

**APRENDIZAJE TRANSFORMADOR DESDE LAS EXPERIENCIAS  
FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA**

**FELIPE NULE RODRIGUEZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA  
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE 2023**

**APRENDIZAJE TRANSFORMADOR DESDE LAS EXPERIENCIAS  
FORMATIVAS EN ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA**

**FELIPE NULE RODRÍGUEZ**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Psicólogo.**

**MARCELA VALENCIA SERRANO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA  
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE 2023**

## **Tabla de contenido:**

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Aprendizaje transformativo o transformador .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Marco de referencia o perspectiva de significado .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Reflexión crítica .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Aspectos educativos claves para la reflexión crítica y la     transformación.....</b>	<b>13</b>
<b>Revisión de la literatura: aprendizaje transformador.....</b>	<b>15</b>
<b>Balance de la literatura y brecha .....</b>	<b>21</b>
<b>Método .....</b>	<b>23</b>
<b>Análisis de información .....</b>	<b>26</b>
<b>Consideraciones éticas .....</b>	<b>31</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>32</b>
<b>Discusión .....</b>	<b>49</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>58</b>

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1. <i>Descripción de los participantes</i>.....</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 2. <i>Categorías de análisis</i> .....</b>	<b>26</b>
<b>Tabla 3. <i>Estrategias para asegurar credibilidad</i> .....</b>	<b>30</b>
<b>Tabla 4. <i>Resumen de temas encontrados en cada participante</i>.....</b>	<b>33</b>

## Lista de Figuras

<b>Figura 1. <i>Áreas de conocimiento de las investigaciones publicadas en los campos de la motivación, la metacognición y el pensamiento/reflexión crítica</i> .....</b>	<b>6</b>
<b>Figura 2. <i>Estructura Temática Definitiva</i> .....</b>	<b>29</b>

## Resumen

El objetivo general de esta investigación fue de explorar la vivencia del aprendizaje transformador en un grupo de estudiantes de pregrado en filosofía durante su formación profesional. Para esto se recurrió a un diseño fenomenológico y a entrevistas en profundidad en las que se indagaron las experiencias de cinco estudiantes de filosofía entre sexto y octavo semestre de una universidad privada. El análisis de datos tuvo cuatro fases: codificación, horizontalización, descripción textural y estructural y descripción compuesta (Creswell y Poth, 2018). Se encontró que los estudiantes reportaron cambios en puntos de vista relacionados con la dimensión moral, vocacional, epistemológica, política y relacional. Igualmente, expresaron que la reflexión crítica es una cualidad inherente a su rol filosófico y que es una herramienta para transformar, posicionarse y dialogar con otros puntos de vista. Finalmente, en cuanto a las experiencias formativas transformadoras resaltaron las asignaturas tipo seminario, la escritura y lectura de textos filosóficos como significativas para lograr el cambio en puntos de vista y fortalecer la reflexión crítica. Se concluye que la experiencia de formación en filosofía coincide con un proceso de aprendizaje transformador, además los resultados de esta investigación contribuyen al reconocimiento y promueven la valoración de la filosofía como disciplina significativa para pensar y actuar en el mundo contemporáneo.

**Palabras clave:** *aprendizaje, estudiante universitario, filosofía, pensamiento crítico,*

## Abstract

The purpose of this research was to explore the experience of transformative learning in a group of undergraduate philosophy students during their professional training. For this, a phenomenological design and in-depth interviews were used to explore the experiences of five philosophy students between the sixth and eighth semesters of a private university. The data analysis had four phases: coding, horizontalization, textural and structural description, and composite description (Creswell & Poth, 2018). It was found that students reported changes in points of view related to moral, vocational, epistemological, political, and relational dimensions. Likewise, they expressed that critical reflection is a quality inherent to their philosophical role and that it is a tool to transform, position themselves, and dialogue with other points of view. Finally, regarding the transforming formative experiences, they highlighted the seminar-type subjects, as well as writing, and reading of philosophical texts as significant to

achieve a change in points of view and to strengthen critical reflection. It is concluded that the experience of formation in philosophy coincides with a transformative learning process, in addition, the results of this research contribute to the recognition and promote the appraisal of philosophy as a significant discipline to think and act in the contemporary world.

**Key Word:** learning, college student, philosophy, critical thinking/reasoning,

## INTRODUCCIÓN

La filosofía como área del saber, es una disciplina capaz de posibilitar al sujeto una mayor comprensión tanto del mundo como de sí mismo, además de potenciar el conocimiento interdisciplinar y la reflexión crítica. En cuanto al capítulo 1 de su *“Tratado de filosofía”*, Hessen (1957) introduce al lector haciendo una reconstrucción etimológica de la palabra filosofía (φιλοσοφία), palabra que es auténticamente griega y se construye a partir de φιλεῖν = amar y σοφία = sabiduría. Así pues, filosofía significa literalmente “amor a la sabiduría”. Los primeros indicios de la palabra aparecen en los escritos griegos más antiguos, especialmente con Homero y Hesíodo, luego con Heródoto, Platón y Aristóteles. Es importante resaltar, que un amor hacia la sabiduría implica una disposición a la misma, es decir, aquel que ama la sabiduría y la busca, inicia siempre desde una disposición de apertura y de búsqueda hacia el conocimiento verdadero, racional y justificado.

Resulta difícil exponer una definición unitaria que recoja las diferentes concepciones que ha tomado la filosofía a lo largo de la historia. Esta disciplina demuestra tener distintas aristas y perspectivas, pues el ejercicio del pensamiento, la reflexión profunda y la creación del conocimiento toma distintos caminos, que divergen en sus senderos y convergen en otros. Sin embargo, se puede generalizar proponiendo que la filosofía en su aspecto teórico se caracterizaría por la racionalidad, siendo su intención principal la de reflexionar acerca de la universalidad o la totalidad del mundo, es decir, la realidad externa al sujeto. Siendo así, la filosofía es “conocimiento total, ciencia universal” (Hessen, 1957, p. 21).

Lo anterior refleja una perspectiva fundamentalmente exterior de la filosofía en cuanto busca contemplar y conocer el universo exterior, el mundo que envuelve al sujeto y cómo los objetos físicos o externos al sujeto permiten dar un sentido a su existencia y a su realidad cuando el sujeto reflexiona acerca de estos. No obstante, la filosofía también implica un proceso interior, propio del espíritu, siendo así un ejercicio interno del filósofo, en donde la reflexión del espíritu sobre sí mismo, o la autorreflexión y su mundo circundante, posibilitan la reflexión sobre lo admitido de forma acrítica y la construcción de una noción más completa e integrada sobre el sujeto y el mundo en el que está inmerso (Cavalle, 2011).

Tomando en cuenta lo mencionado, una de las exigencias actuales para la filosofía es la de lograr desarrollar ciudadanos del mundo con pensamiento autónomo y crítico (Correa, 2012; Klockner et al., 2021). En este sentido, el pensar por sí mismo y críticamente implicaría la disposición del filósofo para reflexionar sobre su propia experiencia y estar preparado para



evaluar sus propias creencias, valores y actitudes. Así pues, la filosofía tiene un gran potencial transformativo para el sujeto en formación y para la misma comunidad, ya que el filósofo constantemente se encuentra dialogando, explorando y creando conocimiento desde diversos ámbitos y perspectivas, a través de diferentes espacios de reflexión, crítica y construcción colectiva.

En Colombia, las exigencias y capacidades propias del ejercicio filosófico son consideradas como necesarias y de alta utilidad, en especial desde secundaria. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), en el documento sobre los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la filosofía es postulada como parte del entramado de las ciencias sociales en la educación media. Las competencias que hacen parte de la formación en filosofía y concuerdan con lo planteado por Correa (2012) y Klockner et al. (2021) son, por una parte, la interrogación constante de la realidad, de las instituciones, y del medio que rodea al estudiante; y la promoción de una reflexión crítica frente a los documentos y textos académicos que el aprendiz lee y produce; así como sobre sí mismo y la realidad en la que está inmerso.

Por otra parte, se establece como competencia fundamental en el área particular de la filosofía el reconocimiento de diferentes perspectivas frente a un mismo objeto de estudio, lo que puede ser favorecido a través de la participación en debates que posibiliten discutir textos de diversos tipos y otros materiales; así como de la competencia creativa, que se refiere a que a través de la interrogación, la reflexión crítica y el reconocimiento de diferentes perspectivas, el aprendiz logre pensar en formas alternativas de “experimentar el mundo, de representar e interactuar en él” (MEN, 2010, p. 33).

En suma, la interrogación constante, la reflexión crítica, el reconocimiento de diferentes perspectivas y la creatividad son competencias que el MEN (2004; 2010) establece deben ser favorecidas por medio de la enseñanza de la filosofía. Además, el MEN (2010) enfatiza que la filosofía contribuye a la formación integral de los aprendices y a la configuración de su rol de ciudadanos, al permitirles pensar y reflexionar sobre situaciones reales que aquejan la vida común, tales como: la indiferencia hacia el sufrimiento de otros, la violencia, el dogmatismo religioso y político, la violación de derechos humanos, entre otros.

Ahora bien, en cuanto a la formación universitaria, los propósitos formativos de programas de pregrado en filosofía en universidades internacionales y nacionales también enfatizan el desarrollo de competencias, tales como la reflexión crítica. Por ejemplo, la Universidad de Vanderbilt y la Universidad de Ohio en Estados Unidos conciben que la formación en filosofía debe tener un énfasis en la reflexión crítica sobre los problemas de la

realidad y de la vida cotidiana de los futuros filósofos (Klockner et al., 2021). Esto implica que los estudiantes logren revisar sus propias creencias y valores, de tal forma que la apertura al conocimiento filosófico tendrá, en primer lugar, un impacto transformador en quien lo estudia; y en segundo lugar, un efecto transformador en la realidad, a través del ejercicio pensante de los sujetos.

En este mismo sentido, algunas universidades en Colombia (ejemplo: Pontificia Universidad Javeriana Cali y Bogotá, Universidad Del Valle y Universidad de los Andes) en el perfil de egreso de los programas de filosofía exponen, de manera general, que sus programas están orientados a fortalecer en el aprendiz la capacidad sensitiva e interrogadora de la realidad y de sí mismo; la reflexión activa y constante de la realidad cotidiana del profesional y de sus propias creencias sobre esta realidad. De igual forma, sus apuestas quieren fomentar la capacidad integradora e interdisciplinaria propia del ejercicio filosófico, en tanto buscan que el profesional se encuentre en constante apropiación de conocimientos de distintas disciplinas y los integre dentro de su concepción filosófica (Farieta, 2018; Farieta et al., 2015).

Resulta importante entonces que los métodos de enseñanza de la filosofía se orienten a cultivar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes y a favorecer su pensamiento autónomo, si se quiere lograr que el conocimiento filosófico logre su potencial de transformar al sujeto y la realidad en la que éste está inmerso (Cavalle, 2011). Por lo anterior, se propone que la enseñanza en filosofía se dirige a fomentar experiencias que favorezcan aprender a pensar con los contenidos, al mismo tiempo que garantice un marco de significación de la realidad del individuo, para que éste sea capaz de transformarse a sí mismo y de transformar su mundo, a través de lo que conoce y piensa (Seel, 2012).

Así, para potenciar el carácter transformador del conocimiento filosófico se plantea que éste sea enseñado, a través de experiencias que puedan ayudar al aprendiz a verlo como un arte de vida, o como una forma de vida en tanto cuestiona, piensa y articula las creencias, los conocimientos y las acciones de los sujetos en el mundo (MEN, 2004, 2010). Al respecto, Correa (2012) propone que los métodos de enseñanza en filosofía deben fomentar la capacidad de buscar la verdad desde una disposición abierta al conocimiento, sin prescindir de reflexionar críticamente sobre este. En otras palabras, este proceso puede recogerse en dos elementos fundamentales para la práctica filosófica: la indagación y la interrogación. La primera se entiende como el esfuerzo de llegar al conocimiento reflexionando sobre el objeto de conocimiento, mediante conjeturas o a través de pruebas evidentes. Mientras que, la segunda, es la capacidad de poner en tela de juicio el conocimiento dado, es decir, poner en duda o explorar más a fondo lo que se dice sobre algún tema.

Ambas características suelen ser parte fundamental de la formación en filosofía y se ven potenciadas al fomentar espacios de diálogo y discusión como los semilleros de investigación y los seminarios. Al respecto, Farieta (2018) encontró que la mayoría de los programas de filosofía en Colombia ofrecen cursos con modalidad de seminarios. En esta metodología de enseñanza hay una mayor intervención de los estudiantes, pues implica que cada sesión es preparada por un aprendiz, quien presenta una exposición o relatoría, en la que plantean los principales temas y asuntos para ser discutidos por todos los participantes del seminario.

