la calidad interna y concierne a cada fase la creación de un instrumento que supervise el procedimiento. El método expone tanto la muestra como el procedimiento a seguir que culmina en la exposición de resultados y la discusión; apartado en el que se evalúa la consecución de los objetivos. El documento finaliza con las conclusiones y una vez clara la estructura de la evaluación se expone el desarrollo.

## 5.1 OBJETIVOS

El presente trabajo se orienta hacia un único objetivo general y se formula como un enunciado holopráxico (con la idea de totalidad) para garantizar la coherencia entre la teoría y la práctica (metodología).

- I. Valorar las evidencias del aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias transversales para la validación de competencias en el voluntariado a través de la entrevista con la participación de personas voluntarias de Cruz Roja Juventud.

Para la consecución de este objetivo se plantean las siguientes acciones como pasos previos, convirtiéndolos en los objetivos específicos:

- a. Identificar los nexos entre el aprendizaje experiencial, las competencias y el voluntariado.
- b. Definir las dimensiones de análisis, su enfoque y sus elementos para analizar el dato.
- c. Diseñar una propuesta de evaluación del aprendizaje experiencial y de competencias en personas voluntarias.

## 6 LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

La definición de las dimensiones de análisis es esencial para la investigación y supone el segundo objetivo específico. Su consecución recoge nociones del desarrollo del marco teórico que previamente ha establecido los nexos teóricos entre aprendizaje experiencial y competencias transversales; además de profundizar en cuestiones relacionadas con la estandarización y la calidad interna. El enfoque epistemológico de la investigación se refleja en la creación de dos esferas de evaluación contra las que cotejar la información recolectada: la primera la constituyen las categorías y unidades de análisis propias del aprendizaje experiencial; mientras que la segunda relaciona dichos aprendizajes con las competencias transversales. Evidentemente, existen aspectos del proceso de validación que quedan fuera del alcance de la propuesta, sin embargo, se hace alusión a aquellas normas ISO/IEC que sean relevantes en cada fase. Dado que la calidad interna requiere una perspectiva procedimental que supervise cada fase y el agente implicado en el manejo de los datos que incluye la recolección, uso, análisis y comunicación (Hassenstein & Vanella, 2022).

En referencia a la primera dimensión (abordada en el apartado 2.1 y sucesivos), se utiliza una clasificación de seis categorías apriorísticas que abarcan los ámbitos del aprendizaje experiencial observables en la entrevista y se desglosan en las unidades de análisis identificadas con temáticas.

La primera categoría se denomina ‘Experiencia concreta’ atendiendo a la primera fase del ciclo de Kolb (1984). En ella se analizan datos objetivos como las características clave de la ‘planificación’, las ‘funciones desempeñadas’, la participación y la ‘duración’ y ‘amplitud de la experiencia’. Estas unidades sostienen la contextualización de la experiencia, aludiendo a elementos del aprendizaje experiencial y a atributos inherentes a la calidad del dato como la exactitud, la completitud y la consistencia entre otros (ISO/IEC 25012:2023). Es más, ‘amplitud de la experiencia’ se interrelaciona con el manejo conceptual y las competencias de las que hace uso aportándole consistencia y credibilidad en un proceso de validación.

La segunda categoría es ‘Percepción personal’ se fundamenta en la relevancia de la subjetividad, la esfera afectiva y la identidad en el aprendizaje experiencial (Gonzalez Rey, 2019; Morris, 2019; Vince, 2022). Por lo que se definen unidades como: ‘emociones’, ‘juicios de valor’, ‘autoconcepto’, ‘valor conferido a su actividad’ y ‘percepción del desarrollo propio’. Las dos últimas unidades son especialmente prominentes en el contexto del voluntariado, porque actúan como elementos motivadores (PVE, 2021b). A su vez, esta categoría incluye

unidades como la relación con conocimientos previos, generalizaciones e identificación de patrones de actuación. Son elementos esenciales en las fases de aprendizaje del ciclo de Kolb y el estilo de aprendizaje (A. Kolb & Kolb, 2021) además de destacar en los procesos de reflexión y autocrítica (Elembilassery & Chakraborty, 2021; O’Flynn et al., 2023). Asimismo, es necesario realizar una aclaración conceptual respecto a las unidades ‘juicios de valor’ y ‘autoconcepto’. La definición de juicio de valor que se utiliza es: Enunciado que expresa el valor de algo en relación subjetiva con el sujeto consciente y con un ideal, resultado de la elaboración de una sociedad concreta (González Seara, 1968). Mientras que autoconcepto se define como: Conjunto de características, rasgos, actitudes, opiniones, creencias y otros elementos mentales que los individuos se atribuyen a sí mismos en diferentes etapas de desarrollo y en diferentes situaciones. (Kobal & Musek, 2001). Implica e juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo. En él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma (Cardenal & Fierro, 2003, p. 102).

La tercera categoría es ‘Implicación personal’ y aporta una perspectiva polifacética sobre la particularidad de la situación y modelo de participación de cada persona evaluada. Esta incluye las unidades de adaptación personal, aprendizaje autónomo y motivación se relacionan con algunas competencias transversales de participación en el entorno (Carro, 2022). Las cuales se alinean con fortalezas individuales reconocidas por enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida (Cedefop, 2023c). Por último, la unidad de motivación sirve como evidencia de la riqueza que aporta la educación Soka al aprendizaje experiencial, implicando cuestiones como la belleza y la ganancia (Sherman & Boukydis, 2020).

La cuarta categoría denominada ‘Interacción social’ explicita la dimensión social del aprendizaje experiencial, evidenciando tanto su aportación al aprendizaje individual como las dinámicas que definen la experiencia. Esta categoría, considera el papel de las personas involucradas en la experiencia, puesto que suscitan momentos de reflexión, aprendizaje y creación de significado (Elembilassery & Chakraborty, 2021; O’Flynn et al., 2023; Sinha, 2023). Por ello se analizan los vínculos afectivos, las relaciones interpersonales, figuras de referencia, las dinámicas de colaboración y significado de la experiencia. Por otro lado, incluye unidades relacionadas con la tensión o la ansiedad, como son la gestión de conflictos y la calidad de la comunicación; porque estas emociones intensas pueden ser un factor clave en el proceso de aprendizaje (Vince, 2022). Asimismo, la unidad ‘figura de referencia’ requiere una conceptualización que se define en base a la teoría de la referencia social: Es una persona elegida por el individuo que sirve como punto de comparación y modelo para evaluar y guiar

sus emociones, comportamientos y actitudes. Proporciona apoyo y orientación, influyendo así en su propio juicio y desarrollo personal (Zhang et al., 2024).

La quinta categoría es ‘Impacto personal’ y recoge datos sobre el desarrollo personal que implica la experiencia de voluntariado. Está compuesta por unidades como la adquisición de conocimientos y habilidades, el desarrollo de estrategias, la extrapolación de aprendizajes y la experimentación activa. Estas unidades atienden a los aspectos clave del desarrollo de competencias (Hart et al., 2021) y a elementos y resultados del aprendizaje experiencial (A. Kolb & Kolb, 2021). Además, se evidencian los objetivos personales y profesionales y la satisfacción personal por la relevancia que se otorga a la toma de decisiones coherente con uno mismo y lo significativa que puede ser la experiencia para la persona (Cedefop, 2023c; Sherman & Boukydis, 2020).

Por último, la sexta categoría denominada ‘Impacto social’ explicita la aportación individual al entorno cercano y a la sociedad a través de las unidades: innovación, creatividad e impacto sobre el medio social. Esta categoría se fundamenta en que el voluntariado comporta una estrategia de participación ciudadana y repercute en la calidad de vida propia y ajena. Asimismo, recoge la categoría de análisis de la educación Soka, denominada bien que atiende al impacto comunitario (Sherman & Boukydis, 2020). En la Tabla 2 se sintetizan las categorías y unidades de análisis que han sido utilizadas en el estudio.

**Tabla 2.**

*Categorías y unidades de análisis del aprendizaje experiencial.*

Categoría	Unidades de análisis	
Experiencia concreta	Contexto	Duración
	Amplitud de la experiencia	Funciones desempeñadas
	Planificación	
Percepción personal	Emociones	Valor conferido a su actividad
	Juicios de valor	Generalizaciones
	Autoconcepto	Relaciones con conocimientos previos
	Percepción del desarrollo propio	Identificación de patrones de actuación
Implicación personal	Compromiso	Toma de responsabilidades
	Motivación	Aprendizaje autónomo

	Conciliación del voluntariado	Adaptación personal
	Dinámicas de colaboración	Relaciones interpersonales
Interacción social	Calidad de la comunicación	Significado de la experiencia
	Gestión de conflictos	Figuras de referencia
	Vínculos afectivos	
Impacto personal	Adquisición de conocimientos	Experimentación activa
	Adquisición de habilidades	Objetivos personales
	Desarrollo de estrategias	Objetivos profesionales
	Extrapolación de aprendizajes	Satisfacción general
Impacto Social	Innovación	Impacto sobre el medio social
	Creatividad	

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a las competencias transversales se emplea el marco Hermes (Carro, 2022). Por lo que, utilizando las claves de cada competencia, se identificarán nexos prácticos que apunten al desarrollo o adquisición de dicha competencia en los datos seleccionados en base a las unidades previamente definidas. De modo que se identifique la relación que existe entre aprendizaje experiencial, competencias y voluntariado; como se marca en los objetivos. Independientemente de estos nexos, es necesario aclarar que la participación en el estudio no es equivalente a una auditoría de competencias, por ende, las conexiones establecidas requerirían un proceso completo para ser validadas y reconocidas. Es decir, es posible que las personas entrevistadas estén en diferentes grados de progresión de las competencias transversales y los objetivos de este estudio no abarca la especificación de cuál sería. Sin embargo, la extracción de fragmentos explícitos y relevantes permite interrelacionar ambas perspectivas, aprendizaje experiencial y competencias transversales.

En cuanto a la revisión de la calidad interna del proceso, la propuesta cuida aspectos como la previsión de riesgos y los agentes directamente implicados con el dato, por lo que se detallan las condiciones que protegen a la persona entrevistada, a la entidad y al proceso. Se establecen compromisos de conformidad y confidencialidad que preceden a la evaluación propiamente dicha. La documentación creada para garantizar estas cuestiones se haya en el formulario (Anexo I) y se basa en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el acuerdo será requisito para la realización de la entrevista. Asimismo, la seguridad y protección de la información manejada

en la entrevista requiere que sea realizada en un espacio privado, especialmente por el tratamiento de temas personales y/o sensibles (Thunberg & Arnell, 2022).

En referencia a las normas de estandarización, de ser una entrevista llevada a cabo en un proceso de validación profesional, se tomaría como referencia la ISO/IEC 10667:2023 que atañe a procedimientos y métodos para evaluar a las personas en entornos laborales y organizacionales, de la que se toman las secciones dedicadas a los requisitos del cliente y los proveedores del servicio; sin embargo esta propuesta se ciñe a la estandarización de la calidad del dato que utiliza la norma ISO 25012:2023 para analizar los datos explícitos que son presentados.

En consecuencia, la presente investigación plantea un análisis tridimensional y requiere de la definición de procesos rigurosos para alcanzar dichas aspiraciones.

## 7 CREACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El análisis de las implicaciones metodológicas de la entrevista comporta la necesidad de utilizar más de un instrumento de evaluación y dadas las categorías de análisis, se opta por crear un cuestionario que agilice la contextualización de la información de la entrevista.

El cuestionario tiene dos funciones, la primera es la contextualización de la experiencia procurando el mayor nivel de completitud, exactitud, trazabilidad, credibilidad y consistencia a la información como marcan los atributos de la ISO/IEC 25012:2023 y responder a las cuestiones clave del aprendizaje experiencial como son la amplitud y la profundidad de la experiencia (Coker et al., 2017). En el cuestionario (Anexo I) se pregunta por las horas registradas en el expediente y la fecha de alta como persona voluntaria, de estos datos se pueden extraer conclusiones sobre la intensidad de la experiencia y confirmar la factibilidad de la implicación de la persona. Se plantean todas las áreas de acción en Cruz Roja Juventud, así como sus proyectos base, dejando además un campo abierto para que el voluntariado pueda recoger proyectos específicos de acuerdo a la diversidad territorial. Las respuestas facilitan la recogida de la profundidad relacionada con la duración de la experiencia y la amplitud puesto que contabiliza el número de espacios y temáticas en los que la persona ha participado. Lo que sirve a su vez para indicar la amplitud de los conocimientos teóricos y prácticos que puede haber desarrollado la persona porque las áreas temáticas implican la adquisición en mayor o menor grado de conocimientos y destrezas. De igual forma, se les pregunta si han requerido formaciones para acceder a dichos puntos de actividad, por lo que se confirma el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación no formal. La segunda función es la recogida de consentimiento y compromiso de confidencialidad, para ello se ha creado una sección específica que incluye los conceptos básicos y la particularidad del trabajo.

En cuanto a la entrevista se plantea la modalidad de entrevista semiestructurada, porque facilita la recogida de la información de manera versátil e individualizada en consonancia con la particularidad de las experiencias significativas. La formulación de las preguntas sigue un proceso meticuloso en base a las dimensiones analizadas en el aprendizaje experiencial. Está distribuida en bloques temáticos relacionados con componentes relevantes en el análisis del aprendizaje experiencial a través de entrevistas (Qualificalia, 2023a) y permiten la obtención de respuestas detalladas y contextualizadas. Asimismo, la entrevista ha atravesado varias fases de refinamiento y síntesis. Primero se elaboró un repertorio exhaustivo compuesto por cuarenta y dos preguntas (Anexo II) que orientara la autonomía de la persona entrevistadora gracias a

las preguntas subordinadas de ampliación y la adición de siglas que atienden al ciclo de aprendizaje de Kolb (1984), fomentando la comprensión de los objetivos subyacentes de cada cuestión. De igual forma, se ha tomado como referencia la ISO/IEC 25012:2023, creando análisis por bloques para facilitar la evaluación de la calidad del dato del procedimiento. Estos pasos han fundamentado la selección de las preguntas definitivas:

1. ¿Cuáles son sus responsabilidades actuales en el voluntariado?
2. ¿Cómo es la programación o desarrollo de las actividades en las que participa?
3. ¿De qué forma se evalúa la actividad?
4. ¿Qué estrategias utiliza para conciliar las tareas voluntarias con su vida cotidiana?
5. ¿Ha encontrado obstáculos comunicativos en sus equipos de voluntariado?
  - 5.1. En caso afirmativo:
    - 5.1.1. ¿Qué obstáculos comunicativos ha encontrado en su experiencia?
    - 5.1.2. ¿Qué estrategias o dinámicas utiliza su equipo o usted para superar los obstáculos comunicativos?
  - 5.2. En caso negativo:
    - 5.2.1. ¿Puede identificar las estrategias de comunicación que emplea en su dinámica de equipo?
    - 5.2.2. ¿Puede compartir cómo las aplica?
6. ¿Qué aprendizajes le han aportado otras personas involucradas en la experiencia que más destacan para usted?
7. ¿Cuáles son los momentos clave que marcan su recorrido en la experiencia?
8. ¿Cuáles son los aspectos más valiosos de su experiencia?
9. ¿Cuáles son los aspectos más desafiantes de la experiencia?
10. ¿Cómo se relaciona esta experiencia con sus objetivos personales?
11. ¿De qué forma ha influido esta experiencia en la visión que tiene de sí mismo/a?
12. ¿Encuentra los aprendizajes de esta experiencia útiles en otros contextos?

Por último, la dimensión de la calidad interna del dato ISO/IEC 25012:2023 se traslada a la creación de una matriz de contraste de los atributos que son inherentes a la calidad del dato más que aquellos dependientes del sistema, porque no se cuenta con un sistema de almacenamiento bajo el control de la investigación. Además, es necesario remarcar que la consecución de la calidad interna es fruto de las medidas tomadas, la recogida de la información y la expresión de las personas evaluadas. Por ello, se dedicará un apartado en resultados para analizar a posteriori el grado de consecución, teniendo en cuenta el funcionamiento global.

La creación de la matriz de contraste tuvo su primera fase de desarrollo, adaptándose a los bloques de la entrevista exhaustiva (Anexo II), pero se presenta únicamente una versión conjunta en la que se muestra la interrelación de los instrumentos de análisis, es decir, existen atributos que se consiguen a través de la conexión de la información recogida en el cuestionario con la expresada en las entrevistas, como son la credibilidad, la consistencia y la trazabilidad. En otros casos, como con la conformidad se obtiene de la respuesta al cuestionario, ya que el dato se encuentra en un marco controlado; mientras que la comprensibilidad es fruto de las aclaraciones que tienen lugar en la entrevista.

**Tabla 3.**

*Pautas de la calidad del dato sobre la información recogida.*

Exactitud semántica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Términos clave: Contexto, roles, funciones, campañas, proyectos y actividades comprendidos en el contexto.</li> <li>- Identificación de los roles, las tareas asociadas y el objetivo principal de cada rol mencionado.</li> <li>- Palabras y expresiones descriptivas, evaluativas, emotivas contextuales y/o culturales.</li> </ul>
Exactitud sintáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formato de las fechas: YYYY-MM-DD THH:MM:SS</li> <li>- N.º de horas.</li> <li>- Titulaciones homologadas o registradas.</li> </ul>
Completitud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportación de información en cada instrumento de análisis</li> <li>- Cada categoría y unidad de análisis encuentra datos asociados.</li> </ul>
Consistencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos sin contradicción y enmarcados en el contexto definido.</li> <li>- Cronología coherente.</li> </ul>
Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidades coherentes con los roles dentro de la entidad, la cualificación y el historial académico o profesional de la persona entrevistada.</li> <li>- Relación veraz entre inicio de la experiencia, horas, contextos y roles.</li> <li>- Relaciones coherentes con el potencial de los aprendizajes propios de la experiencia significativa.</li> <li>- Datos de contextos y duración extraídos de la documentación oficial de la persona voluntaria.</li> </ul>

Actualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidades relacionadas con cargos o funciones actuales.</li> <li>- Experiencias enmarcadas en la temporalización de la experiencia.</li> </ul>
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencias presentables de todo el proceso de recogida y tratamiento del dato por parte del investigador.</li> </ul>
Conformidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias adheridas a convenciones, estándares y reglamento de la entidad que enmarca las experiencias.</li> <li>- Respuestas en base a los sistemas de referencia planteados, ya sea en contextos, puntos de actividad o normativa de un contexto de uso específico.</li> </ul>
Confidencialidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información, consentimiento y cumplimiento del RGPD y Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (Ley Orgánica 3/2018).</li> <li>- Información que cumpla el compromiso de confidencialidad del contexto de la experiencia.</li> </ul>
Eficiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuestas claras y exactas para la identificación y contextualización de la experiencia.</li> <li>- Evaluación que permita el procesamiento y comunicación del dato.</li> </ul>
Precisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos numéricos racionales.</li> <li>- Respuestas enmarcadas en las áreas de acción de la entidad y uso de los puntos de actividad de referencia.</li> </ul>
Trazabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación secuenciada entre la contextualización y los hitos clave para su evaluación, como puede ser la obtención de roles, formaciones o resultados.</li> </ul>
Comprensibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aclaraciones pertinentes en cuanto al uso de expresiones evaluativas, contextuales y/o culturales.</li> <li>- Aclaraciones pertinentes para explicitar el significado de la información.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, la propuesta de evaluación se fundamenta en tres instrumentos de evaluación; dos centrados en los resultados y uno dedicado a la calidad interna.

## 8 MÉTODO

Tras la creación de los instrumentos de evaluación, se contactó con los nueve perfiles vía mensaje de texto en la última semana de abril y tras la aceptación a obtener más información para la participación, fueron contactadas a través del correo institucional de la Universidad de Valladolid. En este correo, se les envió el enlace al formulario y las preguntas definitivas, para darles a conocer las implicaciones de la participación y las cuestiones planteadas. Además, se reforzaba la posibilidad de plantear cualquier duda respecto al material, el tratamiento de los datos y el proceso de recogida de información. Las nueve personas cumplieron el cuestionario con el consentimiento y aceptaron la participación en el estudio.

### 8.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La motivación de la elección de la entidad deviene de mi propia implicación en Cruz Roja Juventud, por lo que las personas voluntarias que han aceptado participar en el desarrollo del trabajo de manera desinteresada guardan cierta relación conmigo. Es relevante reconocer el sesgo de confirmación que podría existir en la elección de perfiles, es decir, la tendencia incluir detalles y, por ende, perfiles que confirman las creencias previas (Redondo Cubero, 2020). Sin embargo, la medida que se ha tomado es la elección de una muestra ecléctica para alcanzar la mayor representatividad posible condicionada por el alcance del trabajo. Las características generales de cada perfil eran conocidas antes del contacto con las personas voluntarias, pero se aporta la información precisa que aportaron en la recogida de información realizada para verificar la variedad de perfiles. La diversidad de la muestra se expresa de manera comparativa en puntos los extremos de la representatividad según los resultados obtenidos que la definen:

- Localización geográfica: Navarra, Castilla y León, Aragón, Murcia y Andalucía.
- Antigüedad en la asociación: Varía entre los dos y diez años.
- Niveles de implicación: Horas registradas varían entre 100 y 4000.
- Amplitud de experiencias: Participación en actividades desde 4 hasta 34 puntos diferentes.
- Roles desempeñados: Desde funciones de desarrollo de proyectos hasta direcciones autonómicas y referencias estatales.

## **8.2 LA ENTREVISTA COMO PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS**

Este apartado se fundamenta en las bases planteadas en el apartado 2.1.3. Las entrevistas se realizaron en la aplicación Microsoft Teams y se calendarizaron a lo largo de mayo en base a la disponibilidad de las personas voluntarias. La plataforma ofrece la posibilidad de transcribir las reuniones indicando tanto texto como orador y código de tiempo, pero su precisión es variable. En algunos casos, los resultados fueron claros, sin embargo, la mayoría eran transcripciones inexactas o erróneas, por lo que este sistema únicamente sirvió como transcripción preliminar. Se planteó la corrección utilizando la inteligencia artificial, pero los resultados permanecían inexactos o alteraban el significado del texto, por lo que la corrección de la transcripción fue manual. Igualmente, para comprender correctamente la envergadura de esta labor, la totalidad de las grabaciones alcanza los 312 minutos o cinco horas aproximadamente y la duración media de las entrevistas es de media hora.

A continuación, se analizó la información, utilizando las categorías de análisis como base para recoger todos los fragmentos explícitos de las entrevistas que se ajustaban a cada unidad de análisis. Se recopilaron y clasificaron todos los fragmentos a través de un proceso manual que especifica cada intervención con su orador y el código de tiempo en la grabación. Asimismo, en base a las unidades de análisis de la categoría de la experiencia concreta, se reúnen los datos del formulario y los expresados en la entrevista para crear una ficha técnica de cada participante en el estudio; cuyo objetivo es servir como referencia para cotejar la verosimilitud de los datos objetivos con lo expresado en el resto de las categorías. De esta forma, no solo se recogen evidencias que abalan la amplitud y profundidad de la experiencia, sino que sirven como medida para conseguir los atributos de la ISO/IEC 25012:2023. Dado que incluir todas las fichas excedería el límite del documento, se evidencia en anexos (Anexo III) un único ejemplo.

Esta fase de la metodología es, sin duda, la más extensa y, en consecuencia, la longitud del documento de análisis alcanza las 70 páginas y es la razón por la que no se encuentra en los anexos del trabajo. Sin embargo, toda evidencia del proceso queda recogida y se encuentra archivada para una posible revisión posterior. A partir de este primer análisis se hizo una síntesis que utiliza figuras para facilitar su lectura y extractos directos que, en ocasiones, han podido ser recortados para agilizar su comprensión, pero siempre preservando el significado original.