Además, la indagación y la interrogación se fortalecen, a través de la lectura de diversos textos y la exploración de múltiples autores, lo que permite conocer múltiples perspectivas de diferentes fenómenos de la realidad, para entenderlos y cuestionarlos (Farieta, 2018). También, la elaboración de textos críticos como los ensayos, las relatorías y la redacción de textos investigativos como las monografías incentivan la apropiación de los conocimientos filosóficos y su integración con conocimientos de otras áreas y con fenómenos particulares de la realidad que se estén examinando, a partir de la labor filosófica (Correa, 2012; Klockner et al., 2021; Ramírez, 2006; Seel, 2012).

Tomando en cuenta lo mencionado sobre el potencial transformador que se le otorga al conocimiento filosófico y a la formación en éste, surge el interrogante sobre qué tanta evidencia científica se ha logrado construir sobre dicho potencial en la educación superior: ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que se usan para favorecer la construcción del conocimiento filosófico? ¿Cómo ese conocimiento y los métodos que se usan para enseñarlo logran impulsar aprendizajes que impacten la vida de los estudiantes y contribuyan a la formación de su rol profesional?

Estos interrogantes parecen ser foco de poca atención por parte de la investigación en campos interesados en entender las interacciones educativas y el impacto de estas en el aprendizaje, tales como la psicología educativa. Según diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis, el disminuido interés por parte de la psicología educativa por entender cómo funcionan los procesos de aprendizaje y enseñanza en el área de la filosofía en la educación universitaria se evidencia en una excesiva atención de la literatura en estudiar interacciones entre profesores y estudiantes de programas de las áreas STEM (Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemática), psicología y ciencias de la educación (Alauddin y Ashman, 2014; Axelrod, 2017; Meyer et al., 2023; Nauzeer y Jaunky, 2021; Zeng et al., 2018).

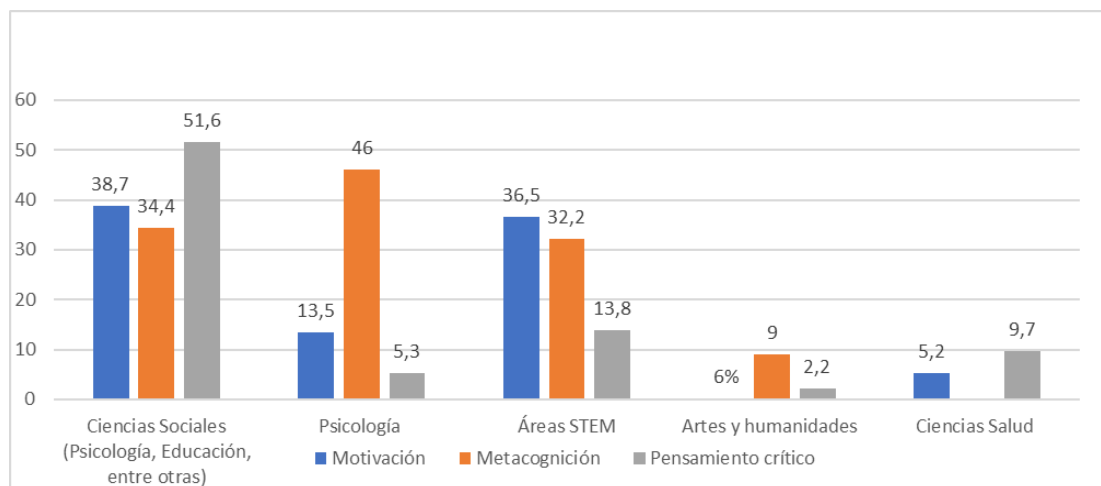
Lo anterior se confirmó en un análisis de tendencias de producción bibliográfica en educación superior, realizado en los campos de la metacognición, la motivación y la reflexión/pensamiento crítico, durante el período 2019-2023. Este análisis se condujo en uno

de los índices bibliográficos de citación más usados en investigación: SCOPUS. Para realizar el análisis, se construyeron las ecuaciones de búsqueda con palabras claves, para cada campo (ver Anexo A) y se analizó, específicamente, el área de conocimiento en el que se realizaron los estudios. La búsqueda arrojó un total de 107 artículos para el campo de la motivación; 103 artículos relacionados con la metacognición y 149 estudios asociados con el pensamiento crítico.

La mayoría de estudios conducidos en estos campos se realizaron con estudiantes de áreas de conocimiento, como las ciencias sociales, la psicología y las áreas STEM (ver figura 1). El área de ciencias sociales agrupa estudios conducidos con alumnos de carreras como licenciaturas en educación y muestras que agrupan estudiantes de diferentes programas, como: psicología, licenciaturas, pedagogía, sociología, economía, entre otras. Concretamente, los estudiantes de filosofía aparecen en las muestras de los estudios conducidos en el área de ciencias sociales y en el área de artes y humanidades. Está última cuenta con muy pocos estudios en los tres campos: metacognición (9%); motivación (6.1%); y pensamiento/reflexión crítica (2.2%) (ver figura 1).

Figura 1.

*Áreas de conocimiento de las investigaciones publicadas en los campos de la motivación, la metacognición y el pensamiento/reflexión crítica.*



Nota: Elaboración propia, a partir de análisis de la búsqueda realizada en SCOPUS.

Tanto en las revisiones y meta análisis revisados (Meyer et al., 2023; Nauzeer y Jaunky, 2021; Zeng et al., 2018), como en la búsqueda conducida en SCOPUS, se observa que las investigaciones tienden a privilegiar medidas del desempeño en general (promedio acumulado) de los estudiantes; o el rendimiento en asignaturas particulares de las áreas de conocimiento. Adicionalmente, suelen conducirse, predominantemente, desde perspectivas empírico-analíticas, donde el interés está puesto en ejercer cierto control para verificar correlaciones y relaciones causales entre las distintas variables que se miden: rendimiento académico, motivación, metacognición y pensamiento crítico (Emery y Anderman, 2020).

El poco interés por parte de las ciencias humanas hacia la investigación con estudiantes de filosofía puede explicarse, por un lado, desde la visión desfavorable que hay sobre esta disciplina en la sociedad, lo que posiblemente desestimula el interés de los investigadores en el área educativa. Por ejemplo, Weinberg (2020) retoma un sondeo realizado a 5.000 estadounidenses, cuyos resultados mostraron que la filosofía es la disciplina más devaluada de todas las áreas y es considerada poco importante en comparación con disciplinas como: la ingeniería, la matemática, las lenguas modernas y la literatura.

Por otro lado, el desinterés de los investigadores por comprender las interacciones educativas en la formación en programas de filosofía puede entenderse por la tendencia de la psicología en general y del campo educativo en particular de recurrir a prácticas investigativas, que privilegian la construcción de evidencia verificable y generalizable y que pueden estar en

adherencia implícita o explícita con discursos de poder que dominan las diferentes esferas de la sociedad (Parker, 2009; 2020; Vasallo, 2012; 2017). Concretamente, en la educación se conoce que los objetivos de formación de las instituciones educativas de todos los niveles, incluyendo el universitario están permeados por los lineamientos del marco de competencias del siglo XXI. Este hace énfasis en la necesidad de que los profesionales actuales desarrollen competencias como: el pensamiento computacional, el pensamiento financiero, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación asertiva, la resolución de problemas, la ciudadanía global, entre otras (Binkley et al., 2012).

Así, los Estados y sistemas educativos permeados por discursos económicos como el neoliberal suelen dar mayor importancia al desarrollo y consolidación de ciertas competencias y programas de formación por encima de otros en la educación superior; esencialmente, las competencias y programas que pueden generar profesionales que aporten directamente a la productividad y a la acumulación de riqueza monetaria (Bradley, 2012; Patrik, 2013). Por ejemplo: programas en áreas como la ingeniería, las ciencias económicas y administrativas o ciertas ciencias sociales, como la psicología, suelen ser concebidas como más rentables en la medida en que pueden formar profesionales que aporten con más contundencia a los ideales de renta, empoderamiento económico de los individuos y al bienestar económico y social del colectivo (Molesworth et al., 2009; Sellar e Iming, 2020).

Al respecto, académicos plantean que áreas como las humanidades y la filosofía han perdido reputación, cada vez son más marginadas de las universidades y de debates centrales para el bienestar común y casi que han sido desplazadas por las ciencias exactas, económicas y por ciencias sociales y de la salud, como la psicología (De Toro, 2008). En esta misma línea, Nussbaum (2010), en su reflexión sobre la educación, la democracia y las humanidades, expone cómo desde ciertos sectores académicos, no se encuentra necesario que las humanidades, las artes y la misma filosofía tenga un lugar en la resolución de problemas reales y cotidianos, ni siquiera en la educación. Para Nussbaum, ciertas ciencias sociales, como la filosofía, no son bien vistas, pues se considera que no contribuyen a la formación de las competencias necesarias para entrar al mercado laboral, que se enmarca sobre el ideal de la renta y la utilidad.

A partir de lo mencionado se expresan algunas conjeturas importantes. En primer lugar, a pesar del desinterés académico que se observa por la filosofía, la formación en ella se reconoce en el plano mundial y nacional como importante para aportar a la formación de sujetos críticos tanto de sí mismos como del mundo, dado que tiene el potencial de transformarlos en ciudadanos reflexivos y dispuestos a dialogar sobre los problemas de la vida en común (Klockner et al., 2021; MEN, 2010). Así, formarse en una disciplina como esta también es una

forma de contribuir al desarrollo de habilidades que no se oponen a las competencias del siglo XXI; de hecho, este marco precisa como necesarias la formación de competencias como: el pensamiento crítico-reflexivo, la posibilidad de disponerse abiertamente al conocimiento y al diálogo y la toma de decisiones (Binkley et al., 2012). Competencias que un profesional en filosofía tiene el potencial de desarrollar y aplicar para pensar sobre sí mismo; y sobre los problemas de cualquier tipo (sociales, económicos, políticos).

En segundo lugar, sorprende la falta de estudios sobre la forma en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de filosofía en la educación superior, a pesar de esto, se reconoce como útil para la formación de los futuros ciudadanos en cuanto potencia el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, además de revestir gran importancia como disciplina del saber en cuanto provee las bases epistemológicas y ontológicas de casi todas las áreas del conocimiento (Saénz, 2017). Aunque esto sorprende, es razonable pues, como ya se dijo, si el discurso dominante en educación privilegia ciertas áreas de formación por sobre otras, es esperado que este discurso también permee los intereses de investigadores en la psicología educativa y otros ámbitos de conocimiento, que implícita o explícitamente, pueden apostar por centrar sus intereses investigativos en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas del saber que son considerados relevantes para la economía neoliberal (Vasallo, 2012, 2017).

Tomando en cuenta todo lo planteado, el presente estudio quiso favorecer el interés investigativo de la psicología educativa por entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la educación superior. Se propuso realizar una exploración de la vivencia de estudiantes universitarios de su proceso formativo en el área de filosofía; concretamente, el estudio se centró en comprender, desde la perspectiva de los estudiantes, qué tan transformadora o significativa ha sido la experiencia de formarse en esta disciplina y cuáles han sido las experiencias formativas que más han contribuido a esta transformación. La investigación se realizó desde el área de la psicología del aprendizaje y recurrió específicamente a una teoría del aprendizaje adulto: el aprendizaje transformador (Mezirow, 1990; 1998; 2006). Se recurre a la psicología del aprendizaje, precisamente porque ofrece marcos teóricos pertinentes para realizar la exploración de cómo los aprendices de programas universitarios como la filosofía se apropian de los conocimientos de su disciplina y logran construir nuevas formas de ver el mundo.

A continuación, inicialmente, se presenta el marco teórico de la investigación; luego, se expone la revisión de literatura realizada sobre el aprendizaje transformador en estudiantes

universitarios; posteriormente se presenta el balance de la revisión y las brechas encontradas en ella, para terminar con la pregunta, los objetivos de investigación y la justificación del estudio.

### **Aprendizaje transformativo o transformador**

El aprendizaje transformador se aborda desde el enfoque psico-crítico de Jack Mezirow. Esta perspectiva se enfoca en la importancia del ejercicio reflexivo crítico para movilizar cambios en las perspectivas de significado que construyen los aprendices (Taylor, 1997). Así, el aprendizaje implica una actividad crítica constante sobre las propias formas de entender el mundo (perspectivas de significado o marcos de referencia), más que la mera apropiación de conocimientos teóricos y procedimentales.