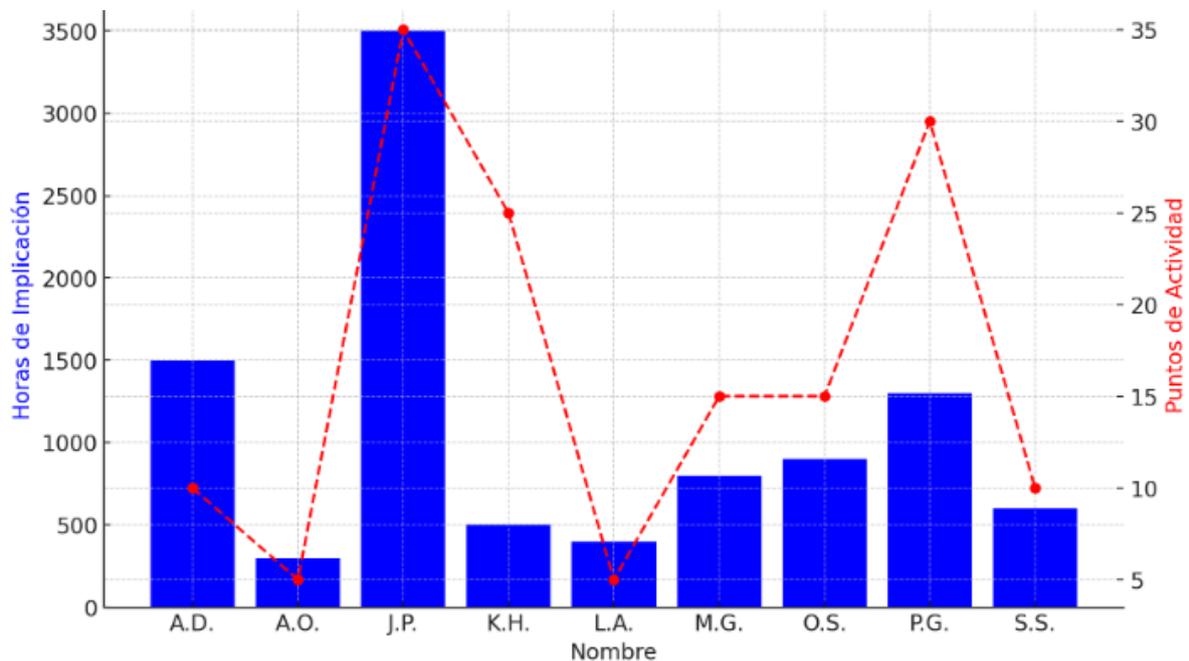
## 9 RESULTADOS

En este capítulo se recogen los principales resultados de las entrevistas realizadas, mencionando el número de fragmentos explícitos extraídos en el análisis. La presentación de las unidades será sistemática, se resumen las ideas y se acompaña de una cita directa con las siglas de la persona. Además, para amenizar la lectura cada categoría incluye una nube de palabras con los conceptos clave de la muestra; excepto la categoría ‘Experiencia concreta’ que se explica a continuación.

En cuanto a la categoría ‘Experiencia concreta’ el análisis ha consistido en la creación de fichas técnicas que responden a todas sus unidades. Se adjunta un ejemplo (Anexo III) y se resume la categoría en la Figura 1. Los datos que expone el gráfico corresponden al número de horas en el eje izquierdo y el número de puntos de actividad en el derecho, entendidos como las campañas y proyectos en los que han participado.

**Figura 1.**

*Síntesis de los datos de 'Experiencia concreta'*



Fuente: Elaboración propia.

En referencia la categoría ‘Percepción personal’ se aprecian subtemas diferentes en las unidades: emociones, juicios de valor, generalizaciones, relaciones con conocimientos previos e identificación de patrones. Pero las unidades ‘autoconcepto’, ‘percepción del desarrollo propio’ y ‘valor conferido a la actividad’ siguen una tendencia común que acumula la mayor

cantidad de segmentos extraídos en la categoría con 25, 20 y 13 segmentos respectivamente. La recogida de los resultados se sintetiza en una observación sobre cada unidad y una o dos citas reseñables que la ilustran.

La unidad ‘emociones’ con 9 fragmentos evidencia la importancia de la regulación emocional que lleva a cabo el voluntariado, ya sea en para gestionar la responsabilidad y compromiso que mantienen con la entidad, momentos específicos de trato con las personas beneficiarias o como temática de sensibilización. Destaca el fragmento de K.H. que relata las emociones que vivió al asumir el puesto de vicedirectora, muestra el respeto que tiene al cargo, su autorreflexión y su proceso de aprendizaje. Explica: “Miedo, porque le doy importancia al cargo y me preguntaba si era suficientemente competente. Alegría por ver que lo hacía bien y la confianza que recibía.”

La unidad ‘juicios de valor’ cuenta con 14 fragmentos; en ella el voluntariado refiere a los principios fundamentales de la entidad, el impacto sobre la sociedad y el modelo de participación. Destaca el fragmento de P.G explicando que el voluntariado puede ocupar demasiado tiempo y volverse tóxico si no se gestionan bien los límites. Comenta: "Cuando realmente el voluntariado es algo que te aporta cosas muy positivas se puede volver en algo muy negativo."

La unidad ‘autoconcepto’ con 25 fragmentos evidencia una tendencia en todas las personas voluntarias que enlazan su autoconcepto actual con sus experiencias en el voluntariado, ya sea por la autorreflexión que implica, por las barreras personales que han superado o por la confianza que deposita su entorno voluntario. Es más, su autoconcepto es, en líneas generales, positivo con instancias de autocrítica y los extractos denotan autoconocimiento y manejo conceptual sobre la esfera individual. Esta tendencia la resume el extracto de M.G quien describe la influencia del voluntariado: “La capacidad que tengo para influir en mi entorno, el liderazgo, el saber comunicar, todas esas cosas de mi autoconcepto que pensaba que no tenía o no sabía hacer, empecé a hacerlas en el voluntariado y ahora son parte de mi persona.”

La unidad ‘percepción del desarrollo propio’ con 20 fragmentos recoge extractos sobre el recorrido individual a los que las personas voluntarias han llegado tanto cuando han sido cuestionados como de forma autónoma. Todas las personas voluntarias han especificado hitos conseguidos gracias al voluntariado y reflejan procesos de desarrollo de autonomía como de empoderamiento. Para esta unidad se muestran dos extractos. El primero de S.S. que dice: "Son

demasiados aspectos, porque yo antes no salía apenas de casa. Ahora soy más sociable, juego con ellos y me encanta.". Es reseñable esta transición porque ahora trabaja de cara al público. El segundo fragmento muestra una tendencia que podría constituir una categoría a posteriori que es el empoderamiento como lo explicita P.G. comentando: " Ha sido parte de un proceso de crecimiento personal en el que yo me he empoderado para tomar decisiones y no solo ejecutarlas."

La unidad 'valor conferido a la actividad' cuenta con 13 fragmentos y se puede resumir en un extracto que muestra cómo el valor atribuido por el voluntariado es tanto interno como externo. P.G. dice: "El hecho de que un grupo de chavales jóvenes se junten y hagan una buena labor por el mundo ya dice mucho."

La unidad 'generalizaciones' cuenta con 13 fragmentos y comporta comentarios relacionados con otras unidades, pero se señala la generalización más amplia y que ha surgido en varias entrevistas (K.H., J.P., L.A.). Además de tener relación con los extractos de las unidades anteriores, casi señalando un autoconcepto colectivo. L.A comenta: "En general todas las personas que conformamos el equipo somos bastante maduras sabemos a lo que vamos con qué fin y con qué objetivo."

La unidad 'relaciones con conocimientos previos' con 4 fragmentos evidencia que las personas voluntarias tienden a realizar actividades relacionadas con sus competencias académicas o profesionales, como es el caso de J.P que es maestra y P.G. que es trabajadora social.

La unidad 'identificación de patrones de actuación' con 6 fragmentos tiene varios subtemas, pero se ha escogido el fragmento que ilustra la gestión de conocimiento a la que hacen referencia varias personas entrevistadas (A.D., M.G., J.P.), ya sea por la red de apoyo o por la búsqueda activa de formación o por el aprendizaje experiencial que realizan las personas voluntarias. J.P. dice: "Si no enseño y no comparto, esa persona no lo va a aprender nunca, pero en cambio, si le enseño va a aprender a hacerlo, porque a mí me han enseñado también previamente y encima va a enriquecer mi proceso porque ya no vamos a tener una cabeza pensante, vamos a tener dos."





En referencia a la categoría 'Interacción Social' se evidencia la importancia del tejido comunitario y el sentido de pertenencia en el voluntariado. Las personas entrevistadas muestran expresiones y relaciones afectivas hacia lo que perciben como un espacio propio.

La unidad 'Dinámicas de colaboración' acumula 20 fragmentos, en ocasiones con explicaciones en profundidad, sobre la red de apoyo que existe entre personas voluntarias y personas técnicas de la entidad. En ellas detallan dinámicas de orientación, reparto equitativo de tareas, conciliación de voluntariado, retroalimentación, etc. Las personas con planificaciones continuas y flexibles explicitan la importancia de delegar tareas para favorecer la conciliación del voluntariado y la calidad de su labor (P.G., A.D., J.P., K.H); así como la riqueza del trabajo en equipo (M.G., J.P., K.H.) y las relaciones de poder equilibradas (J.P., M.G., L.A.).

La unidad 'calidad de la comunicación' cuenta con 13 fragmentos con explicaciones en profundidad y evidencia la relación entre la comunicación, la confianza y la seguridad psicológica del voluntariado. Las respuestas varían desde personas que se ya cuentan con buena calidad comunicativa, aquellas que han desarrollado estrategias para conseguirlas y quienes se hayan en un punto a mejorar. Por ejemplo, L.A. valora el espacio de confianza que tiene en CRJ para tratar temas de voluntariado y personales. Dice: "se abre un espacio de confianza para hablar de cualquier otro tema, personal o ya sea vinculado con los proyectos que se estén llevando en ese momento." Mientras que P.G. expresa: "He reflejado mi frustración con la escasa comunicación que había."

La unidad 'gestión de conflictos' tiene 6 fragmentos explícitos, aunque los discursos aluden a momentos con desacuerdos, toma de decisiones y compromisos mutuamente aceptados, que podrían haber implicado conflictos. Los fragmentos evidencian la iniciativa y el enfoque de las personas entrevistadas para resolver conflictos. En esta cuestión destaca la sensibilidad de L.A para abordar situaciones conflictivas: "Siempre con amor y mucho respeto siempre. Porque tú no sabes qué mochila llevan detrás, pero siempre hacerles ver que hay unas normas."

La unidad 'vínculos afectivos' comporta 16 fragmentos explícitos, pero de la misma manera que se ha señalado un autoconcepto colectivo, se aprecia en el discurso la relación afectuosa hacia las personas involucradas. Se seleccionan dos extractos que sintetizan la unidad. K.H. valora la relación que tiene con otras personas voluntarias y alude a una afinidad especial entre ellas. Dice: "Tus amigos de voluntariado tienen ese algo especial del que hablábamos antes, que nos junta a todos. Entonces es algo súper importante y bonito.". Por su parte, J.P.



En referencia a la categoría ‘Impacto personal’ se pretende evidenciar aprendizajes explícitos y se aprecia una clara tendencia en todas las personas entrevistadas y es la adquisición de habilidades comunicativas, la iniciativa por poner a prueba dichos aprendizajes y la satisfacción general.

Las unidades ‘adquisición de conocimientos’ y ‘adquisición de habilidades’ se presentan de manera conjunta porque en la mayoría de las situaciones no se encuentra una diferencia clara, en total cuentan con 35 fragmentos, 18 y 17 respectivamente. En ellas se encuentran menciones directas a ‘extrapolación de aprendizajes’, ‘aprendizaje autónomo’ y ‘objetivos profesionales’, no solo por la interrelación de las temáticas, sino por la riqueza de las experiencias que han vivido las personas entrevistadas. De hecho, K.H. defiende: “En el voluntariado he aprendido muchísimo más de lo que me han enseñado durante mi secundaria.”. Varias personas explicitan la adquisición de conocimientos (P.G., M.G., K.H., A.D., J.P.), algunas de ellas las llevan y extraen de su área académica y profesional (P.G., L.A., J.P.). En cuanto a la adquisición de habilidades, se menciona la toma de decisiones eficaz, la gestión de equipos, la gestión del tiempo y de liderazgo (P.G., M.G., A.D., K.H., J.P.). A su vez, estos procesos los relacionan con autoconocimiento, cuestiones de regulación emocional y conductual. Estas últimas las explicita A.O con una metáfora: “Aprendes a lidiar con situaciones incómodas o difíciles, es como andar en bici cuando empieza a haber baches, verdaderamente aprendes a andar en bici.” Es más, la habilidad que señalan todas las personas entrevistadas es el aumento de las habilidades comunicativas, señalando esta adquisición como un desencadenante para su crecimiento personal. Un ejemplo es O.S. quien ha mejorado su manejo del idioma español y ha ganado confianza para hablar en público y expresar sus ideas. Expresa: "Ahora no tengo miedo de hablar en público y de decir mis ideas."