Si bien en los ambientes formales de aprendizaje estos conocimientos son necesarios y útiles, lo más importante es el proceso reflexivo profundo que se realiza a partir de ellos y de toda una experiencia formativa, que en últimas posibilita la transformación de marcos de referencia problemáticos, lo que el autor llama hábitos de mente y puntos de vista. La transformación de estos marcos de referencia es necesaria para facilitar la inclusión, la apertura y la reflexión frente a las ideas previas y nuevas, que terminará conduciendo a nuevas formas de interpretar el mundo, de interpretarse a sí mismo y de aportar significativamente al cambio de realidades sociales específicas (Dirkx, 1998; Mezirow, 1998).

Esta teoría es reconocida dentro del campo de la psicología del aprendizaje y del desarrollo. Nació a partir de investigaciones que Mezirow realizó en la década de los 80 con jóvenes universitarios, adultos que participaban en escenarios terapéuticos y con mujeres que retornaban a su educación universitaria. Como teoría del aprendizaje, el aprendizaje transformador intenta explicar cómo ocurre el aprendizaje en los adultos y de qué forma es posible lograr en ambientes formales y no formales que estos puedan transformar sus perspectivas de significado. En el área de la psicología del desarrollo, si bien no es considerada una teoría del cambio, es apreciada, en la medida en que concibe que la transformación derivada de la reflexión crítica es un motor que impulsa cambios importantes asociados al momento de vida que atraviesan los adultos (Dirkx, 1998).

Mezirow (2006) plantea que su énfasis en la transformación, tiene sus fundamentos en planteamientos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981). Específicamente, la conceptualización que éste hace del aprendizaje instrumental y el aprendizaje comunicativo. El primero se refiere al aprender a conocer y hacer algo, es el aprendizaje teórico, técnico y/o



procedimental, que se basa en el control ambiental mediante relaciones de causa-efecto y está fundamentado en un razonamiento hipotético deductivo. Por su parte, el aprendizaje comunicativo engloba la capacidad humana que permite que los sujetos discutan acerca de lo que significan los valores, las ideologías y las creencias desde diferentes puntos de vista. En este sentido, el aprendizaje comunicativo se enfoca en lograr la coherencia y la validación consensuada del discurso y no tanto en alcanzar el control sobre los demás o el ambiente (Habermas, 1991, como se cita en Mezirow, 1990). Tomando en cuenta lo anterior, la teoría del aprendizaje transformador define los siguientes conceptos centrales.

### **1. Marco de referencia o perspectiva de significado**

El marco de referencia del individuo se entiende como la perspectiva propia de la persona, que en el fondo le da sentido a su trayectoria vital, a su entorno y que a través de un proceso intuitivo y reflexivo logra transformarse, impulsando cambios profundos en la estructuración mental propia del sujeto (Mezirow, 1998). Los marcos de referencia están compuestos de esquemas de alto orden: teorías, suposiciones, expectativas, creencias, evaluaciones y redes de argumentos que influyen en la forma en que los aprendices interpretan la realidad, entienden y desempeñan roles, toman decisiones y establecen relaciones en la vida cotidiana. Estos esquemas de alto orden se construyen sobre la base de esquemas de significado más simples, que son estructuras de conocimiento declarativo o procedimental que nos permiten funcionar cotidianamente (Mezirow, 1990).

Por ejemplo, dentro de los esquemas más simples se encuentran algunos como: la comida nos ayuda a calmar el hambre y es necesaria para vivir. Los de alto orden implican un mayor nivel de abstracción como la generalización siguiente: todos necesitamos comer pero algunos no tienen acceso a la alimentación básica, por lo tanto hay injusticias sociales. Este último ejemplo de esquema de alto orden ya no hace referencia a algo simple como saber que es necesario comer; en este caso ya se refiere a una dimensión más compleja y abstracta como la dimensión moral/ética y la dimensión política.

Todos los esquemas pueden ser sometidos a reflexión, pero son los esquemas de alto orden, los que se someten al proceso de reflexión crítica, pues es la examinación constante de estos la que permite cambios importantes en la forma cómo el aprendiz se relaciona con él mismo, con los otros y con su contexto. Aquellos marcos de referencia o perspectivas que se consideran más funcionales por la teoría son “las que tienden a volverse más inclusivas,

auténticas, críticamente reflexivas, abiertas a otros puntos de vista e integradores de la experiencia” (Mezirow, 1998, p. 188). El aprendizaje transformador también plantea que la mayoría de los marcos de referencia o perspectivas de significado son preconcebidos, pues tanto la cultura, la sociedad como el lenguaje constituyen y predisponen las creencias, teorías, argumentos, y suposiciones del sujeto. En palabras de Mezirow (1998. p. 70): “estamos incrustados en estos conjuntos de teorías, suposiciones y expectativas. El aprendizaje transformador trata de emanciparnos a nosotros mismos de aquellos supuestos dados por sentado sobre el ser social”.

Mezirow (2006) realiza una actualización a su concepción de los marcos de referencia, explicando que estos tienen dos dimensiones relacionadas entre sí: hábitos de mente y los puntos de vista. Los hábitos de mente son formas abstractas, orientadoras, habituales de pensar, sentir y actuar, que son influenciadas por supuestos que constituyen un conjunto de códigos. Estos códigos pueden ser psicológicos, culturales, sociales, económicos, políticos, religiosos, estéticos, entre otros. Los hábitos de la mente se articulan en *puntos de vista específicos*, que se entienden como constelaciones de creencias, juicios y sentimientos que dan forma a una determinada interpretación de eventos cotidianos. Los puntos de vista son más accesibles a la conciencia y a la retroalimentación de los demás; por ende, pueden ser transformados más rápidamente que los hábitos de mente (Mezirow, 2006).

Un ejemplo de hábito de mente puede ser el etnocentrismo, el cual lleva a una disposición ideológica que supone que las personas de otros grupos culturales son poco confiables, peligrosas e inferiores. El punto de vista derivado de este hábito de mente es la actitud compleja, plagada de sentimientos, creencias, prejuicios y comportamientos negativos hacia individuos específicos de otras culturas. De acuerdo con Holdo (2023) y Mezirow (2006), una experiencia positiva con uno o varios individuos de una cultura particular puede llevar a la persona a reflexionar sobre su punto de vista etnocéntrico; pero no necesariamente llevarla a cambiar el hábito de mente, pues el etnocentrismo puede persistir en relación con otros grupos culturales. Es necesario que la experiencia con diversas personas culturalmente diferentes ocurra, para lograr un cambio en el hábito de mente, es decir, un cambio más profundo y con implicaciones de mayor transformación.

## 2. Reflexión crítica

La reflexión en sí misma es un “volver hacia la experiencia” (Mezirow, 1998, p.185). Es la capacidad de pensar sobre lo que se ha experimentado, con el fin de alcanzar nuevos entendimientos o comprensiones de la experiencia (Mezirow, 1990). La reflexión implica una serie de procesos de alto orden como el razonamiento inductivo y deductivo y la evaluación; además de implicar reacciones afectivas relacionadas con la ansiedad, la ira, la alegría o la tristeza, dependiendo de las inferencias que logren realizarse a partir del proceso reflexivo (Mezirow, 1990).

La teoría del aprendizaje transformador hace unas distinciones fundamentales, en cuanto al tipo de actividad reflexiva que se lleva a cabo en los ambientes educativos. Según esta perspectiva, al aprender toman lugar diferentes formas de reflexión, las cuales están vinculadas con las dos formas de aprendizaje aprendizaje instrumental y aprendizaje comunicativa (Habermas, 1991). En el aprendizaje instrumental u orientado hacia la tarea tiene lugar un proceso reflexivo sobre: a. las cualidades personales que se tienen para abordar las tareas; b. el conocimiento que se tienen para resolverlas; c. las estrategias que se conocen y ejecutan para abordar la tarea; y d. el nivel en que tanto las estrategias como el conocimiento aprendido llevan a mejorar el desempeño en la tarea. Esta reflexión es llamada por algunas corrientes en psicología cognitiva, como *reflexión metacognitiva*. La finalidad de esta reflexión es apoyar el mejoramiento de los abordajes estratégicos que usa el aprendiz para realizar las tareas; potenciar el aprendizaje de conocimientos declarativos y procedimentales y mejorar el desempeño de los aprendices (Mezirow, 1990).

La reflexión crítica que plantea el aprendizaje transformador no excluye, pero sí trasciende la reflexión metacognitiva y está más relacionada con el aprendizaje comunicativo (Kitchenham, 2008). En las interacciones que buscan un aprendizaje comunicativo, la clave está en lograr que los aprendices entiendan el significado de lo que los otros comunican sobre ideales, sentimientos, decisiones y conceptos, tales como: la autonomía, la libertad, la justicia, el amor, la política, la religión, la cultura, el trabajo, el compromiso y la democracia, conceptos que, por ejemplo, subyacen, a los ideales formativos de muchas instituciones de educación superior (Taylor, 2017). En este sentido, las tareas o problemas que se plantean a los aprendices deben permitir que los marcos de referencia propios de los aprendices salgan a la luz y puedan ser discutidos con otros, quienes pueden tener marcos de referencia distintos o similares. Para lograr esto, se requiere tanto de *la reflexión crítica*, la cual implica evaluar o examinar

exhaustivamente aquello sobre lo que se está razonando, como de *la discusión mancomunada*, que implica el poner en juicio y validar o rechazar colectivamente los múltiples discursos que se tienen sobre un mismo fenómeno.

De esta forma, el objeto central de la reflexión crítica es la examinación profunda de los marcos de referencia o perspectiva de significado que subyacen a las ideas, acciones y comportamientos de los aprendices, que justifican la toma de decisiones que realizan y le dan forma a la manera cómo ellos desempeñan sus roles y sostienen los vínculos con otros en la vida cotidiana. De hecho, en la misma interacción educativa la reflexión crítica implicaría, más que revisar lo que el aprendiz puede hacer estratégicamente para resolver una tarea o para saber más, centrarse en que éste tome conciencia de por qué y para qué se plantea resolver determinada tarea y cómo implicarse en esa resolución puede mantener o cambiar ciertas perspectivas de significado que éste sostiene sobre el tema central de la tarea (Mezirow, 1990).

Adicionalmente, la reflexión crítica permite validar conjuntamente lo que las otras personas quieren decir o significar cuando se comunican, también permite justificar los postulados que pueden provenir de creencias alternativas o de otros puntos de vista. Una mente liberada, auténtica y crítica se encuentra abierta a contemplar distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno y a cuestionar el propio (Mezirow, 1998). Un aprendiz que reflexiona críticamente está abierto a la posibilidad de generar conocimiento, a través de la interacción con los demás y del cuestionamiento constante de puntos de vista propios y ajenos (Taylor, 1997; 2017).

En suma, construir conocimiento desde la teoría del aprendizaje transformador no solo implica dominar teorías y procedimientos particulares, sino que también implica tomar esos nuevos conocimientos para evaluar los fundamentos mismos sobre los que se sustentan muchas de las creencias que tienen los aprendices o incluso para cuestionar aquellos conocimientos que se imparten en las instituciones educativas. En últimas, lo importante es la apertura y la profundidad crítica que en potencia puede desarrollar el aprendiz, para lograr profundos cambios en las perspectivas de significado.

### **3. Aspectos educativos claves para la reflexión crítica y la transformación**

Desde la perspectiva del aprendizaje transformador, se afirma que la transformación de un sujeto puede estar anclada a una *época particular del desarrollo* (Taylor, 2017). Por ejemplo, la transición hacia la adultez suele ser un periodo crítico de cambios, pues implica que el sujeto

se adapte a las condiciones propias del momento al que está ingresando, la adultez implica siempre una pérdida de su estado anterior, la adolescencia, en tanto que presenta nuevos retos para la persona como el asumir mayores responsabilidades y lograr un nivel adecuado de autonomía. Estas condiciones de cambio se ven fomentadas con el momento vital de ingreso a la universidad, que llevan al estudiante a transformarse y lo impulsan a integrar nuevos significados y acciones para lograr afrontar los nuevos retos que implica el ingreso a los estudios universitarios.

También puede darse una transformación por acumulación (*cumulative transformation*) que suele tener lugar en experiencias relacionadas con la educación formal. La transformación por acumulación surge, a través de una secuencia progresiva de “*insights*” que resultan en cambios en la forma de ver el mundo y llevan a la transformación del hábito mental. El autor afirma que el aprendizaje transformativo, a través de la acumulación se va dando gradualmente durante las experiencias formativas e implica pasar de menores niveles a mayores niveles mayores de consciencia (Mezirow, 1998). Las reflexiones a un nivel mayor de conciencia comienzan a ocurrir cuando un sujeto puede reflexionar críticamente desde su propia voluntad sobre lo que implican y significan los roles, creencias y significados que hacen parte de su subjetividad y/o que defiende su grupo social de referencia.

En esta línea de ideas, Mezirow (2009) resalta algunos aspectos claves y necesarios para un aprendizaje transformador. Esta teoría reconoce que la transformación acumuladora requiere que el sujeto participe de forma activa y libre en discursos dialécticos y escenarios desequilibrantes o desorientadores, que le permitan validar, criticar y discutir los conocimientos disciplinares y al mismo tiempo las perspectivas de significado propias. En consecuencia, el rol del educador es fundamental para el favorecimiento de aprendizajes que transforman al sujeto, en tanto asiste al estudiante a lograr ese proceso de concientización, al mismo tiempo que favorecen la habilidad del estudiante de promover cambios en sus hábitos, creencias y preconcepciones. Los dos grandes elementos del aprendizaje transformativo en las aulas de clases son, por un lado, el favorecimiento de dilemas desorientadores o desequilibrantes que impulsen la reflexión crítica y, por otro lado, la participación libre en discursos dialécticos o discusiones racionales y abiertas, que se sustentan en argumentos y contraargumentos. A partir de estas discusiones se espera que los aprendices puedan revisar sus puntos de vista, validarlos por medio de consensos; y en el caso de no ser validados, que se logre ver un actitud o

disposición a respetar y comprender puntos de vista diferentes (Hyde, 2021; Mezirow, 2009; Taylor, 2017).

### **Revisión de la literatura: aprendizaje transformador en la educación superior**

Para el planteamiento de esta propuesta investigativa se realizó una búsqueda de artículos empíricos sobre aprendizaje transformador en la educación superior, entre los años 2008 y 2023. Se revisaron bases de datos, tales como: Science Direct, Psycarticles, Ebsco e índices como SCOPUS. A partir de la búsqueda, se seleccionaron 20 artículos empíricos y cinco artículos de revisión sistemática para construir este apartado. En el análisis de los artículos revisados, en primer lugar, fue posible encontrar que las investigaciones seleccionadas recurrieron, en su mayoría, a diseños cualitativos: estudios de caso, diseños interpretativos básicos, narrativos y fenomenológicos; y técnicas como las entrevistas en profundidad, los grupos focales y el análisis documental (Baldwin y Motter, 2021; Chan, 2012; Crane y Sosulski, 2020; D'amato y Krasny, 2011; Grayman et al., 2019; Guarneri y Connolly, 2019; Lalueza y Macías- Gómez, 2020; Leinchenko et al., 2022; Lerman y Sadin, 2022; Liu et al., 2019; Pitman y Candace, 2015; Robinson y Levac, 2018; Taylor et al., 2018).

Otros estudios recurrieron a diseños cuantitativos (Cantero, 2017; Heuer et al., 2019; Hossain et al., 2023; Mayhew et al., 2016) aplicando encuestas a muestras grandes de estudiantes; y algunos estudios implementaron diseños mixtos, conduciendo encuestas, entrevistas en profundidad y/o grupos focales (Meerts-Brandtsma et al., 2019; Perez et al., 2021; Rickard et al. 2023). Adicionalmente, se encontró que las muestras de los estudiantes se conformaron por estudiantes universitarios de pregrado y posgrados, en áreas de ciencias de la salud, lenguas, ingeniería, ciencias económicas y de diferentes carreras (muestras heterogéneas). Los estudiantes eran, principalmente, de países del Atlántico norte (Canadá, Estados Unidos e Inglaterra); de países como Australia y de España y pocos de países latinoamericanos como Brasil y africanos, como Botswana y Nigeria.

En segundo lugar, las investigaciones encontradas fueron categorizadas en tres grupos. Un primer grupo de cinco investigaciones, cuyo propósito común fue explorar y comprender la experiencia formativa transformadora de estudiantes considerados como población vulnerable o especial: indígenas en programas de pregrado en estudios culturales y programas industriales; estudiantes en prisión, que toman cursos universitarios, estudiantes con orígenes

socioeconómicos vulnerables en universidades privadas y mujeres en la mitad de la vida (entre 40 y 50 años) que retornaron a estudios doctorales después de cierto tiempo de inactividad.

Estos estudios encontraron, en cuanto a las perspectivas de significado y la reflexión crítica, que los estudiantes experimentaron cambios importantes a lo largo de varios semestres académicos. Por ejemplo, los estudiantes indígenas expresaron que, al inicio de sus estudios, se sintieron estigmatizados, con baja autoestima y dudosos de que los conocimientos científicos pudieran ayudar a solventar necesidades de sus comunidades; pero luego de su proceso de adaptación al ámbito universitario, evidenciaron una mayor toma de conciencia sobre su rol en la sociedad; transformaron su forma de percibir su identidad; desarrollaron mayor autoestima; reconocieron los aportes de los conocimientos aprendidos para contribuir a mejorar problemáticas de sus culturas y, de igual forma, examinaron de forma más crítica los choques entre su propia cultura de origen y las culturas “adoptivas”, como la china o canadiense (Chan, 2012; Hossein et al., 2023).

Algo similar sucedió en los estudios con estudiantes de orígenes socioeconómicos vulnerables (Pérez et al., 2021) y con mujeres de mediana edad (Pitman y Candace, 2015), pues estos participantes, al iniciar su formación, enfrentaron preconcepciones y estigmas asociados a ser pobres o ser mujeres y retomar los estudios a una edad mayor. Estas preconcepciones fueron transformadas por las participantes durante su vida académica, pues al participar en actividades con pares de otros niveles socio-económicos o colegas más jóvenes en el doctorado, las preconcepciones comenzaron a ser examinadas críticamente, de tal forma que tanto los estudiantes de orígenes humildes como las mujeres de mediana edad, se sintieron más seguros de su rol de estudiantes, al considerar que el hecho de ser mujeres mayores o estudiantes pobres no interfiere con la posibilidad de aprender y de establecer relaciones sociales de apoyo mutuo con pares de diferentes géneros, edades y niveles socioeconómicos.

En los estudios mencionados, también se encontró que los estudiantes reconocieron experiencias educativas comunes y claves para incentivar la reflexión crítica y lograr la transformación de sus perspectivas de significado. Por ejemplo, los estudiantes indígenas reconocieron que fueron útiles: a. clubes de discusión de estudiantes, donde construyeron conocimientos y generaron un espacio colectivo para aprender y desaprender colectivamente las prácticas de culturas indígenas; y b. estrategias que involucran la resolución de problemas y el diálogo en el aula, la cuales le permitieron aprender contenidos asociados a sus carreras universitarias, vinculados con sus experiencias, lo que les dio la posibilidad de valorar el conocimiento científico y entender mejor los conflictos culturales que se experimentan en la

sociedad. Mientras que estudiantes de orígenes humildes y las mujeres mayores (doctorandas) reconocieron como útiles para mitigar prejuicios las experiencias educativas, tales como: los debates académicos con sus colegas de doctorado, la retroalimentación por parte de sus asesores de tesis (Pitman y Candace, 2015) y la escritura de textos autobiográficos, que enlazaban la vida de los participantes con los contenidos del curso y la socialización y discusión de estos textos con los pares y profesores (Perez et al., 2021).

Los anteriores hallazgos se alinean con los resultados de dos revisiones teóricas realizadas por Pon y Schendel (2020) y Smith y Duckworth (2022) y de un estudio empírico conducido por Lerman y Sadin (2023) con presidiarios cerca de cumplir condenas por delitos menores, que tomaban cursos universitarios, los cuales señalan que, para enseñar a poblaciones vulnerables o estigmatizadas y lograr cambios en perspectivas de significado funcionan muy bien estrategias que involucren aprendizaje colaborativo, el diálogo alrededor de los estigmas, la escritura de textos narrativos y argumentativos y una evaluación y retroalimentación constructiva de las actividades académicas que se realicen.

El segundo grupo de investigaciones se conformó por siete estudios, que indagaron sobre el aprendizaje transformador en estudiantes de diferentes carreras universitarias en cursos específicos o asignaturas en las que se abordaban temas, como: la identidad laboral, la diversidad religiosa, la crisis climática, el compromiso ciudadano, la inteligencia artificial y el racismo. En los estudios realizados en cursos que abordaban la diversidad religiosa y el racismo fue posible encontrar que varios estudiantes que estuvieron en el cursos de diversidad religiosa señalaron no haber transformado su religión; pero sí reconocieron que la reflexión crítica sobre temas como la tolerancia, la apertura y el respeto a otros puntos de vista religiosos, favoreció la relativización de creencias, aceptando que la propia creencia religiosa es solo una en un “océano de creencias” (Crane y Sosulski, 2019; Mayhew et al., 2016).

Los estudiantes en el curso que abordó el racismo, a partir del análisis y la discusión de situaciones reales de discriminación hacia poblaciones no caucásicas, cuestionaron sus marcos de referencia: significados sobre qué es ser blanco en la sociedad; cuáles son los prejuicios más comunes que los blancos tienen sobre otras razas; y cuáles son las ventajas y desventajas que poseen por el hecho de ser blancos. Igualmente, la reflexión crítica de estos aspectos suscitó en los estudiantes reacciones como la vergüenza y la ira, al cuestionar sus prejuicios y actitudes discriminatorias hacia otras razas; y la empatía y la esperanza, que surgieron ante las reflexiones relacionadas con la posibilidad de ser un sujeto blanco “diferente”, más respetuoso de la diversidad y abierto a compartir con otros (Grayman et al., 2019).



Por su parte, las investigaciones que tomaron lugar en cursos que abordaban temáticas como la crisis climática, la identidad laboral, la inteligencia artificial y el compromiso cívico encontraron que, a partir de la experiencia con los contenidos de los cursos y actividades de tipo argumentativo, los estudiantes manifestaron cambios en sus puntos de vista, los cuales fueron agrupados en cuatro dimensiones. En la dimensión política, los participantes en los cursos de compromiso cívico, identidad laboral e inteligencia artificial evidenciaron cambios en creencias relacionadas con el poder, el privilegio, la opresión y el compromiso ciudadano (Baldwin y Motter, 2021; Pey et al. 2021; Robinson y Levac, 2018).

En la dimensión psicológica, los participantes muestran que la reflexión crítica constante sobre lo aprendido, guiada por la discusión en clase y la escritura de ensayos, los condujo a relacionar los temas con sus experiencias personales, teniendo como resultado cambios en la forma de concebir su propia identidad: su rol de ciudadanos y de futuros trabajadores; y a reflexionar sobre cómo el significado que le otorguen a esos roles marcará la relación con los demás y su postura frente problemas como la crisis climática, el abuso laboral y los conflictos ciudadanos del día a día (Leichenko et al., 2022; Baldwin y Motter, 2021; Robinson y Levac, 2018). Respecto a la dimensión epistemológica, los estudiantes aprendieron que hay distintas formas legítimas de construir conocimiento y reconocieron que el conocimiento que tenían sobre temas como la opresión y el cambio climático se encontraba sesgado por su origen social y por la influencia de ciertas figuras mediáticas (Leichenko et al., 2022; Robinson y Levac, 2018)

Finalmente, en la dimensión ético-moral, los participantes expresaron que habían entendido que sus juicios morales sobre la opresión, la inteligencia artificial y las causas y consecuencias de la crisis climática debían ser constantemente revisados, así como entendieron que el hecho de formarse como profesionales universitarios les exige pensar de forma reflexiva sobre las implicaciones éticas de sus decisiones, reconociendo que el conocimiento que aprenden les da poder y que tienen que saber cómo usarlo, para beneficiar y no destruir la vida en común (Baldwin y Motter, 2021; Leichenko et al., 2022; Pey et al. 2021; Robinson y Levac, 2018).

El tercer y último grupo de estudios identificado en la revisión, está conformado por ocho investigaciones que mostraron que el aprendizaje transformador también ha sido explorado en cursos universitarios que proponen experiencias formativas específicas: 1. Al aire libre o con contacto con la naturaleza (D'amato y Krasny, 2011; Meerts-Brandsma et al., 2019); y 2. Aprendizaje servicio en intercambios internacionales o locales (Cantero, 2017; Conceição

et al., 2021; Heuer et al., 2019; Lazuela y Macías, 2020; Liu et al., 2019; Rickard et al., 2023; Taylor et al., 2018).