Las unidades ‘desarrollo de estrategias’ y ‘experimentación activa’ se presentan en conjunto por su relación teórica, cuentan con 15 y 7 fragmentos respectivamente. La primera unidad está estrechamente relacionada con ‘dinámicas de colaboración’ porque el principal campo de desarrollo es en la interacción social, el desempeño de acciones, la retroalimentación, la comunicación eficaz (L.A., M.G., K.H., A.D., A.O, J.P.). Asimismo, guarda relación con ‘autoconcepto’ porque está marcada por la autorreflexión, el autoconocimiento, las relaciones sanas con uno mismo y la actividad (O.S., P.G., M.G., L.A.). Destaca la experiencia de J.P quien ha desarrollado estrategias de comunicación para soslayar obstáculos comunicativos, crear unidad en su equipo y crear un espacio de confianza. Relata: “Hemos tenido debates tensos



La sexta y última categoría es ‘Impacto social’, aunque como se ha evidenciado a lo largo de los resultados, la relevancia del ‘impacto sobre el medio social’ es una de las más señaladas. Además, esta categoría incluye las unidades ‘innovación’ y ‘creatividad’.

Las unidades ‘innovación’ y ‘creatividad’ cuentan con 7 y 3 fragmentos respectivamente y estas unidades se relacionan con la temática de la autonomía previamente mencionada por las personas entrevistadas. Las evidencias explícitas (P.G., M.G., K.H. J.P.) denotan el valor a la posibilidad de influenciar en su entorno de manera autónoma. M.G. comenta la identificación de necesidades y la iniciativa: “Luego ya pasas a ubicar tú las necesidades y cubrirlas antes de que te las pidan, por ejemplo. Ahí es cuando generas nuevos proyectos.”. Esta idea la complementa P.G. con la creatividad que puede desarrollar en el voluntariado y lo gratificante que puede ser.: “Tener espacios donde sentirme cómoda, donde poder crear, donde sentir de verdad que apporto que puede funcionar y que realmente se me tiene en cuenta cuando eso antes pues no lo había vivido.”

Por último, la unidad ‘impacto sobre el medio social’ comporta 19 fragmentos explícitos en los que las personas voluntarias explican las formas directas e indirectas en las que su labor tiene un impacto positivo y reflexionan sobre el alcance de la acción voluntaria sobre la sociedad en su totalidad. Algunas personas relatan el impacto sobre las vidas de las personas usuarias (S.S., L.A., K.H., A.O., J.P.), otras sobre las personas voluntarias dentro de la entidad (M.G., K.H., A.D, J.P.) y por último reflexionan sobre la sociedad general (P.G., M.G., A.D., J.P.).

### Figura 6.

*Nube de palabras de 'Impacto social'*



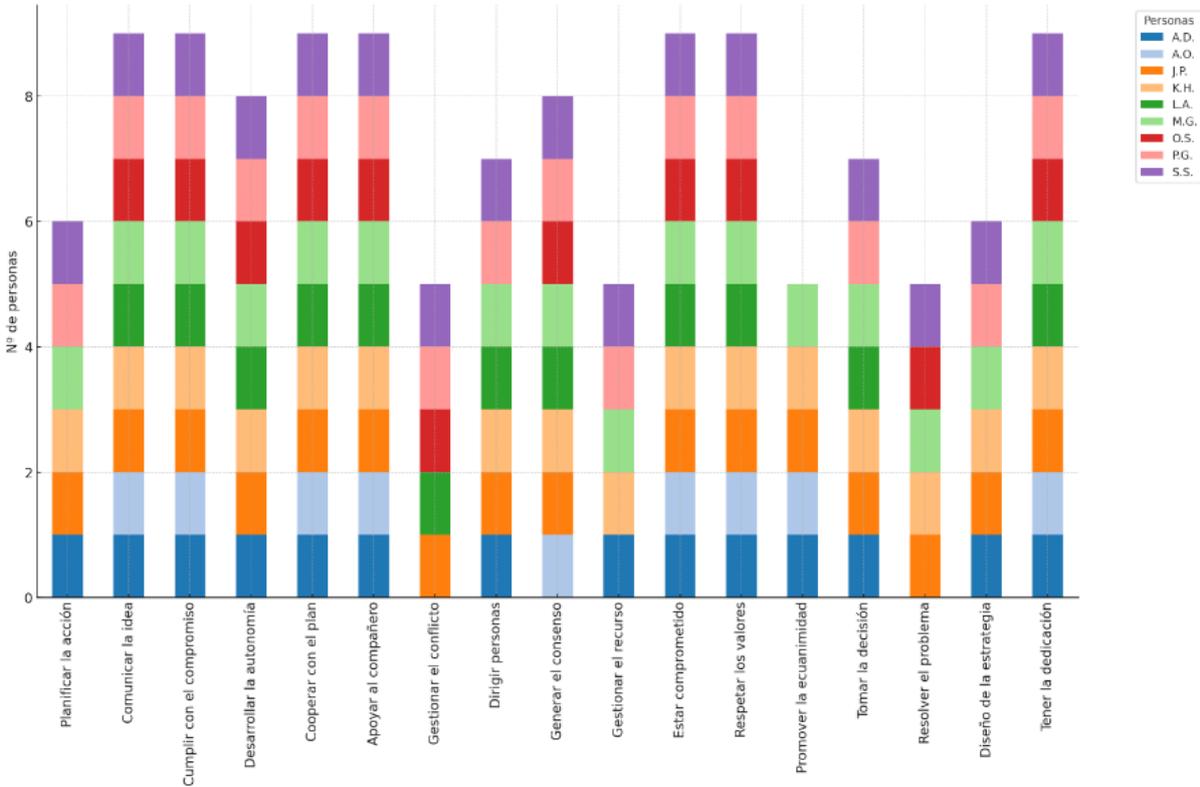
Fuente: Elaboración propia, realizado con WordArt®.

Las categorías evidencian los elementos del aprendizaje experiencial en los discursos de las personas entrevistadas, por lo que se puede concluir que estas experiencias han sido significativas y han ocasionado aprendizajes. No solo por encontrar correspondencia con las categorías planteadas desde la teoría, sino por cómo las personas entrevistadas son quienes enlazan la experiencia con la adquisición de aprendizajes y la iniciativa y la fortaleza resultante para ponerlos en práctica.

En referencia a la segunda dimensión de análisis, se observan los mismos datos para identificar competencias a las que las personas entrevistadas hayan aludido directa o indirectamente. Por lo que para sintetizar el análisis competencial se realiza un gráfico de barras apiladas (Figura 7) que muestra algunas de las competencias mencionadas, concretamente, aquellas expresadas por un mínimo de cinco personas entrevistadas. El eje izquierdo muestra el número de personas a las que se asigna cada competencia de las que aparecen en el eje horizontal

**Figura 7.**

*Síntesis del análisis de competencias transversales en los datos analizados*



Fuente: Elaboración propia sobre las competencias del marco Hermes (Carro, 2022).

Este análisis sigue el proceso de identificación de alusiones directas e indirectas a las competencias. La asignación de dichas competencias a cada persona se sintetiza en la presentación de las pautas clave que las definen y cómo se cumple manera general los requisitos para afirmar que las entrevistadas las poseen. Las competencias transversales comunes a toda la muestra son seis: comunicar la idea, cumplir con el compromiso, tener la dedicación, cooperar con el plan, apoyar al compañero, estar comprometido y respetar los valores.

**Tabla 4.**

*Pautas de las competencias reportadas por toda la muestra*

Comunicar la idea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir información de manera clara, efectiva y persuasiva.</li> <li>- Identificar el público objetivo, seleccionar los medios y herramientas adecuados para transmitir el mensaje.</li> <li>- Estructurar y organizar el mensaje, utilizar un lenguaje claro y escucha activa.</li> </ul>
Cooperar con el plan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en equipo, respeto, visión compartida del objetivo y de la repartición de responsabilidades.</li> <li>- Colaboración en equipo, comunicación efectiva y toma de decisiones consensuadas.</li> </ul>
Apoyar al compañero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer ayuda y colaboración, creando un ambiente de solidaridad y respeto.</li> <li>- Actitud empática, generosa y comprometida.</li> <li>- Reconocer y valorar las fortalezas de los demás.</li> </ul>
Estar comprometido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud y disposición de una persona para comprometerse plenamente con actitud positiva.</li> <li>- Fuerte sentido de responsabilidad y dedicación hacia el trabajo.</li> <li>- Ser leal a los valores compartidos de la entidad, ofrecer ayuda a los demás.</li> </ul>
Tener la dedicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprometerse con una tarea o proyecto con esfuerzo y perseverancia. Mantener motivación y tener resiliencia ante los obstáculos.</li> <li>- Priorización y organización del tiempo. Ser autónomo y responsable.</li> </ul>

Respetar los valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender y apreciar las diferencias culturales, de género, étnicas y religiosas, y de mantener una actitud respetuosa.</li> <li>- Fomentar la participación y colaboración, y tomar medidas para evitar la discriminación.</li> </ul>
----------------------	--

Fuente: Adaptación de Hermes (Carro, 2022).

Comunicar la idea es la primera competencia común a la que se hace alusión múltiples veces de forma directa por las personas voluntarias y se especifica, especialmente, en la categoría ‘Impacto personal’. Aparece en unidades como ‘adquisición de conocimientos’, ‘adquisición de habilidades’ y ‘extrapolación de aprendizajes’. Porque las personas entrevistadas reportan la influencia de esta competencia en áreas de voluntariado, académicas, laborales y personales. Cumplir con el compromiso y tener la dedicación se identifican en los fragmentos de ‘compromiso’, ‘conciliación del voluntariado’ y ‘valor conferido a su actividad’. Son competencias que aparecen en la lectura de los discursos y la resiliencia se hace patente con la exploración de los desafíos que viven en el voluntariado. Por su parte, las competencias cooperar con el plan, apoyar al compañero, estar comprometido y respetar los valores aparecen en todos los discursos hacen mención directa o indirecta a la importancia del trabajo en equipo, la implicación individual y la red de apoyo de la que forman parte. Estas surgen en unidades como ‘valor conferido a su actividad’, ‘compromiso’, ‘dinámicas de colaboración’, ‘vínculos afectivos’ y ‘relaciones interpersonales’ y ‘figuras de referencia’.

En segundo lugar, las competencias mencionadas por ocho de las personas entrevistadas son el desarrollo de la autonomía y generar el consenso.

**Tabla 5.**

*Pautas de las competencias reportadas por ocho personas*

Desarrollo de autonomía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, toma de decisiones y acciones.</li> <li>- Tomar decisiones informadas, establecer metas y planificar acciones de forma independiente.</li> </ul>
Generar el consenso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer acuerdos entre personas con diferentes perspectivas, intereses y necesidades.</li> <li>- Escucha activa, ceder y comprometerse por el bien mutuo.</li> </ul>

Fuente: Adaptación de Hermes (Carro, 2022).

La primera se encuentra habitualmente en los discursos relacionados con la unidad ‘percepción del desarrollo propio’, ‘toma de responsabilidades’, ‘creatividad’ y ‘generalizaciones’, mientras que la segunda con ‘dinámicas de colaboración’ ‘gestión de conflictos’ y ‘desarrollo de estrategias’. Es reseñable que estas competencias son comunes independientemente del puesto en la jerarquía que ocupe cada persona o el número de horas registradas. Las personas voluntarias explicitan en su proceso personal el aumento de la independencia en la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos, aunque esta última se podría inferir porque la persona que no la explicita dirige equipos. Sin embargo, para no exceder la autoridad interpretativa se indican ocho personas.

Las siguientes dos competencias son dirigir personas y tomar la decisión que se encuentran a la par con siete personas; seguidas de planificar la acción y diseñar la estrategia reportadas por seis personas.

**Tabla 6.**

*Pautas de las competencias reportadas por siete y seis personas*

Dirigir personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar y liderar equipos de trabajo para alcanzar objetivos comunes.</li> <li>- Comprensión de tu equipo, sus necesidades y cómo motivar y comunicarse de forma efectiva</li> </ul>
Tomar la decisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar y evaluar información de manera efectiva y tomar una decisión informada.</li> <li>- Considerar diferentes perspectivas y posibles soluciones para un problema.</li> </ul>
Planificar la acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar planes de acción eficaces y eficientes, para lograr los objetivos y metas establecidos a tiempo.</li> <li>- Gestión del tiempo, organización, priorización, y definición de objetivos.</li> </ul>
Diseñar la estrategia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar y comprender la situación actual de una organización o proyecto.</li> <li>- Identificar las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas.</li> </ul>

Fuente: Adaptación de Hermes (Carro, 2022).