Sobre los estudios en asignaturas al aire libre, estos tuvieron el objetivo de aplicar la teoría del aprendizaje transformativo para entender el aprendizaje instrumental y transformador de los estudiantes en programas de educación ambiental. Se encontró que todos los participantes de estas investigaciones reconocieron que la experiencia de encontrarse en la naturaleza y alejados de los contextos cotidianos, como la ciudad, posibilitó la apropiación de nuevas habilidades y competencias; además de favorecer reflexiones personales que impulsaron transformaciones en cuanto a la autoestima y el autoconcepto académico y reforzaron su decisión vocacional por las ciencias ambientales. Segundo, experimentar un estilo de vida distinto al común condujo a que los participantes se encontrarán con dilemas desorientadores que movilizaron su reflexión crítica sobre las costumbres, creencias y actitudes que forjaron respecto a la naturaleza por ser de la ciudad y estar todo el tiempo en ella, declararon que luego de esas experiencias reconocían la necesidad de respetar más los ecosistemas y de valorar los recursos naturales (D'amato y Krasny, 2011; Meerts-Brandsma et al., 2019).

En relación con las experiencias de aprendizaje servicio, estudios de revisión han mostrado que las experiencias relacionadas con esta estrategia, especialmente, la interacción directa con la comunidad y la puesta en práctica de los conocimientos para solventar problemáticas, favorecen la consolidación de aprendizajes instrumentales, pero lo más importante es que tienen un potencial transformador de la identidad de los estudiantes, en cuanto ayudan a consolidar el significado de su rol profesional y a favorecer el cambio de marcos de referencia particulares sobre las comunidades que visitan (Espejo y González, 2015; García y Lalueza, 2019; González et al., 2022).

Al respecto, la revisión sistemática de Foronda y Belknap (2012) y el estudio de Heuer et al. (2019) encontraron que los programas de intercambio que fomentan visitas a países que sufren de pobreza o vulnerabilidad económica y con poblaciones especiales, como niños y ancianos, pueden tener un potencial transformador en estudiantes de ciencias de la salud, si sus objetivos y su metodología están encaminadas a la reflexión de los estudiantes sobre cómo funcionan los sistemas de opresión en esos países y cómo estos perjudican la salud integral. Se ha demostrado que reflexionar críticamente al respecto sensibiliza ante diferentes retos y dificultades que otros seres humanos deben asumir como ciudadanos de un país vulnerable. Además, estos programas cuando se proponen movilizar el cambio en sus estudiantes generan transformaciones en la forma de asumir el rol como enfermero o médico, en donde se integra dentro de ese rol la posibilidad de verse como agentes de cambio y de servicio comunitario,

dándole un valor distinto y significativo al trabajo social o con comunidades vulnerables dentro de su campo profesional.

Los anteriores hallazgos han sido corroborados con estudiantes de otras carreras, como lenguas, psicología, educación social y administración de empresas, quienes han participado en programas de intercambios en países extranjeros y han trabajado durante un semestre con poblaciones vulnerables (Cantero, 2017; Conceição et al., 2021; Lazuela y Macías, 2020; Liu et al., 2019; Rickard et al., 2023; Taylor et al., 2018). Los aprendices evaluaron, por un lado, que estas experiencias en el extranjero fueron útiles para aprender con más propiedad los conocimientos y habilidades propias de sus carreras y para ser más conscientes de lo que saben, lo que necesitan seguir fortaleciendo y de los límites del conocimiento disciplinar en la interacción con comunidades reales. También, reportaron aprender estrategias para evaluar qué tanto estaban aprendiendo y cuáles eran las dificultades que tenía en su aprendizaje, para divulgarlas con sus profesores (reflexión metacognitiva).

Por otro lado, los estudiantes evaluaron la experiencia de intercambio como “totalmente transformadora”, en la medida en que “ganaron gran conciencia” sobre las situaciones de desigualdad o injusticia que existen. Esto les permitió reflexionar sobre los retos, las dificultades y las problemáticas que son propias de países vulnerables y sobre la importancia de la identidad social, el empoderamiento comunitario y la transformación social, perspectivas que antes no habían considerado para el ejercicio de su rol profesional. Adicionalmente, aprendieron a conocerse más a ellos mismos, identificando prejuicios sociales y culturales. Expresan, además, que sus perspectivas cambiaron en cuanto a que pudieron ser más comprensivos sobre las realidades personales y sociales de otros; más abiertos a formas culturales diferentes y aprender sobre la inmensidad y diversidad de la realidad, lo que acrecentó el compromiso con su rol profesional.

Finalmente, solo se encontró un estudio en filosofía, que se exploró el aprendizaje transformador en estudiantes que se encuentran cursando seminarios en primer año (Guarneri y Connolly, 2019). En esta investigación se implementó un diseño fenomenológico, que permitió encontrar que para los estudiantes de primer año las experiencias en los seminarios son muy importantes, en tanto favorecen la adaptabilidad de los estudiantes a los nuevos retos y a los dilemas desorientadores que implica el ingreso a la universidad. Los estudiantes manifiestan que las experiencias de discusión que se dan en los seminarios promueven, por un lado, la apropiación de conceptos y su relación con conocimientos previo; y por otro lado, la reflexión crítica frente a su forma de ver el mundo, lo que lleva a cambios en las

preconcepciones o suposiciones que tienen con respecto a su rol como aprendices de filosofía y adultos emergentes.

Adicionalmente, los estudiantes valoraron de manera positiva el compromiso del profesor en los seminarios y el sentimiento de comunidad, como elementos asociados al cambio, especialmente, en la transformación dirigida a la adaptación universitaria como el asumir retos y el hacerse cargo de las responsabilidades académicas. Por último, los estudiantes refieren que al enfrentarse a la lectura de los textos del seminario y escribir acerca de estos, se potencia su capacidad para pensar reflexiva y críticamente sobre su realidad, su contexto y su vida personal, así se concluye que la lectura de los textos propuestos en los seminarios funciona como estímulos significativamente reflexivos.

### **Balance de la literatura y brecha**

Teniendo en cuenta la revisión anterior, se considera que hay una tendencia mayor a investigar el aprendizaje transformador desde metodologías cualitativas, que implican diseños fenomenológicos y estudios de caso y el uso de técnicas como la entrevista, los grupos focales y la revisión de documentos. De igual forma, de manera general, los estudios que investigan el aprendizaje transformativo en estudiantes universitarios, se han hecho en países del Atlántico Norte y en países como Australia y España. Además, los hallazgos de los estudios permiten confirmar los supuestos de la teoría del aprendizaje transformador, mostrando que, cuando los estudiantes son expuestos a ambientes de enseñanza que fomentan la posibilidad de reflexionar críticamente sobre temas diversos de la realidad de los estudiantes, a través de debates y discusiones, experiencias vivenciales, actividades escritas de corte narrativo y argumentativo, se potencializa la ocurrencia de aprendizajes instrumentales y aprendizajes comunicativos, que implican transformaciones en los marcos de referencia de los aprendices, resignificando así estigmas, prejuicios, tomando conciencia sobre la importancia de las dinámicas sociales y de la importancia de aspectos de su identidad, como los roles que ejercen.

En cuanto a los vacíos encontrados en la revisión de literatura sobre el aprendizaje transformador, primero, es evidente una ausencia de estudios en este tema en el contexto latinoamericano, pues solo se encontró un estudio en Brasil (Conceição et al., 2021). Segundo, solo una investigación se ha enfocado en comprender la experiencia o vivencia del aprendizaje transformador de estudiantes de filosofía, lo que demuestra que hay una oportunidad de abordar a estudiantes de esta área del saber para explorar cómo experimentan el aprendizaje

transformador durante su proceso formativo. La escasez de estudios relacionados con el aprendizaje transformador en estudiantes de filosofía es congruente con la ya mencionada falta de investigaciones con aprendices de esta disciplina en temas prominentes de la psicología educativa, como la metacognición, la motivación y en habilidades centrales en la formación filosófica como la reflexión/pensamiento crítico.

Tomando en cuenta lo anterior y con la intención de despertar el interés de la investigación en psicología por los procesos de aprendizaje en los estudiantes de filosofía y así aportar evidencia empírica sobre el aprendizaje transformador en aprendices de esta área, esta investigación planteó la siguiente pregunta: *¿Cómo un grupo de estudiantes de pregrado en filosofía vivencia el aprendizaje transformador durante su formación profesional?*

En concordancia con este interrogante, se formuló como objetivo general: *Explorar la vivencia del aprendizaje transformador en un grupo de estudiantes de pregrado en filosofía durante su formación profesional.* Siguiendo el marco teórico de la teoría del aprendizaje transformador, se generaron los siguientes objetivos específicos: a) conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre los cambios en sus perspectivas de significado (puntos de vista) durante su proceso formativo; b) comprender la percepción de los estudiantes sobre el papel de la reflexión crítica en la transformación de sus perspectivas de significado; y c) caracterizar las experiencias formativas que los estudiantes reconocen como importantes o significativas en su proceso de formación como filósofos.

La pregunta y objetivos de investigación planteadas fueron importantes en dos dimensiones: científica y social. En la dimensión científica, como se mencionó, los estudiantes de filosofía pocas veces son abordados por el campo de la psicología educativa para conocer cómo están aprendiendo, desempeñándose o interactuando con sus profesores. En consecuencia, esta investigación construye conocimiento desde la psicología del aprendizaje, para aportar evidencia al campo educativo sobre cómo los estudiantes de filosofía perciben transformaciones derivadas de su proceso de aprendizaje en esta disciplina. La evidencia construida puede generar ideas para futuras investigaciones, que quieran profundizar más en al respecto integrando; por ejemplo, la perspectiva y prácticas pedagógicas de los profesores, producciones de los estudiantes, entre otros elementos.

En la dimensión social, la relevancia de la evidencia construida está en que, por un lado, se podría contribuir a recuperar el valor científico y social de estudiar el proceso formativo en estudiantes de filosofía, pues los resultados de este estudio aportan información sobre la cualidad transformadora que la formación en filosofía tiene en los puntos de vista de los estudiantes y el poder potenciador que tiene sobre la reflexión crítica de estos. Esta cualidad y poder son, según los estándares del MEN (2004; 2010), importantes para la formación integral y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Por otro lado, este estudio avanzó en la comprensión, desde la percepción de los estudiantes, de qué elementos de su experiencia formativa impulsan su aprendizaje transformador, identificando qué se transforma y por qué. A partir de esta comprensión, se espera, en conjunto con estudiantes y profesores, reflexionar sobre las fortalezas y aspectos por mejorar de la propuesta de formación que tiene el programa de filosofía de la institución donde se condujo el estudio.

## MÉTODO

**Tipo de estudio y diseño.** Esta investigación fue de tipo cualitativo y contó con un diseño fenomenológico-hermenéutico (Mustakas, 1994). Este se entiende como aquel diseño que pretende captar la esencia de la experiencia vivida por cierto grupo de personas, su intención es comprender lo esencial de algún fenómeno humano (Creswell y Poth, 2018). Teniendo lo anterior como base, se exploraron los significados comunes que tienen los participantes del estudio con relación a su proceso de formación en filosofía y los cambios que ellos han percibido con respecto a sus perspectivas de significado a lo largo de esta.

**Participantes.** Este estudio contó con la participación de cinco estudiantes (4 hombres; 1 mujer) de pregrado de filosofía de una universidad privada de la ciudad de Cali, Colombia. El rango de edad de los estudiantes participantes estuvo entre 20 y 22 años (ver tabla 1). Los estudiantes fueron seleccionados de forma intencional, estuvieron entre quinto y octavo semestre en su formación, de tal forma que contaban con un recorrido en el programa de filosofía, lo que les permitió elaborar más sobre su experiencia en el proceso formativo.

Tabla 1.

*Descripción de los participantes*

Participante	Seudónimo *	Edad	Sexo	Semestre	Doble titulación
Participante 1	T	22	Hombre	7	N/A
Participante 2	B	20	Hombre	6	N/A
Participante 3	M	23	Hombre	7	N/A
Participante 4	V	23	Mujer	6	N/A
Participante 5	W	22	Hombre	6 y 9	Filosofía y Ciencias Política

\*Los participantes eligieron ser nombrados en el estudio con la inicial de su apellido.

**Contexto del estudio.** El programa de filosofía de la universidad donde están matriculados los cinco participantes es ofrecido por una universidad privada de la ciudad de Cali y cuenta con una duración de 8 semestres. Su objetivo es el de desarrollar competencias filosóficas como: el pensamiento o la reflexión crítica, la articulación de los saberes filosóficos con diferentes ciencias y disciplinas en distintos campos de actuación social y la construcción de una visión global que reconozca problemáticas de diferente naturaleza y posibles alternativas de solución (Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2023).

En cuanto a la estructura del plan de estudios, el programa de filosofía inicia con clases magistrales, en donde el maestro enseña las bases históricas y teóricas de la disciplina. Asignaturas con alta carga de lecturas y de ejercicios orales y escritos de comprensión e interrogación de estas. A partir de quinto semestre en adelante, se introducen en el plan de estudios las clases de tipo seminario en las cuales, los estudiantes asumen un papel más activo y autónomo, con el fin de discutir sobre algún tema del seminario en cada clase. El seminario implica la toma de posición frente al tema revisado, la cual se expresa a través de un texto, llamado relatoría. Las ideas sobre el tema se debaten entre todos los miembros del seminario, para alcanzar conclusiones, consensos o mantener disensos sobre el tema tratado.

Finalmente, en los últimos semestres, se introducen clases de producción escrita intensa como Monografía I y Monografía II, cuya finalidad es desarrollar habilidades investigativas y de escritura académica, a través de la creación de un texto que aborde alguna problemática de manera exhaustiva, sistemática e interdisciplinar.

**Instrumentos.** Esta investigación recurrió a la técnica de la *entrevista en profundidad* para indagar por la experiencia de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje en el pregrado de filosofía. La entrevista constó de tres secciones: una sección de información básica donde se preguntará por la información sociodemográfica de los estudiantes; una sección de contexto, en la que se indaga por: a) la elección de carrera; y b) la percepción general de su proceso de aprendizaje, desde la visión del aprendizaje instrumental. Estas preguntas de contexto se añadieron porque permiten darle un marco interpretativo a la experiencia de los participantes (Creswell y Poth, 2018). En este caso, apoyan la comprensión de las respuestas que den los participantes a las preguntas directamente relacionadas con las categorías de análisis, ampliando así la comprensión del fenómeno de estudio por parte del investigador.

La tercera sección de la entrevista se compuso de preguntas que fueron construidas tomando en cuenta conceptos centrales del modelo de aprendizaje transformativo de Mezirow (2006), por lo que están agrupadas según tres características que el modelo propone como movilizadores de la transformación: *perspectivas de significado (puntos de vista)*, *reflexión crítica* y *experiencias formativas transformadoras*. Cada una de estas categorías contó con preguntas abiertas, que evocaron pensamientos y sentimientos en los estudiantes respecto a su proceso formativo en el programa de filosofía (Anexo B).

## **Procedimiento**

En el mes de julio, el guión de la entrevista fue sometido a una revisión por parte de un juez experto, quien realizó comentarios para mejorar la redacción de las preguntas, de tal forma que aumentaran su poder evocador. Luego de esto, en el mes de septiembre, una vez se contó con la aprobación del comité de ética, se realizó un pilotaje del guión de la entrevista con dos estudiantes de filosofía, quienes diligenciaron el consentimiento informado (Anexo C). Este pilotaje fue exitoso, pues las preguntas tuvieron un poder evocador sobresaliente; por ende, se decidió incluir a los participantes en la muestra final.

Durante el mes de septiembre también se inició el contacto con otros posibles participantes para invitarlos a hacer parte de la investigación. En este proceso hubo varios estudiantes que rechazaron la invitación, al final, se logró la respuesta afirmativa de tres estudiantes. Los estudiantes que aceptaron participar diligenciaron el consentimiento informado, autorizando su participación en el estudio. Las tres entrevistas tuvieron lugar en el mes de octubre, en los tiempos en los que los participantes dispusieron como idóneos, según su agenda de actividades académicas. Todas las entrevistas se realizaron, a petición de los



participantes, en modalidad virtual, a través de *Microsoft Teams*. La duración de las entrevistas estuvo entre los 90 y 110 minutos. Luego de tener las entrevistas completas, se procedió a transcribirlas para iniciar el proceso de análisis de información.

### **Análisis de información**

Tomando en cuenta los planteamientos de Ahemed y Kauffman (2022); y Creswell y Poth (2018) el análisis de las entrevistas se compuso de los siguientes pasos:

**Paso 1. Transcripción y codificación de las entrevistas.** Una vez se tuvieron transcritas todas las entrevistas, estas fueron ingresadas al programa Atlas. Ti, v. 23, que permitió realizar la codificación, de acuerdo con las seis categorías de análisis descritas en la tabla 2. Las dos primeras categorías se nombraron de forma inductiva y resultaron de la lectura de las respuestas que dieron los participantes a la sección 2 de la entrevista; mientras que las tres categorías restantes: perspectivas de significado, reflexión crítica y experiencias formativas transformadoras fueron generadas a priori, a partir del marco teórico del estudio. Durante la lectura y codificación de las entrevistas se descubrió que se requería ampliar las respuestas que dos participantes (T y B) dieron sobre algunas preguntas relacionadas con las perspectivas de significado y la reflexión crítica, pues se sintieron ambiguas; por tanto, se realizó una segunda entrevista con los dos participantes (ver Anexo D con guion). Estas duraron entre 30 y 50 minutos, fueron transcritas y codificadas. Una vez se terminó de codificar la información de acuerdo con las categorías, se procedió a revisar exhaustivamente el producto arrojado por el Atlas. Ti (Excel con información clasificada), lo que permitió continuar con el siguiente paso del análisis: la horizontalización.

Tabla 2.

#### *Categorías de análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>Motivación hacia la filosofía</b>	Se refiere a aspectos motivacionales que el aprendiz sostiene en relación con la filosofía. Específicamente, las razones para elegir el saber filosófico como profesión ¿Por qué eligió estudiarla? Y para persistir en su formación. ¿Por qué ha persistido en sus estudios?

Categoría	Definición
<b>Reflexión metacognitiva</b>	La finalidad de esta reflexión es apoyar el mejoramiento de: a. los abordajes estratégicos que usa el aprendiz para realizar las tareas y enfrentar obstáculos; y b. mejorar el desempeño o rendimiento de los aprendices (Mezirow, 1990).
<b>Experiencias formativas transformadoras</b>	Se refiere a actividades formativas en el ámbito formal (carrera de filosofía en este caso) que el estudiante reconoce como importantes para él (transformación acumulativa), en tanto ayudan no solo a aprender los contenidos propios de la carrera, sino a impulsar la reflexión crítica y, con eso, aportan a transformar puntos de vista (Mezirow, 2006).
<b>Perspectivas de significado (Puntos de vista)</b>	Se entiende como la perspectiva propia de la persona, que en el fondo le da sentido a su trayectoria vital, a su entorno y que a través de un proceso intuitivo y reflexivo logra transformarse, impulsando cambios profundos en la estructuración mental propia del sujeto. Las perspectivas de significado se conforman de <i>puntos de vista</i> , los cuales se entienden como constelaciones de creencias, juicios, sentimientos relacionados con la identidad de la persona y con las diferentes áreas en las que ésta se desenvuelve: social, política, religiosa/espiritual, moral, vocacional, entre otras. Los puntos de vista dan forma a determinadas maneras de interpretar los eventos cotidianos de las personas (Mezirow, 2006).
<b>Reflexión crítica</b>	Examinación profunda y voluntaria de las perspectivas de significado que subyacen a las acciones y comportamientos de las personas; y que: a. le dan forma a la manera cómo ellos desempeñan sus roles y sostienen los vínculos con otros en la vida cotidiana; b. justifican la toma de decisiones en la vida cotidiana (Mezirow, 1990, 2006).

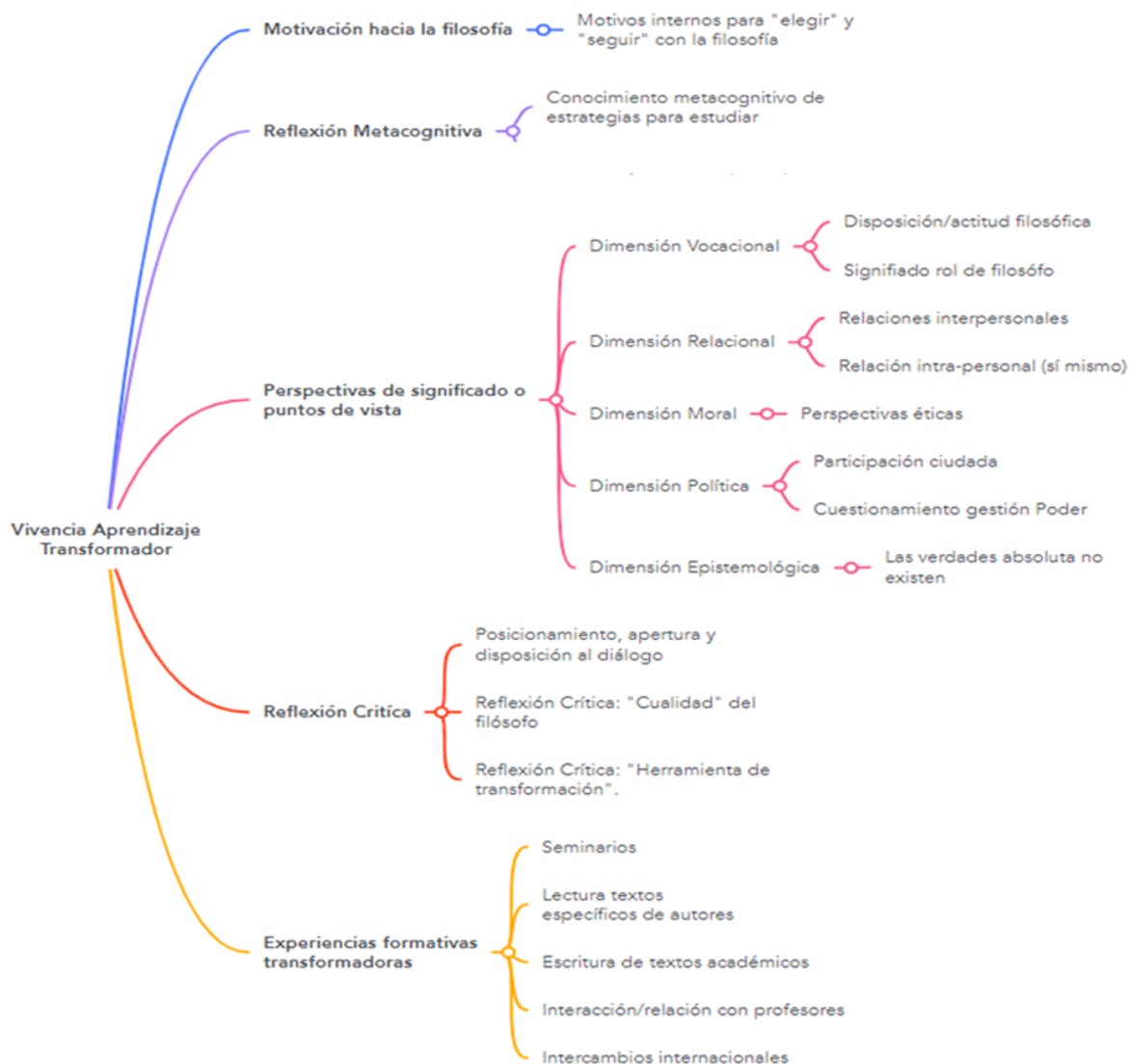
Fuente: Elaboración propia

**Paso 2. Horizontalización y grupos de significado.** Esta fase tuvo como propósito encontrar afirmaciones significativas en la información que cada participante ofreció en relación con las categorías de análisis (Creswell y Poth, 2018). Para esto se usó una matriz, en la cual se extrajeron las afirmaciones más significativas de cada participante en cada categoría. El análisis de esas frases o afirmaciones significativas permitió ir encontrando *temas o grupos de significado*, que reflejaron patrones de información recurrentes en cada estudiante. Para ilustrar, en la categoría de perspectivas de significado, los diferentes puntos de vista que cada estudiante reportó haber transformado comenzaron a agruparse en varias dimensiones, a saber: filosófica/vocacional, moral, política, relacional, epistemológica; a su vez, en cada una de esas dimensiones emergieron uno o más puntos de vista o perspectivas de significado específicos por cada participante.