En este caso, sí que se ve una predominancia de aquellas personas que tienen equipos o proyectos a su cargo y esta tendencia se mantiene en las cuatro competencias reportadas por siete y seis personas. Estas competencias funcionan de manera complementaria en los roles de referencia y dirección de las personas mencionadas. Relacionan con las unidades de ‘funciones desempeñadas’, ‘motivación’, ‘identificación de patrones de actuación’, ‘dinámicas de colaboración’, ‘adaptación personal’, ‘relaciones interpersonales’, ‘figuras de referencia’.

Por último, se concluye el análisis de las competencias comentando aquellas que quedan en tercer puesto en cuanto a las personas que las indican; cinco personas reportan las competencias gestionar el conflicto, gestionar el recurso y resolver el problema.

**Tabla 7.**

*Pautas de las competencias reportadas por cinco personas*

Gestionar el conflicto	- Considerar diferentes perspectivas para crear un espacio seguro. - Actitud paciente, mediadora, practicar el diálogo asertivo.
Gestionar el recurso	- Administrar de manera eficiente y efectiva los recursos disponibles, ya sean materiales, financieros, humanos o tecnológicos.
Resolver el problema	- Identificar, analizar y abordar problemas con actitud positiva y proactiva. - Trabajar en equipo y colaborar con otros para encontrar soluciones.

Fuente: Adaptación de Hermes (Carro, 2022).

Las pautas de estas competencias se observan en las partes del discurso relacionadas con la gestión de voluntariado y en las relacionadas con reuniones de voluntariado y personal técnico. Son competencias que pueden relacionarse con las unidades ‘dinámicas de colaboración’, ‘generalizaciones’ y ‘relaciones interpersonales’ en las que las personas entrevistadas expresan la sensación de tener equipos maduros y asertivos. Además, gestionar el conflicto tiene su propia unidad que la evidencia; mientras que gestionar el recurso y resolver el problema pueden relacionarse con ‘desarrollo de estrategias’ y ‘experimentación activa’.

En resumen, los discursos de las personas entrevistadas permiten tanto un análisis del aprendizaje experiencial como de las competencias transversales, ya que contienen datos que denotan los procesos de aprendizaje de las experiencias significativas.

## 10 DISCUSIÓN

En este apartado se reflexiona sobre los resultados y el grado de consecución de los objetivos planteados. Para ello, primero se abordan los objetivos específicos que representan los pasos necesarios para alcanzar el objetivo general que dice así: “Valorar las evidencias del aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias transversales para la validación de competencias en el voluntariado a través de la entrevista con la participación de personas voluntarias de Cruz Roja Juventud.”

El primer objetivo tiene la peculiaridad de hallarse en dos puntos de la secuencia de la investigación. Es el primer paso en su aspecto teórico y es el último cuando se abordan los datos obtenidos; dice así: “Identificar los nexos entre el aprendizaje experiencial, las competencias y el voluntariado”. Su consecución teórica se sostiene con la labor del marco teórico; mientras que su consecución práctica con los resultados, porque el primero permite identificar nexos teóricos y el segundo, las evidencias. El marco teórico desarrollado subraya las conexiones que se establecen entre los ámbitos del aprendizaje experiencial (Apartado 2.1), las competencias transversales (Apartado 3.2), y el voluntariado (Apartado 4.1), utilizando el aprendizaje a lo largo de la vida como fundamentación. En conjunto, las autorías revisadas señalan que las vivencias significativas son el desencadenante del aprendizaje y el desarrollo personal y el voluntariado es el escenario *ad hoc* para ello. Es más, cada ámbito muestra autorías o iniciativas que las unen con los otros ámbitos. Una vez explorada esta temática, se puede cumplir el siguiente objetivo específico que es: “Definir las dimensiones de análisis, su enfoque y sus elementos para analizar el dato”. La primera se fundamenta en la revisión teórica y la segunda parte del catálogo Hermes del Dr. Carro (2022). Sin embargo, una vez realizado el análisis se aprecia que los límites entre las categorías de análisis se desdibujan cuando se clasifica la información. Aparecen tan interrelacionadas en los extractos que sería necesario hacer una reformulación de las categorías de análisis para adaptarse a esta realidad y crear un proceso más eficiente.

El tercer objetivo específico es: “Diseñar una propuesta de evaluación del aprendizaje experiencial y de competencias en personas voluntarias.” El instrumento principal es la entrevista y los resultados reflejan la riqueza de información que ha facilitado la modalidad semiestructurada. Las personas entrevistadas han respondido en profundidad autónomamente y sus reflexiones han ayudado a comprender cómo de significativas han sido sus vivencias en el voluntariado. Asimismo, el contraste de los resultados con la matriz para la calidad del dato

(Tabla 3) permite explicitar el valor de los datos obtenidos y del proceso de investigación. Se toma una perspectiva global porque la calidad interna es fruto de los protocolos tomados, la línea de cuestiones que se han planteado y la expresión de las personas evaluadas.

Primero, la exactitud se logra, principalmente, mediante el cuestionario que ha sido diseñado para cumplir varios indicadores. Este instrumento extrae respuestas claras y exactas, aunque sus dimensiones de análisis requieren mejoras, (eficiencia). Está formulado de manera que las personas empleen términos clave (exactitud semántica), lo que enmarca su actividad en las áreas de acción de la entidad (precisión) que se toma como contexto de referencia (conformidad). Asimismo, el cuestionario especifica la temporalización de la experiencia: impone el formato de fechas (exactitud sintáctica) y junto con el número de horas definen una referencia cronológica coherente (consistencia). Ciertamente, la precisión, se ve condicionada por la imprecisión del registro de horas de la experiencia voluntaria que acarrea que las personas voluntarias no hayan podido aportar un número de horas concreto, sino un rango o aproximación. Este riesgo estaba contemplado, por lo que el atributo de precisión se limitó al uso de datos numéricos racionales. Al mismo tiempo, el cuestionario comienza con el compromiso de confidencialidad, esencial para la calidad e integridad de la investigación, por el que se atiende a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (Ley Orgánica 3/2018). Todas las personas participantes lo aceptaron y se incidió en él al inicio de la entrevista, en la que se les recuerda que se graba el video y audio de la entrevista para el análisis de datos y queda recogido en la transcripción que reafirman su consentimiento.

Por otro lado, la entrevista contribuye a algunos de los atributos ya comentados, como la exactitud semántica, en el uso de expresiones pertinentes en el discurso de las personas entrevistadas que permite comprender el significado que buscan transmitir. Además, en esta cuestión se incide en el atributo de la comprensibilidad que alude a la búsqueda de clarificaciones que puedan ser ambiguas, malinterpretadas o incompletas.

La completitud se confirma por la repuesta de todas las personas voluntarias en ambos instrumentos de análisis y porque como se anticipaba, existen evidencias relacionadas con todas las categorías presentes. Asimismo, la consistencia del dato se mantiene en ambos instrumentos y las respuestas relacionadas con el recorrido individual de la persona son consistentes en cronología y responsabilidades. Lo que confiere credibilidad al dato en el que las relaciones entre responsabilidades, roles y aprendizajes reportados mantienen coherencia. Además, la

credibilidad de la información puede ser verificada gracias al expediente oficial que genera Cruz Roja de todas sus personas voluntarias, en el que se recoge su actividad y su temporalización; lo que, a su vez, asegura la actualidad del dato. Finalmente, en referencia a la accesibilidad, existen evidencias de cada etapa del proceso de recogida y tratamiento del dato que quedan en anexos o archivadas para futuras revisiones. Lo que facilita la consecución de la eficiencia como atributo de la calidad del dato, porque, aunque en la entrevista el dato puede ser expresado entre otros, el procesamiento de la información culmina en una exposición clara.

Por último, se retoma la consecución práctica del primer objetivo específico, analizando los resultados que secuencialmente son posteriores al segundo objetivo específico. Los resultados permiten afirmar que la experiencia voluntaria es reconocida como significativa por todas las personas entrevistadas. Así lo han reportado y se evidencia en las categorías de análisis, alineándose con las autorías revisadas en el marco teórico que analizan el aprendizaje a lo largo de la vida (Subero & Esteban-Guitart, 2020). y el sector voluntario (PVE, 2023). También, puede decirse que la acción voluntaria ha fomentado aprendizajes experienciales porque en el discurso emergen elementos claves ya señalados (Capítulo 2). El ciclo de Kolb (1984) se aprecia en elementos como la reflexión, las generalizaciones, los patrones de actuación y la experimentación activa. Incluso se puede relacionar la unidad ‘percepción del desarrollo propio’ con la naturaleza cíclica del aprendizaje experiencial que plantea porque las personas entrevistadas aluden a la adaptación de su respuesta a las demandas del entorno conforme desarrollan sus conocimientos y habilidades. Asimismo, los elementos señalados por la crítica a Kolb tienen gran relevancia en los resultados (Desmond & Jowitt, 2012; Elembilassery & Chakraborty, 2021; Sinha, 2023). La reflexión, la autocrítica y la aportación de otras personas involucradas son elementos muy significativos en la experiencia voluntaria y se explicitan múltiples veces en las unidades ‘autoconcepto’, ‘percepción del desarrollo propio’ y ‘vínculos objetivos’. De hecho, las personas entrevistadas sitúan a otras personas involucradas, ya sean voluntarias, técnicas o usuarias, como esenciales para su crecimiento personal. Además, la dimensión afectiva y de valores son reseñables en las unidades ‘emociones’, ‘vínculos afectivos’, ‘valor conferido a su actividad’ e ‘impacto sobre el medio social’. La dimensión subjetiva, también se alinea con las indicaciones teóricas porque las personas explicitan cambios en su autoconcepto y en su identidad: “Te cambia y te modifica” dice una de las personas entrevistadas (Gonzalez Rey, 2019; Subero & Esteban-Guitart, 2020). Las emociones como señala Vince (2022) tanto agradables como desagradables, juegan un papel clave en el aprendizaje de varias personas quienes la relacionan directamente con el

aprendizaje con la toma de responsabilidades. Los valores y los principios fundamentales de la entidad son mencionados explícitamente y se perciben como la idiosincrasia de las personas entrevistadas que definen la ayuda a otros como un elemento motivador e incluso como la esencia del ‘significado de la experiencia’ y ‘satisfacción general’. Lo cual, se alinea con la aportación del marco teórico sobre la educación Soka que apela directamente al activismo, los valores y la satisfacción (Sherman & Boukydis, 2020).

En suma, todas las unidades de análisis encuentran datos relevantes explícitos y podrían realizarse inferencias para ubicar los datos tácitos. A continuación, los discursos se analizan desde el marco de competencias transversales Hermes (Carro, 2022) que apuntan hacia la adquisición o desarrollo competencial, aunque no se especifique nivel de progresión. Las personas entrevistadas aluden directamente a ellas y se alinean con las claves teóricas que las definen. Las personas voluntarias las aplican en diferentes contextos e implican actitudes, conocimientos y destrezas. Además, pueden ser enmarcadas en tres de los cuatro sectores que define ESCO (Hart et al., 2021). Los sectores de autogestión y de pensamiento obtienen evidencias en la categoría ‘Percepción personal’; el sector social y de comunicación se muestra principalmente en ‘dinámicas de colaboración’ y aquellos extractos centrados en las habilidades sociales y comunicativas. Tras discutir las cuestiones relevantes para analizar los pasos que ha dado la investigación, se dirige la atención al objetivo general del estudio.

La valoración de las evidencias permite afirmar la conexión que existe entre las dimensiones del aprendizaje experiencial y el desarrollo competencial. El estudio, aun con su alcance, se alinea con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida que sitúa a las personas aprendientes en el centro de la evaluación. La entrevista les da el espacio para que se expongan demostrando las formas en que la experiencia es significativa y desencadenante de aprendizaje. Por lo que puede afirmarse que el uso de la entrevista para acceder a estos procesos es recomendable para la validación de aprendizajes obtenidos en espacios no formales e informales, alineándose con la teoría revisada (Instytut badań edukacyjnych, 2018; Von Soest, 2023). Al mismo tiempo, la variedad de competencias transversales implica la necesidad de un catálogo de competencias transversales apto para la diversidad de aprendizajes que pueden adquirir y desarrollar las personas voluntarias. Esta idea se sostiene tanto en la indicación de ESCO para evitar los reduccionismos conceptuales (Hart et al., 2021) como con la realidad de que algunas competencias identificadas como ‘gestión del recurso’, ‘generar el consenso’ o ‘diseñar la estrategia’ no se encuentran en los procesos actuales. Lo que se alinea con el cuestionamiento sobre los procesos de validación de aprendizajes obtenidos en el ámbito no

formal e informal. El diseño de la investigación implica las pautas de las ISO/IEC y aunque la experiencia denota ciertas áreas de mejora, es una primera aproximación a un proceso sistemático que eleva otras implicaciones.