**Paso 4. Descripción textural y estructural.** Después de obtener los grupos de significado o temas por cada estudiante en cada categoría, se siguió con lo que Creswell y Poth (2018) denominan *descripción textural* del fenómeno, en donde, siendo transparente con la voz de los entrevistados, el investigador comenzó a componer por escrito, de forma elaborada, usando su voz y la de los participantes, los enunciados particulares de la experiencia de cada uno de ellos en relación con los temas encontrados en la fase 2. Esto ayudó a detectar en cada participante posibles temas redundantes o repeticiones, lo que fue clave para ir reduciendo la información (Groenewald, 2004). La eliminación de las redundancias favoreció la *descripción estructural*, la cual consistió en listar y describir los temas o grupo de significados definitivos para cada estudiante en cada categoría.

**Paso 5. Síntesis: descripción de la esencia del fenómeno.** Con la lista de temas definitivos por cada participante, se procedió a realizar una comparación entre ellos, con el fin de encontrar temas comunes o la llamada: esencia o estructura invariante y subyacente a las experiencias de todos; o a la mayoría de los participantes (Creswell y Poth, 2018). La figura 2 muestra los temas finales y comunes a la mayoría de los participantes, los cuales se desarrollarán en el apartado de resultados.

Figura 2.

*Estructura Temática Definitiva***Rigor de la investigación**

Para asegurar la credibilidad de los resultados obtenidos en este estudio, se ejecutaron las estrategias descritas en la tabla 3 (Kortjens y Moser, 2018):

Tabla 3

*Estrategias para asegurar credibilidad*

<b>Estrategia</b>	<b>Proceso</b>	<b>Resultados</b>
<b>Doble codificación</b>	Durante el proceso de codificación, se contó con el apoyo de un segundo codificador, quien conocía la teoría y revisó tres de las cinco entrevistas y discutió con el investigador al respecto.	A partir de las discusiones, el investigador se dio cuenta de respuestas de los estudiantes que hacían referencia a más de una categoría, lo que al principio pasó por alto.
<b>Auditoría de un par investigador</b>	En esta estrategia se contó con el apoyo de la directora de trabajo de grado, quien realizó un trabajo de lectura de los resultados de la codificación (output Atlas. Ti), para auditar las interpretaciones generadas por el investigador en los pasos 2, 3 y 4.  El investigador por ser un estudiante de Filosofía consideró las discusiones sobre la auditoría importantes para mantener el “bracketing”, que se define como la actitud abierta y sin prejuicios hacia la información que dan las fuentes primarias (Ahemed y Kauffman, 2022).	-Se discutieron y confirmaron las interpretaciones realizadas en la horizontalización, descripción textural y estructural.  -El investigador volvió a revisar los temas relacionados con la categoría de perspectivas de significado para pulir las dimensiones. Igualmente, se volvieron a revisar los temas relacionados con las experiencias formativas, para reducirlos más.  -Se corroboraron y discutieron los temas finales
<b>Posicionalidad</b>	El investigador expresó de dónde venía el interés particular por investigar el tema, reconoció retos en la recolección y análisis, así como	-Las reflexiones sobre el proceso de recolección y análisis de información permitieron reconocer posibles sesgos o preconcepciones

Estrategia	Proceso	Resultados
	aprendizajes del proceso investigativo (Apéndice 6).	provenientes del rol de estudiante de filosofía del investigador, para cuidar la credibilidad de los resultados.

Fuente: Elaboración Propia

### Consideraciones éticas

Este estudio se ajustó a los principios legales y éticos establecidos por la Resolución 008430 (Ministerio de Salud, 1993) y la Ley 1090 (Congreso de la República, 2006). Por tanto, el estudio se clasificó como una **Investigación Con Riesgo Mínimo**, debido a que no se realizó ningún procedimiento de intervención con los estudiantes que ponga en riesgo su salud e integridad.

1. Es una investigación que se ajusta a los principios científicos y éticos de la intervención psicológica. Se fundamenta en el conocimiento acumulado por la psicología bajo el más estricto rigor metodológico.
2. Se procura el respeto a la integridad del ser humano, buscando el bienestar de los participantes de la investigación.
3. Los sujetos fueron completamente informados del estudio, explicándoles de forma clara y completa los siguientes aspectos, de forma que puedan comprenderlos:
  - a. La justificación y objetivos de investigación.
  - b. Los procedimientos a utilizarse y su propósito.
  - c. Los riesgos esperados.
  - d. Los beneficios que pueden obtenerse.
  - e. La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda durante el proceso.

f. La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio, sin que por ello se creen perjuicios en su contra.

g. La seguridad de que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad.

h. El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio.

i. La disponibilidad de tratamiento psicológico y la indemnización a que legalmente tendría derecho, que será ofrecido por parte de los investigadores en caso de daños causados por la investigación.

j. Se protegerá la privacidad de los sujetos de investigación, identificándose con un pseudónimo o codificación.

4. Se solicitó la firma de los sujetos para confirmar su participación en el estudio mediante un consentimiento informado en el que se especifican los aspectos mencionados anteriormente (ver Anexo C). En este orden de ideas, este consentimiento se solicitó antes de comenzar con la aplicación del instrumento.

5. Como ya se dijo, el estudio se clasificó como una investigación con riesgo mínimo, debido a que no pretendió realizar ningún tipo de intervención con las personas, sin embargo, si al realizar la entrevista algún estudiante hubiera manifestado algún tipo de experiencia formativa que haya suscitado en él emociones académicas negativas, como: ansiedad, frustración o tristeza, que desencadenaran una crisis emocional en plena, los investigadores habrían activado la ruta según el procedimiento indicado en el *protocolo de atención en crisis en el momento de recolección de datos* (ver Anexo E).

## **RESULTADOS**

La presentación de resultados inicia con el reporte de los temas encontrados en el análisis de las preguntas realizadas en la sección 1 de la entrevista, que corresponde a las categorías de motivación hacia la filosofía y reflexión metacognitiva; después, se desarrollan los temas obtenidos en las categorías centrales: perspectivas de significado a las que le corresponde el primer objetivo de esta investigación; reflexión crítica, que corresponde al

segundo objetivo; y experiencias formativas transformadoras, correspondientes al tercer objetivo de investigación. La tabla 4 resume los temas encontrados en los participantes en cada una de las categorías de análisis del estudio.

Tabla 4. *Resumen de temas encontrados en cada participante, según categorías de análisis.*

<b>Categoría</b>	<b>Temas emergentes</b>	<b>T</b>	<b>B</b>	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>W</b>
Motivación hacia la filosofía	Motivos internos para elegir y persistir en filosofía	x	x	x	x	x
Reflexión metacognitiva	Conocimiento metacognitiva estrategia	x	x	x	x	x
Perspectiva de significado o puntos de vista	Dimensión vocacional: disposición/actitud filosófica y Significado del rol de filósofo	x	x	x	x	x
	Dimensión relacional: relaciones interpersonales	x	x	x	x	x
	Dimensión relacional: relación intrapersonal	x			x	
	Dimensión moral: perspectivas éticas	x	x			x
	Dimensión política: participación ciudadana	x	x	x	x	x



	Dimensión política:		x	x		x
	cuestionamiento gestión poder					
	Dimensión epistemológica:	x			x	x
	humildad epistémica y la nada					
<hr/>						
Reflexión crítica	Posicionamiento, apertura y disposición al diálogo	x	x	x	x	x
	Reflexión crítica como cualidad del filósofo	x	x	x	x	x
	Reflexión crítica como herramienta de transformación	x	x	x	x	x
<hr/>						
Experiencias formativas transformadoras	Seminarios	x	x	x	x	x
	Escritura de textos académicos: relatorías y ensayos	x	x	x	x	x
	Lectura de textos autores específicos	x		x	x	x
	Relación con los profesores		x	x		
	Intercambios académicos internacionales			x	x	

Fuente: elaboración propia.

*Motivos internos para elegir y persistir en filosofía.* Como parte del contexto se incluyeron preguntas en las entrevistas que indagan por los motivos e intereses para estudiar

filosofía. En este sentido, se encuentra que todos los participantes son unánimes en reportar motivos internos o intrínsecos para estudiar filosofía, tales como la curiosidad por conocer ambientes familiares académicos, que desde muy pequeños les despertaron un interés por la lectura y la escritura y una afinidad por artes, como la literatura. Afirman que desde su niñez y adolescencia, se caracterizaron por ser curiosos y por hacer preguntas, hasta el punto, como lo expresa el estudiante B, de considerarse una “piqueña intelectual”. De hecho, todos los participantes reportan afianzar su interés y motivación por la filosofía cuando vieron sus primeras clases de esta disciplina en el colegio, por ejemplo, el participante M agrega: “Al descubrir un poco más de la filosofía cuando ya estaba en los últimos años del Colegio, quedé muy fascinado” (Entrevista en profundidad, octubre 5, 2023). En los motivos que los impulsan a persistir los estudiantes reportaron que la curiosidad por conocer sigue estando en su formación. Para ellos su experiencia formativa en la disciplina filosófica ha sostenido en ellos un interés o anhelo constante de conocer, de saber y de comprender los fenómenos que suceden en su vida cotidiana.

### **Reflexión metacognitiva**

*Conocimiento metacognitivo de la estrategia.* Fue común que los estudiantes realizarán reflexiones sobre las acciones que más le son útiles y efectivas, para aprender y enfrentar los desafíos académicos del programa de filosofía, como las lecturas, los seminarios y la escritura de textos. Ellos de forma unánime reportaron recurrir a estrategias de búsqueda y selección de información para ampliar y comprender las ideas de las lecturas, manifestaron acciones como: escuchar podcast, buscar textos complementarios y comentarios sobre los textos que leen, así como vídeos sobre los temas de las lecturas. Además, manifestaron que con estas fuentes adicionales, lograban ampliar su comprensión del texto y tener otras miradas de las ideas de los autores, que los “inspiran” para “pensar”, “ampliar” y “articular sus propias ideas” con las ideas de los autores. Acompañando estas acciones de búsqueda, también reportaron estrategias de elaboración de ideas, como discutir las ideas de los textos y de las fuentes con otros compañeros y contextualizar a los autores de las lecturas, para poder entender con más profundidad las ideas de estos, enlazándolas con las características del momento histórico de la obra.

### **Percepción sobre cambios en perspectivas de significado**

En cuanto a los cambios en las perspectivas de significado o puntos de vista de los participantes durante su formación, estos reportaron puntos de vista que se agruparon en cinco

dimensiones: vocacional, relacional, moral, política y epistemológica. En cada una de ellas emergieron temas o unidades de significados que fueron compartidas por todos o por algunos de los participantes.. A continuación se reportan los temas encontrados en cada dimensión.

**Dimensión Vocacional.** Esta dimensión fue común en todos los participantes del estudio y emergieron dos temas: disposición/actitud filosófica y significado del rol filosófico.

**Disposición/actitud filosófica.** Este tema fue común a todos los participantes. Ellos reportaron que, a lo largo de su formación, lograron ampliar su perspectiva respecto a la filosofía, pues manifestaron que al iniciar la carrera creían que la filosofía requeriría una disposición exclusiva hacia la lectura de grandes tratados y que implicaría, únicamente, un ejercicio “académico”, “abstracto” y “pretencioso”; sin embargo, con el proceso de formación en la universidad los participantes perciben como lo más significativo de la filosofía, la actitud o la disposición hacia la crítica y la reflexión hacia la propia vida y hacia todos los fenómenos que en ella acaecen, de tal forma que, para los participantes, esa disposición se ha tornado parte de su identidad. Por ejemplo, el participante M reporta: “La filosofía te cambia la vida, es para la vida y es el motor para cambios sociales”. (Entrevista en profundidad, Octubre 5, 2023). Al respecto, el participante B puntualiza sobre lo significativo que ha sido para él la disposición reflexiva y crítica que le ha permitido construir la filosofía: “Entonces lo que más me aporta la filosofía... es la capacidad que tiene de generar reflexión con el sujeto” (Entrevista en profundidad, septiembre 4, 2023). Adicionalmente, este participante reporta cómo la formación en filosofía lo llevó a reconocer la disposición hacia preguntarse y cuestionarse sobre el mundo como una actitud fundamental al momento de asumir la carrera:

La filosofía implica un modo de vivir muy específico y precisamente ahí está permeado por la duda, es como su nombre indica Sofía o Sofos, que es Sabiduría, porque no hay forma de aprender algo si de antemano no hay una pregunta por medio (B, Entrevista en profundidad, septiembre 4, 2023).