Las experiencias de voluntariado son experiencias significativas, como señala la teoría, y también son un campo que los procesos de validación deben considerar. Porque hasta el estudio, con su humilde aproximación, es capaz de evidenciar la riqueza de los aprendizajes de las personas entrevistadas demostrando la importancia de situar a las personas en el centro de la evaluación y de utilizar matrices de calidad para estandarizar la validación. Para aumentar la escalabilidad de la evaluación deberían reformularse las categorías y basarse en las normas de ISO/IEC pertinentes. Además, el proceso de validación podría implicar más instrumentos de evaluación propias de la validación como la auditoría de competencias, la recogida de evidencias o un debate estructurado (Cedefop, 2023c; Instytut badań edukacyjnych, 2018).

En definitiva, el análisis de los resultados evidencia la conexión que existe entre aprendizaje experiencial y desarrollo competencial como plantaba el objetivo general de la investigación. Además de aportar una propuesta que podría inspirar futuras investigaciones con mayores muestras, revisiones de expertos para validar los instrumentos y pruebas piloto. Todo con el objetivo de enfatizar la necesidad de traducir la retórica del enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida en un conjunto de buenas prácticas que motiven cambios reales en las políticas educativas actuales.

## 11 CONCLUSIONES

Este apartado culmina el trabajo de investigación realizado destacando los hallazgos que responden a los objetivos marcados y aprendizajes emergentes que ha conllevado el proceso.

En primer lugar, el proceso de evaluación ha situado a las personas en el centro demostrando la riqueza de este enfoque, los discursos evidencian el efecto positivo que ha tenido la acción voluntaria en su curso vital y los aprendizajes desencadenados. Esto se alinea con la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida que enfatiza la fortaleza individual para construir un camino propio que sea coherente y auténtico para cada uno. Una de las limitaciones de este estudio es la muestra reducida que tiene, son solo nueve personas y a nivel de representatividad no es un gran porcentaje. Esta evaluación implica la elección entre profundidad y amplitud. Si bien, permite indagar en la experiencia única del individuo, no alcanza la representatividad estadística (Knott et al., 2022) porque la autonomía que ofrece la modalidad semiestructurada tiene escasa replicabilidad y las dificultades de escalabilidad, inversión en recursos y coste temporal y económico (Cedefop, 2023a). Sin embargo, sería incoherente tratar la información obtenida como insuficiente o banal, ya que las personas entrevistadas reportan que la acción voluntaria ha tenido un impacto significativo en su forma de ver la vida, en cómo encuentran oportunidades y responden a sus obstáculos. El enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida ensalza esta fortaleza y este estudio reconoce y reitera el valor del voluntariado para adquirirla. Es más, muestra el desarrollo de competencias transversales y, aun sin establecer una auditoria de competencias, es innegable decir que evidencia claramente una competencia concreta denominada “comunicar la idea”, según Hermes (Carro, 2022), porque es la más significativa para las personas entrevistadas quienes la explicitan durante todo su discurso; junto con las habilidades sociales. Por consiguiente, los resultados identifican seis competencias comunes a toda la muestra: comunicar la idea, cumplir con el compromiso, tener la dedicación, cooperar con el plan, apoyar al compañero, estar comprometido y respetar los valores. Las competencias de Hermes (Carro, 2022) encuentran su correlación con otros marcos de referencia como es en la competencia compuesta “personal, social y aprender a aprender” de Keycomp (Rec. 2018/189/1, Consejo) y expandida en Lifecomp (Sala et al., 2020). Estos hallazgos refuerzan las teorías del aprendizaje experiencial demostrando que las experiencias en el voluntariado desencadenan o fortalecen el desarrollo de competencias clave. El estudio amplía la comprensión de cómo las competencias transversales pueden desarrollarse en contextos no formales. Además de constituir una labor altruista que se

alinea con las aspiraciones de desarrollo ciudadano del sistema educativo y de Keycomp (Rec. 2018/189/1, Consejo).

Otra limitación del estudio es la fiabilidad y validez de la información recogida, ya que se basa en la perspectiva subjetiva de las personas entrevistadas y en ella existen sesgos que modifican la narración y su interpretación (Cedefop, 2023a). La crítica radica en la verosimilitud de su narración que está condicionada por factores como la deseabilidad social o la imprecisión que implica la oralidad (Monge Lezcano, 2023). Por tanto, la credibilidad y la consistencia de las conclusiones requieren métodos de evaluación que se sustenten en otras evidencias (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Como se ha comentado previamente el estudio no deja de ser una humilde aportación al sistema de la validación de los aprendizajes no formales e informales, para avanzar en la transición de retórica a práctica (Cedefop, 2024c). Así que este trabajo demuestra cómo el planteamiento de un proceso sistemático que atienda a las ISO/IEC, es posible y con los ajustes necesarios puede escalarse. En ese aspecto, se demuestra la posibilidad de crear matrices y protocolos para asegurar el mayor índice de calidad interna. En este caso, se ha creado una sola matriz relacionada con la ISO/IEC 25012:2023, pero permite un análisis de las etapas del proceso y sostiene parte de la validez de la información obtenida. En un proceso real, se necesitarían evidencias oficiales y más normas para medir el tratamiento de la información. Por ejemplo, las entrevistas han sido realizadas por mí, una persona sin una formación específica y el instrumento no ha sido validado por expertos. Sin embargo, desde el alcance de este trabajo final de máster se puede lograr cierta calidad para todos los atributos de la calidad inherente del dato (ISO/IEC 25012:2023).

Finalmente, el estudio encuentra una limitación y es que la muestra se restringe a una sola entidad, por lo que puede influir en la generalización de resultados. Sería aconsejable para futuras investigaciones el desarrollo de una prueba piloto con voluntariado de más asociaciones y franjas de edad, favoreciendo la adaptabilidad del proceso de validación.

En resumen, este estudio destaca el valor del voluntariado como escenario propicio para el aprendizaje experiencial, subrayando las experiencias significativas que puede detonar y causar la adquisición y fortalecimiento de las competencias transversales. Su validación, no solo beneficia a las personas voluntarias y al sector voluntario, sino también a las instituciones y a la sociedad general. El reconocimiento de las competencias influye positivamente en el recorrido vital, la empleabilidad y el autoconcepto de las personas voluntarias. Esto, a su vez, promueve el reconocimiento a la labor voluntaria desde las instituciones educativas y el

mercado laboral. Por lo que las iniciativas de validación oficiales promoverían el desarrollo de una ciudadanía más capacitada y comprometida.

## 12 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdelbaky, L., Elfiki, S., & Barakat, H. (2022). The Impact of Furniture Arrangement upon Experiential Learning in Architectural Design Studios, with Reference to Cairo, Egypt. *Civil Engineering and Architecture*, 10(7), 3028-3045. <https://doi.org/10.13189/cea.2022.100718>
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Jaccp: Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367. <https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/593884>
- Blumer, H. (1937). Symbolic interaction. *Man and society*.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111. <https://doi.org/10.1174/021093903321329094>
- Carro, L. (2022). *Fundamentos proyecto HERMES: Competencias Transversales para el Desarrollo Humano (2022v2.5)* [Documento de trabajo]. Grupo de Investigación «Cualificaciones Profesionales, Empleabilidad y Emprendimiento Social». Universidad de Valladolid. <https://qese.uva.es>
- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18.
- Cedefop. (2014). *Terminología de la política europea de educación y formación: Selección de 130 términos clave*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877>
- Cedefop. (2022). *Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook: second edition*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/703079>
- Cedefop. (2023a). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/89649>
- Cedefop. (2023b). *Glossary*. Terminology of European education and training policy. <https://www.cedefop.europa.eu/es/tools/vet-glossary/glossary>
- Cedefop. (2023c). *Towards European standards for monitoring and evaluation of lifelong guidance systems and services: A preliminary list of indicators for quality frameworks. (Vol. II)*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/754351>
- Cedefop. (2024a). *Building a European qualifications map: Development of national qualifications frameworks (NQFs) across Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/883382>
- Cedefop. (2024b). *European inventory of validation of informal and non-formal learning 2023: Overview report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/64271>
- Cedefop. (2024c). *Learning outcomes going global: A multifaceted phenomenon*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/447716>

- Chan, C. K. Y. (2022). Quality Assurance and Evaluation in Experiential Learning. En *Assessment for Experiential Learning* (pp. 333-345). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003018391-10>
- Charoenkul, N., & Tomioka, H. (2021). Human value creating global citizenship: A lesson learned from Soka education and international perspectives. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(3). <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2021.42.3.18>
- Clancy, A., & Vince, R. (2019). “If I Want to Feel My Feelings, I’ll See a Bloody Shrink”: Learning From the Shadow Side of Experiential Learning. *Journal of Management Education*, 43(2), 174-184. <https://doi.org/10.1177/1052562918817931>
- Coker, J. S., Heiser, E., Taylor, L., & Book, C. (2017). Impacts of Experiential Learning Depth and Breadth on Student Outcomes. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/1053825916678265>
- Comisión de las comunidades europeas. (2000, octubre 30). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. 2001/2088(COS). [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2001-0322\\_ES.html?redirect](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2001-0322_ES.html?redirect)
- Comisión europea & Dirección General de educación, juventud, deporte y cultura. (2023). *Education and training monitor 2023: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>
- Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR). (2023, agosto 14). *Historia del CICR* [Página]. Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://www.icrc.org/es/historia-del-cicr>
- Conner, C. T., Massey, K., & Grayer, J. (2023). Black Interactionist Thought and the Lived-Experience Approach to Symbolic Interactionism. *Symbolic Interaction*, 46(3), 257-264. <https://doi.org/10.1002/symb.660>
- Consejo de Europa. (2022). *Historical overview of the development of the CEFR*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>
- Consejo de la Unión Europea. (2017). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2017/C 189/03. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=ES)
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189/1, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cruz Roja Española. (2021, septiembre 6). *50+1 Años de Cruz Roja Juventud: “Estáis preparados y dispuestos. Sois un espejo y fuente de inspiración”*. <https://www2.cruzroja.es/es/-/50-1-a-c3-b1os-de-cruz-roja-juventud-est-c3-a-lis-preparados-y-dispuestos.-sois-un-espejo-y-fuente-de-inspiraci-c3-b3n->
- Cruz Roja Española. (2023). *Historia—Cruz Roja*. <https://www2.cruzroja.es/historia>
- Cruz Roja Juventud. (2023, marzo 23). *Aprendizaje por competencias: Una nueva forma de trabajo con la infancia y la juventud*. <https://www.cruzrojajuventud.org/es/-/aprendizaje-por-competencias-una-nueva-forma-de-trabajo-con-la-infancia-y-la-juventud>

- De Coen, A., & Núñez, L. (2022). *Knowledge ecosystems in the new ERA: Using a competence based approach for career development in academia and beyond*. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/150763>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Depraz, N. (2021). Micro-phenomenological explicitation interviews and biographical narrative interviews: A combined perspective in light of the experiential analysis of chronic diseases. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 21, 97-106. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09740-3>
- Desmond, B., & Jowitt, A. (2012). Stepping into the unknown: Dialogical experiential learning. *Journal of Management Development*, 31(3), 221-230. <https://doi.org/10.1108/02621711211208853>
- Duarte, J., Martínez, C., & Tomicic, A. (2020). Episodes of meeting in psychotherapy: An empirical exploration of patients' experiences of subjective change during their psychotherapy process. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 23(1), 56-66. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2020.440>
- Ebel, R., Ahmed, S., Valley, W., Jordan, N., Grossman, J., Byker Shanks, C., Stein, M., Rogers, M., & Dring, C. (2020). Co-design of Adaptable Learning Outcomes for Sustainable Food Systems Undergraduate Education. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 4, 568743. <https://doi.org/10.3389/fsufs.2020.568743>
- Elembilassery, V., & Chakraborty, S. (2021). Dialogue in management education and development: A conceptual framework. *Journal of Management Development*, 40(5), 404-417. <https://doi.org/10.1108/JMD-07-2020-0220>
- Eurydice. (2024a). *Glosario*. Comisión Europea. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/glosario>
- Eurydice. (2024b). *Otras dimensiones de la internacionalización en la educación infantil, primaria y secundaria*. Comisión Europea. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/otras-dimensiones-de-la-internacionalizacion-en-la-educacion>
- Fernández Juaréz, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. Investigación documental. Ventajas y limitaciones. *Sintaxis*, 1, 78-93. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Fleming, T. (2024). Adult learning and the experience of crisis. En A. Tsiboukli (Ed.), *Proceedings of the Firsts International Conference on Lifelong Learning in the Age of Uncertainty* (pp. 28-37). [http://www.tedfleming.net/doc/Fleming\\_Paper.pdf](http://www.tedfleming.net/doc/Fleming_Paper.pdf)
- Gleason Rodríguez, M., & Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Gonzalez Rey, F. (2019). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(2), 212-234. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- González Seara, L. (1968). Juicios de valor, ideologías y ciencia social. *Revista de estudios políticos*, 159, 5-36.

- Goulart, D., Mitjans-Martínez, A., & Esteban-Guitart, M. (2019). The trajectory and work of Fernando González Rey: Paths to his Theory of Subjectivity. *Studies in Psychology*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>
- Hart, J., Plaimauer, C., & Bjørnåvold, J. (2021). *Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences*. Publicaciones ESCO.
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa)
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2022a). *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: Un manual*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2022b). *The Power of Lifelong Learning* (0000386902). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386902?posInSet=8&queryId=N-EXPLORE-95ed95c3-c558-446e-b581-9f65172f8055>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). (2024, abril 22). *El Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) del aprendizaje no formal e informal*. <https://www.uil.unesco.org/es/lifelong-learning/recognition-validation-accreditation>
- Instytut badań edukacyjnych. (2018). *Structured interview*. Catalogue of validation methods. <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/en/validation-methods/structured-interview>
- International Organization for Standardization. (2024, enero 31). *ISO -Global standards for trusted goods and services*. ISO. <https://www.iso.org/home.html>
- ISO/IEC 25012:2023. (s. f.). *Ingeniería del software. Requisitos y evaluación de la calidad de los productos de software (SQuaRE). Modelo de calidad de datos*.
- Jenner, B. M., & Myers, K. C. (2019). Intimacy, rapport, and exceptional disclosure: A comparison of in-person and mediated interview contexts. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(2), 165-177. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1512694>
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., & Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 73. <https://doi.org/10.1038/s43586-022-00150-6>
- Kobal, D., & Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30(5), 887-899. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00081-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00081-7)
- Kolb, A., & Kolb, D. (2021). *The Kolb Experiential Learning Profile A Guide to Experiential Learning Theory, KELP Psychometrics and Research on Validity*. <https://learningfromexperience.com/research-library/kelp-2021-technical-specifications/>
- Kolb, D. (1984). *Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. [https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development)

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España. (2022). *Marco Español de Cualificaciones*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/mecu/mecu.html>
- Monge Lezcano, F. (2023). Verosimilitud versus ficcionalidad en el testimonio como técnica cualitativa en Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. *Revista Estudios, Extra 0*, 14.
- Moreira, S. M., & Giadas, M. de las M. (2021). *La entrevistas virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas?* XIV Jornadas de Sociología. <https://www.academica.org/stella.maris.moreira/23>
- Morris. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8). <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Mouratoglou, N., & Villalba-García, E. (2022). *Bridging lifelong guidance and validation of non-formal and informal learning through ICT operationalisation*. Publications Office of the European Union; Cedefop working paper; No 8. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/692674>
- Ochoa Gutiérrez, R., & Balderas Gutiérrez, K. E. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: Coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista andina de educación*, 4(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.8>
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias* (0000245195). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195\\_spa?posInSet=6&queryId=3b720ce6-a9f7-430d-967d-fce58424c133](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa?posInSet=6&queryId=3b720ce6-a9f7-430d-967d-fce58424c133)
- O’Flynn, E., Stephens, S., Cunningham, I., Burke, A., & McLaughlin, C. (2023). Experiential learning and the entrepreneurial university: An Irish case study. *Industry and Higher Education*, 37(5), 663-672. <https://doi.org/10.1177/09504222221151146>
- Ortiz, I. (2024, marzo 14). La UAM reconoce competencias de voluntariado. *Plataforma del Voluntariado de España*. <https://plataformavoluntariado.org/la-uam-reconoce-competencias-de-voluntariado/>
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2020, octubre 16). *eVA-VOL en la Escuela de Otoño del Voluntariado*. <https://plataformavoluntariado.org/eva-vol-en-la-escuela-de-otono-del-voluntariado/>
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2021a). Identidad. *Quiénes somos*. <https://plataformavoluntariado.org/identidad/>
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2021b). *Vol + competencias a través del voluntariado informe de resultados 2020*. [https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2021/06/informe-vol\\_2020.pdf](https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2021/06/informe-vol_2020.pdf)
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2022). *La Acción Voluntaria en 2022*. <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2022/11/laaccionvoluntaria-2022.pdf>
- Plataforma del voluntariado de España (PVE). (2023). *Modelos Internacionales de Reconocimiento y Certificación de Competencias a través del Voluntariado: Actualización capítulo Europeo*. Plataforma de voluntariado de España. <https://biblioteca.plataformavoluntariado.org/>
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2023). Quiénes Somos. *Plataforma del Voluntariado de España (PVE)*. <https://plataformavoluntariado.org/quienes-somos/>
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2024, marzo 26). *Vol+*. <https://plataformavoluntariado.org/vol-plus/>

- Posada Zapata, I. C., & Carmona Parra, J. A. (2021). El Interaccionismo Simbólico de Mead y el Argumento en favor del Indeterminismo de Popper. *CES Psicología*, 14(3), 171-190. <https://doi.org/10.21615/cesp.5599>
- Qualificalia. (2023a). Entrevistas y testimonios. *ACREDITA: Análisis del aprendizaje experiencial*. <https://qualificalia.com/acredita/entrevistas/>
- Qualificalia. (2023b). *Fuente de información: Entorno*. Qualificalia. <https://qualificalia.com/acredita/entorno/>
- Qualificalia. (2023c). *¿Qué son las competencias transversales?* Qualificalia: Competencias transversales y microcredenciales. <https://qualificalia.com/que-son-competencias-transversales/>
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: Una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Revista de psicología*, 23(1), 137-148. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Real Academia Española. (2023). Contexto. En *Diccionario de la lengua española*. [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Reconoce. (2023, marzo 23). *Qué es el proyecto Reconoce*. <https://reconoce.org/que-es-reconoce/>
- Reconoce. (2024, abril 15). *Acredita tus competencias. Multiplica tu valor*. <https://reconoce.es/>
- Redondo Cubero, A. (2020). Sesgos cognitivos en la ciencia. *Revista Española de Física*, 34(2), 18-22.
- Rinaldo, R., & Guhin, J. (2022). How and Why Interviews Work: Ethnographic Interviews and Meso-level Public Culture. *Sociological Methods & Research*, 51(1), 34-67. <https://doi.org/10.1177/0049124119882471>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN). Publications Office of the European Union. 10.2760/922681
- Sherman, P., & Boukydis, O. (2020). Framing Undergraduate Perspectives on Experiential Learning Within Soka Education Theory. *IAFOR Journal of Education*, 8(3), 77-94. <https://doi.org/10.22492/ije.8.3.05>
- Sinha, E. (2023). ‘Co-creating’ experiential learning in the metaverse- extending the Kolb’s learning cycle and identifying potential challenges. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100875. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100875>
- Stewart, L. (2024). *¿Qué es la teoría del interaccionismo simbólico?* ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/research-hub/que-es-la-teoria-del-interaccionismo-simbolico>
- Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Thunberg, S., & Arnell, L. (2022). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757-768. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>
- UNESCO. (2017). *Educación 2030: Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa)

- UNESCO. (2021). *Reconocimiento, validación y acreditación de la educación básica de jóvenes y adultos como fundamento de aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375953>
- Unifikas. (2023, junio 2). *¿Qué son las Normas ISO?* Unifikas Software. <https://www.unifikas.com/es/noticias/que-son-las-normas-iso>
- Universidad de Valladolid. (2023). *Proyecto/Guía docente de la asignatura: Trabajo de Fin de Máster*. [https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/4347757/mod\\_resource/content/0/GuiaDocenteTFM\\_detallada.pdf](https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/4347757/mod_resource/content/0/GuiaDocenteTFM_detallada.pdf)
- Vince, R. (2022). Reflections on “Behind and Beyond Kolb’s Learning Cycle”. *Journal of Management Education*, 46(6), 983-989. <https://doi.org/10.1177/10525629221114040>
- Von Soest, C. (2023). Why Do We Speak to Experts? Reviving the Strength of the Expert Interview Method. *Perspectives on Politics*, 21(1), 277-287. <https://doi.org/10.1017/S1537592722001116>
- Wingate, T. G., Rasheed, S., Risavy, S. D., & Robie, C. (2024). How does bias enter the employment interview? Identifying the riskiest applicant characteristics, interviewer characteristics, and sources of potentially biasing information. *International Journal of Selection and Assessment*, ijsa.12467. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12467>
- Yeo, N., Fuller, B., & Kenway, S. (2023). Instructional design and course delivery as meta-ensemble: Improvisatory responses to COVID constraints in tertiary music ensemble assessments. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(3). <https://doi.org/10.53761/1.20.3.05>
- Zhang, Z., Bekker, T., Markopoulos, P., & Skovbjerg, H. M. (2024). Supporting and understanding students’ collaborative reflection-in-action during design-based learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(1), 307-343. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09814-0>

# 13 ANEXOS

## 13.1 ANEXO I

### **Cuestionario complementario a la entrevista sobre las experiencias significativas (TFM)**

Estas preguntas permiten contextualizar la entrevista sobre las competencias en el voluntariado.

Duración estimada para cumplimentarlo: 7 minutos.

#### **Sección 1. Confidencialidad**

Antes de comenzar, nos gustaría informarle que esta entrevista se realizará siguiendo las directrices de la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD) de España (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre) y el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la Unión Europea (Reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril). Todas las respuestas proporcionadas serán tratadas con la máxima confidencialidad y el propósito de su uso será exclusivamente para los fines de esta entrevista. Usted tiene derecho a acceder, rectificar y suprimir sus datos personales en cualquier momento.

- Participo de forma voluntaria en la realización del cuestionario y la entrevista y soy consciente de que puedo retirar mi participación en cualquier momento.

- Comprendo que los objetivos de la realización de esta entrevista y la profundidad del análisis de datos pretenden clarificar la adquisición de competencias en las experiencias de voluntariado como parte del TFM de Carlota Roku-Epitie Martínez en el master de psicopedagogía en la Universidad de Valladolid. Conozco las obligaciones del tratamiento de datos de carácter personal, por el que el responsable del tratamiento de datos lo utilizará, únicamente para las finalidades indicadas.

- Soy consciente de mi derecho a plantear todas las dudas que me surjan sobre el proyecto a lo largo de mi participación. Así como la posibilidad de exigir la supresión o devolución de los datos personales que haya facilitado al responsable del tratamiento de datos.

- Consiento a la grabación de la entrevista con el objetivo de recopilar y transcribir la información como parte del análisis de datos del presente estudio, y que me será remitida para ejercer el derecho a la rectificación.

- Me comprometo a cumplir el compromiso de confidencialidad, estipulado en derechos y deberes del voluntariado que enmarca la experiencia de voluntariado que cuya información compartiré y acepto las consecuencias civiles y penales derivadas de su incumplimiento.

- Con esto en consideración, autorizo a la recogida de información a través de la entrevista y el cuestionario.
  - Sí.

- o No.

## **Sección 2. Temporalización y capacitación del voluntariado**

Para responder con facilidad a las preguntas de esta sección como es el inicio del voluntariado y las horas registradas, se puede consultar el expediente personal que corresponde a cada persona voluntaria y es accesible desde el área privada.

Enlace:

[https://www2.cruzroja.es/login?p\\_p\\_id=com\\_liferay\\_login\\_web\\_portlet\\_LoginPortlet&p\\_p\\_lifecycle=0&com\\_liferay\\_login\\_web\\_portlet\\_LoginPortlet\\_redirect=%2Fgroup%2Fcruzroja%2Finicio](https://www2.cruzroja.es/login?p_p_id=com_liferay_login_web_portlet_LoginPortlet&p_p_lifecycle=0&com_liferay_login_web_portlet_LoginPortlet_redirect=%2Fgroup%2Fcruzroja%2Finicio)

1. Nombre
2. ¿En qué fecha comenzó su voluntariado?
3. ¿Cuántas horas totales hay registradas a fecha de realización del cuestionario?
4. ¿Cuántas horas aproximadamente corresponden a tu actividad actual o del presente curso escolar?
5. ¿Has participado en alguna actividad voluntaria que requiera tener una cualificación académica concreta?
  - a. Sí.
    - i. ¿Cuáles?
  - b. No.
6. ¿Has realizado alguna formación o capacitación dentro de la institución para poder realizar una actividad?

## **Sección 3. Amplitud. ¿En qué proyectos y campañas estás participando actualmente o en este curso escolar?**

Cada área abre el campo con los proyectos y las campañas. Además, esta sección tiene en cuenta la diversidad autonómica en el listado de proyectos y acciones, por lo que, en caso de no encontrar el proyecto concreto, existe un apartado para mencionarlo.

1. ¿Has participado en el área de Salud?
  - a. Sí.
    - i. Si Lo Tienes Claro ¡Elige!
    - ii. Salud Mental y Bienestar Emocional en Adolescencia y Juventud
    - iii. Prevención del Consumo de Drogas
    - iv. 1D: VIH/SIDA

- v. Otros
  - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad
- b. No.
- 2. ¿Has participado en el área de inclusión social y no discriminación?
  - a. Sí.
    - i. Espacio propio
    - ii. 8M Día internacional de la Mujer
    - iii. 25N Día mundial de la Violencia Contra las Mujeres
    - iv. 17M Día contra la LGBTQfobia
    - v. 21M Día mundial de la diversidad cultural para el diálogo y el desarrollo
    - vi. 11F Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia
    - vii. 14F San Yo Primero
    - viii. 28M Día de la Higiene Menstrual
    - ix. 28J Día del Orgullo LGBT
    - x. 8A Día del Orgasmo Femenino
    - xi. Otros
      - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad
  - b. No.
- 3. ¿Has participado en el área de Desarrollo Institucional y vida asociativa?
  - a. Sí.
    - i. Espacios asociativos (órganos de gobierno, CN, CP, etc.)
    - ii. Aplicaciones de voluntariado
    - iii. Participación
    - iv. Otros
      - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad
  - b. No.
- 4. ¿Has participado en el área de Educación?
  - a. Sí.
    - i. Promoción del Éxito Escolar
    - ii. Inclusión Social para niños y niñas en riesgo de exclusión
    - iii. Promoción del Éxito Escolar con Jóvenes en Educación No Obligatoria
    - iv. Empleo juvenil
    - v. Competencias digitales
    - vi. Patios abiertos
    - vii. 2N Campaña contra el Acoso Escolar
    - viii. Otros
      - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad

- b. No.
5. ¿Has participado en el área de Ocio Educativo y Capacitación?
- a. Sí.
    - i. Cibercaixas
    - ii. Infancia hospitalizada
    - iii. Proyectos de Ocio y Tiempo Libre
    - iv. PINEO
    - v. El juguete educativo
    - vi. Formación
    - vii. Otros
      - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad
  - b. No.
6. ¿Has participado en el área de educación ambiental y socorros?
- a. Sí.
    - i. ESIE
    - ii. Pachamama
    - iii. STEAM
    - iv. Internacional
    - v. 5J Día mundial del Medioambiente
    - vi. Otros
      - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad
  - b. No.
7. ¿Has participado en el área de seguridad y competencias?
- a. Sí.
    - i. Prevención de Conductas Violentas
    - ii. Aula de expulsados y expulsadas
    - iii. Prevención y sensibilización sobre la no discriminación y la igualdad de trato
    - iv. Generando convivencia
    - v. Otros
      - 1. Sí has participado en otros, indica el nombre de la actividad
  - b. No.
8. ¿Has participado en el área de comunicación?
- a. Sí.
  - b. No.

## 13.2 ANEXO II

### Versión exhaustiva de la entrevista

#### Bloque 1. Identificación de la experiencia

##### Identificación. Contexto. Duración. Objetivos

1. ¿Cuáles son sus roles en el voluntariado?
  - a. En caso de no tener roles claros. ¿Cuáles son sus responsabilidades?
  - b. ¿Qué funciones realiza en cada rol que toma?
2. ¿Ha necesitado adquirir nuevas habilidades o conocimientos para llevar a cabo las actividades?
3. ¿Cómo los ha adquirido?

##### Actividades. Recursos. Compromiso. Planificación. Participantes

1. ¿Qué herramientas o recursos utiliza en tu día a día?
2. ¿Qué personas han formado parte de la experiencia?
  - a. ¿Qué roles o funciones cumple cada una de ellas?
3. ¿Cómo es la planificación de los contextos en los que participa? **(OR)**
  - a. ¿Existe una programación?
    - i. ¿Es fija o flexible?
  - b. ¿Quién realiza esta programación?
4. ¿Con qué frecuencia se dan situaciones inesperadas que modifican la planificación?
5. ¿Cómo afrontan situaciones en las que es necesario una adaptación inesperada?
6. ¿Cómo puede aportar e implementar ideas propias en el proceso? **(OR)**
  - a. ¿Qué canal utiliza para ello?
  - b. ¿En qué momentos puede aportar?
7. ¿Qué resultados han tenido sus aportaciones sobre la actividad?

##### Planificación. Retroalimentación. Innovación y creatividad

1. ¿De qué forma se evalúa la actividad?
  - a. ¿Quién es responsable de realizar la evaluación?
  - b. ¿En qué momentos se realiza?
  - c. ¿Qué herramientas de evaluación se utilizan?
  - d. ¿Cómo mide su propio desempeño?

2. ¿Cómo es el proceso de retroalimentación?
  - a. ¿Existe una figura a la que dirigir los resultados de la evaluación?
  - b. ¿Quién comunica los resultados al equipo?
  - c. ¿Qué canal de comunicación utiliza?
3. ¿Cómo responde ante diferentes evaluaciones?
  - a. ¿Qué emociones le generan?
  - b. ¿Cómo define la respuesta?
4. ¿Puede nombrar un logro que destaque para usted? **(OR, AC)**
  - a. ¿Qué lo hace significativo?
  - b. ¿Cómo alcanzó este logro?

## **Bloque 2. Interacción y dinámicas sociales**

### Participantes. Colaboración. Compromiso. Calidad de la comunicación

1. ¿Qué estrategias utiliza para conciliar su acción voluntaria con su rutina? **(OR, AC, EA)**
  - a. ¿Qué motivó esta estrategia?
  - b. ¿Cómo la desarrolló?
2. ¿Cuál es la dinámica de trabajo en equipo habitual?
3. ¿Cómo prioriza las tareas?
  - a. ¿Cómo se relaciona con las actividades grupales?
4. ¿Cómo se refleja su labor individual sobre la actividad general?
  - a. ¿Cómo comunica su trabajo a su equipo?
5. ¿Cómo afronta las situaciones en las que necesita acompañamiento? **(OR)**
  - a. ¿Qué opciones valora?
  - b. ¿Quién es su fuente de ayuda?
6. ¿Cómo afronta el supuesto contrario en el que necesita tomar una tarea de forma individual? **(OR)**
  - a. ¿Cómo comunica esta decisión a su equipo?
7. En base a los roles dentro de un equipo (Belbin, s.f.) ¿Con qué roles se identifica? **(Anexo II) (OR, AC)**
  - a. ¿En qué contextos adopta este o estos roles?
  - b. ¿Por qué motivo?
  - c. ¿Mantiene este rol o fluctúa entre ellos en el mismo contexto?
8. ¿Cómo describiría la comunicación entre las personas involucradas? **(OR, AC)**

- a. ¿Qué canales de comunicación utilizan?
- 9. ¿Puede relatar cómo superó una situación con obstáculos comunicativos? **(OR, AC)**
  - a. ¿Cómo ha adquirido dichas estrategias?
- 10. ¿Cuál o cuáles son las dinámicas de grupo más significativas para superar obstáculos comunicativos en su opinión? **(OR, AC)**
  - a. ¿En qué situaciones ha recurrido a ellas?
  - b. ¿Cómo adapta dicha dinámica a otras situaciones?
- 11. ¿Qué aprendizajes le han aportado otras personas involucradas en la experiencia que más destacan para usted? **(OR, AC y AE)**
  - a. ¿Cómo los pone en práctica?

### **Bloque 3. Impacto personal**

#### Reflexión

- 1. ¿Cuáles son los momentos clave que marcan su recorrido en la experiencia? **(OR, AC)**
  - 1.1. ¿Qué emociones le generan? **(OR, AC)**
- 2. ¿Cómo se siente sobre su acción voluntaria?
- 3. ¿Cómo cree que se ha relacionado esta experiencia con aspectos de tu identidad? Ya sea por género, origen, etnia, clase, etc. **(OR, AC)**
  - 3.1. ¿Puede identificar algún aspecto o situación en la que te haya afectado?
  - 3.2. ¿Ha aportado su perspectiva para modificar alguna dinámica o actividad?
- 4. ¿Cómo percibe la experiencia ahora en comparación con su perspectiva inicial? **(OR, AC)**
  - 4.1. ¿Ha cambiado a lo largo del tiempo?
- 5. ¿Cómo se relaciona esta experiencia con sus objetivos personales? **(OR, AC)**
  - 5.1. ¿Están ligados a su inicio o permanencia en la experiencia?
  - 5.2. ¿Esta experiencia ha generado nuevos objetivos o motivaciones?
- 6. ¿Cómo se relaciona esta experiencia con sus objetivos profesionales? **(OR, AC)**
  - 6.1. ¿Están ligados a su inicio o permanencia en la experiencia?
  - 6.2. ¿Esta experiencia ha generado nuevos objetivos o motivaciones?
- 7. ¿Qué mantiene su motivación a seguir o formar parte de la experiencia? **(OR, AC)**

#### Motivación. Desafíos y obstáculos. Adaptabilidad

- 1. ¿Cuál es el aspecto más desafiante de la experiencia? **(OR, AC)**
  - a. ¿Por qué razón?

2. ¿Qué estrategias ha desarrollado para responder a ello? **(OR, AC y AE)**
  - a. ¿Si se encontrara en dicha situación de nuevo cómo actuaría?
3. ¿Cuál es el aspecto o hito más valioso de la experiencia para usted? **(OR, AC)**
  - a. ¿Por qué razón?

#### Impacto. Satisfacción general

1. ¿De qué forma ha influido esta experiencia en la visión que tiene de usted? **(OR, AC)**
2. ¿En qué aspectos ha cambiado su forma de actuar a lo largo de la experiencia? **(OR, AC)**
  - 2.1. ¿Cómo ha cambiado?
    - 2.1.1. ¿Qué ha hecho posible ese cambio?
3. ¿Encuentra los aprendizajes de esta experiencia útiles en otros contextos? **(OR, AC y AE)**
  - 3.1. ¿Cuáles son?
4. ¿Cómo ha aplicado estos aprendizajes? **(OR, AC y AE)**
5. ¿Continuarías o repetirías esta experiencia? **(OR, AC)**
  - 5.1. ¿Por qué motivo?

¿Hay alguna reflexión que hayas tenido durante nuestra conversación que te gustaría compartir? **(EC, OR y AC)**

### 13.3 ANEXO III

**Tabla 8.** *Ejemplo de ficha técnica*

---

**S.S**

---

**Contexto:** Inclusión social y no discriminación (4), Educación (1), Ocio Educativo y Capacitación (2), Seguridad y competencias (1)

---

**Amplitud de la experiencia:** 8 Puntos de actividad

---

**Duración total:** Desde 21/01/2021: 605h

---

**Funciones desempeñadas:** Preparar, programar y coordinar la actividad y gestionar el voluntariado del proyecto.

---

**Características de la planificación**

Programación y Definición Previa: Sí	Reuniones Internas de Equipo: Sí
Horarios: Fijos	Recepción de Feedback: Sí
Calendarización: Fija.	Tipo de Feedback: Ambos
Frecuencia de Actividades: Semanal y esporádica.	Procesos de Evaluación Continua: Sí
	Evaluaciones Posteriores: Sí

---

Fuente: Elaboración propia.