De igual forma, la percepción sobre cómo la actitud filosófica implica el desarrollo de formas de pensar que se entrelazan con otros saberes, como el arte, la literatura, la pedagogía es un significado que compartieron los participantes del estudio. Por ejemplo, el participante T manifiesta que experimentó una transformación al descubrir que existen diferentes formas de manifestar o expresar el pensamiento al ver una clase que fue significativa para él durante su proceso de formación. Ejemplo:

La filosofía no es solo como tratados como gente pretenciosa desde su forma de comunicación verbal o su forma de escritura, sino que también es gente que, que tiene una visión del mundo muy interesante y que no solamente es académica, sino que

también puede ser artística, también puede ser literaria (Entrevista en profundidad, septiembre 22, 2023).

Hay que destacar que los participantes durante la entrevista expresan que darse cuenta de esa actitud o disposición reflexiva y crítica ha reforzado ese interés por responder preguntas y esa curiosidad por conocer, que siempre los ha caracterizado y que los llevó a elegir filosofía y a mantenerse en ella.

**Significado del rol del filósofo.** Fue común que los participantes expresaron haber ampliado el significado del rol como filósofos, pues al inicio de su formación percibían que su papel sería cerrado o muy academicista y ahora perciben un significado del rol más amplio, asociado a la divulgación del conocimiento, la pedagogía y la emancipación, que para los participante significa tener autonomía en el pensamiento, liberándose de prejuicios y sistemas de ideas impuestos. Por ejemplo el participante T reporta sobre lo significativo de la práctica pedagógica en filosofía:

La posibilidad de traducir el contenido filosófico a lenguajes no filosóficos. Que eso me parece importante para que la filosofía no se quede solamente entre filósofos, sino que, digamos todos, podamos hacer filosofía entre todos (Entrevista en profundidad, septiembre 22, 2023)

Por su parte, la participante V manifiesta sobre su visión acerca de la promoción de la autonomía del pensamiento, así como de la acción y transformación social por parte de la filosofía:

Considero que la herramienta de emancipación es lo más valioso, pues me permite la comprensión de los sistemas dentro de los cuales estoy inmersa además del papel activo que yo tengo en el desarrollo y cambio de estos sistemas (Entrevista en profundidad, septiembre 1, 2023).

**Dimensión relacional.** Todos los participantes manifestaron cambios en su dimensión relacional, la cual se dividió en dos temas. El primer tema es el de las relaciones interpersonales, el cual emergió en todos los participantes. El segundo tema es el de la relación intrapersonal, que emergió en algunos participantes (V y T).

**Relaciones interpersonales.** Este tema recoge la forma cómo los participantes conciben que la forma de pensar sobre las relaciones interpersonales ha cambiado, gracias a su formación en la carrera de filosofía. Fue común entonces que ellos reportaron cambios en su forma ver y de relacionarse con los demás, pues al iniciar la carrera manifiestan que percibían el diálogo o la interacción con un otro como una competencia de “verdades” o un juego de imposición; sin embargo, en el transcurso de su proceso de formación han podido reconocer la importancia de

la escucha y el “respeto hacia el otro”, así como de la apertura hacia otros puntos de vista, como lo reporta el participante W:

Cuando estoy con el otro es estar en el otro, estar con el otro y escucharlo. Sí, es que antes no había tanto respeto por el otro, ahora hay más respeto por el otro. Hay una mejor meditación, hay mejor conversación, sí, como que el diálogo se vuelve auténtico, creo que cada vez la filosofía me hizo entender de que en una conversación, si no hay un ligue y hay una gran madurez mental, lo que terminas haciendo es tratar de convencer al otro o tratar de imponerle entonces la filosofía al final me está enseñando que no es imponer ni tampoco convencer, sino que es un diálogo con el otro (Entrevista en profundidad, octubre 27, 2023)

También, los participantes W y M mencionan que han cambiado la permeabilidad y complacencia en su interacción con sus amigos. W reporta que antes era una persona que percibía en sus amigos una extensión de su propia persona, sin embargo manifiesta que gracias a su proceso de formación en filosofía aprendió a “abandonar ese yo en el otro, entonces eso te podría decir, el, el abandono del yo en el otro, la imposición del yo en el otro”. De igual forma, el participante M agrega que antes se consideraba una persona muy complaciente; sin embargo, la filosofía lo llevó a reconocer que las personas también tienen su responsabilidad y su compromiso, manifiesta que esto le ha ayudado a ser menos complaciente con el otro:

En sí, el reconocer el ejercicio político del otro, el reconocer que el otro pues tiene una labor, un quehacer, eh, eso me he cambiado mucho la relación con los demás y que pues yo era en lo personal una persona a veces muy complaciente y el reconocer pues la responsabilidad del otro me parece que fue un ejercicio importante, entonces como que pues no tengo que morirme por el otro, o hacer todo esto por el otro, sabiendo que pues el otro también tiene sus responsabilidades, su forma de plantear, su forma de hacer, entonces, como que eso fue algo que cambió mi forma de interactuar (Entrevista en profundidad, Octubre, 5, 2023)

Por su parte, dos participantes (B y V) reportaron cambios en su forma de concebir la sexualidad, especialmente, los roles de género, pues la filosofía les ha ayudado a “develar prejuicios” sociales y dinámicas violentas o de opresión social basadas en género, lo que les ha ayudado a cambiar su forma de ver y relacionarse con los otros. Por ejemplo, el participante B reporta cambios en su relación con las mujeres, pues desde un mejor entendimiento del feminismo, cambiaron actitudes machistas, ahora adopta una visión más comprensiva con las mujeres. Asimismo, la participante V reportó cambios en la percepción que tiene sobre los roles de género en la sociedad, luego de leer textos de Judith Butler para un seminario. Manifiesta que la tranquilizó el saber que el rol asignado a un género está influenciado por la sociedad y la exigencia de cumplir estos roles conlleva a una dinámica de opresión y violencia

contra el grupo de personas que no se identifican con un género normativo o binario; ahora concibe una percepción del género y los roles fluida y abierta, lo que le ayuda a ver al otro de forma diferente y a relacionarse de manera más respetuosa con este:

Pienso que en cuestiones de género uno no le debe nada a nadie... hay que relajarse y también me di cuenta o sea reforzó la creencia que tenía de que la gente que por ejemplo es machista, misógina y homofóbica, les hace falta entender eso, o sea el día en que entendamos eso como que se van a acabar muchas violencias porque no tenés que matar a un niño porque se puso una falda, porque es algo tan fluido (V, Entrevista en profundidad, septiembre 1, 2023).

Por último, el participante B, agrega que su forma de ver a los demás y su relación con ellos también se ha transformado gracias al seminario de Filosofía de la Cultura, el cual le permitió cambiar su perspectiva respecto al significado del perdón y del olvido, pues llegó a comprenderlos como elementos fundamentales al momento de tramitar una separación o de elaborar una pérdida en sus relaciones, esta concepción lo llevó a comprender la importancia de “soltar” al “otro”, lo que lo llevó a superar dificultades en sus relaciones.

**Relación intrapersonal.** En este tema, algunos participantes expresaron que la formación en filosofía ha provocado en ellos transformaciones en la forma de verse a ellos mismos. En este sentido, la participante V reporta cambios en la percepción de sí misma, pues manifiesta que luego de profundizar en teorías de género y sexualidad y de leer autores como Judith Butler, se siente más segura de sí misma y menos afectada por la presión de cumplir con las expectativas sociales por el hecho de ser una mujer que estudia filosofía en medio de un salón de clase más “lleno de hombres”. En esta línea de la transformación del sí mismo, el participante T reporta cambios en su forma de percibir el significado del consuelo, manifiesta cómo la lectura de un texto en una clase le permitió hacer un cambio de perspectiva sobre este tema, para superar una situación personal difícil y tener una postura diferente de él mismo frente al sufrimiento:

(...) Eso es como una de las enseñanzas que me dejó el libro, como el consuelo solo te lo podes dar vos y no se puede buscar en otra persona o en otro lado, pero también Eh, Hay muchas personas que a la vez que vos están sintiendo Eh, digamos esa necesidad de consuelo en palabras, en acciones o en personas y que no estás solo con lo que estás sintiendo, y eso también te alivia un poco la carga...no busques consuelo porque no lo vas a encontrar, nunca vas a encontrar el consuelo de la forma que querés. Entonces deja de buscarlo en otras personas y empezá a buscarlo en vos mismo. Y eso también es algo de lo que te tenés que dar cuenta, como ese, esa autoconciencia de mis cosas, Eh así, o sea, a sí mismo como yo tengo mis cosas, también sé yo cómo resolverlas, porque son mías. (T, Entrevista en profundidad, septiembre 22, 2023).

**Dimensión Moral.** Esta dimensión fue común en tres participantes del estudio (T, W y B) y el tema común y en el que ellos reportaron cambios fueron las *perspectivas éticas*. Para los participantes la ética se percibe como sistemas racionales o teorías que valoran el comportamiento humano, ellos han adoptado estos sistemas como orientación de su acción, gracias a su proceso de formación en filosofía. En este sentido, el participante T manifiesta un cambio en su perspectiva ética, pues menciona que en el colegio tomaba una postura ascética e influenciada por Kant, mientras que ahora influenciado por autores como Deleuze adopta una ética ligada al agenciamiento de sus deseos:

Eh, pero ahora, literalmente, yo soy de los que dice que la que la moralidad no existe, que que no hay nada moral, para mí hay solamente deseos y que pueden estar bien o mal contruidos, según el agenciamiento, que permite construir el deseo, pero no hay nada bueno ni malo (T, Entrevista en profundidad, septiembre 22, 2023)

El participante B, por su parte, reporta que la formación en filosofía lo ha llevado a tener una perspectiva “ética-aristotélica” para orientar su comportamiento, pues lo llevó a reconocer que es necesaria la prudencia, así como tener argumentos para justificar el por qué se lleva a cabo una acción o decisión, así como percibir vicios o excesos en las costumbres. En esta misma línea, el participante M reporta que debido a la carrera ha desarrollado una visión medida de los placeres, guiado por autores que conciben la filosofía como arte de vida, lo que lleva a cuestionar y evaluar sus decisiones o acciones:

Me guío mucho por las enseñanzas de Epicuro en cuestiones de filosofía de vida y para mí el medir los placeres es algo muy importante. ¿Yo constantemente a veces me pregunto cómo, será que esto vale la pena? (M, Entrevista en profundidad, Octubre 5, 2023)

Esta perspectiva lleva al participante M a reflexionar hasta dónde llegar con ciertas costumbres, por ejemplo: moderar su consumo de café, evaluar que tan necesario es bañarse o hasta qué punto o límite es necesario cumplir con las expectativas y demandas sociales.

**Dimensión política.** Tres participantes reportaron cambios en sus perspectivas de significado en esta dimensión (M, T y W). Dos temas emergieron al respecto en los participantes: la participación ciudadana y el cuestionamiento a la gestión del poder.

**Participación ciudadana.** Los participantes entendieron este tema como un tema “político interno”, es decir, el poder político personal y agenciamiento propio para tomar decisiones que impactan las dinámicas políticas y sociales. Para ilustrar, el participante T manifiesta que la filosofía le ha permitido tomar distancia de los candidatos, así como pulir su visión política: “le da a uno como un horizonte sobre el cual decidir por quién ir o de quien

alejarse en cuestiones políticas”. De igual forma, reporta que se ha ampliado su conocimiento sobre las movidas del poder nacional, sobre cómo se ejerce, lo que le ha permitido estar más activo políticamente, ejemplo: participa en movilizaciones y protestas.

**Cuestionamiento a la gestión del poder.** Este tema fue significado por los participantes como un tema político externo, es decir, como la crítica hacia el estado o hacia “líderes salvadores”. Por ejemplo, el participante M expresa que, debido su formación en filosofía, ha podido reconocer la importancia de la transformación social desde la acción del individuo; en este sentido, su proceso de formación en filosofía lo llevó a concebir la deficiencia que el Estado tiene al pretender resolver problemas políticos y sociales, desde las leyes o desde una mirada jurídica, pues piensa que el cambio debe venir desde la acción del individuo y del colectivo al tiempo:

(...) he estudiado y yo tengo una opinión política frente a pensar que las cosas se resuelven legislando por cuestiones de materialismo histórico y todo eso yo comprendo que el Estado nación es lo que gobierna. Pero pues yo soy muy anarquista y honestamente, pues no considero que a punta de leyes vamos a salvar el mundo, si en un punto vamos a tener que meter leyes por ahí, pero me parece que más son las acciones que el mismo decir que se permite accionar (M, Entrevista en profundidad, Octubre 5, 2023).

El participante W expresa que su formación en filosofía lo ha llevado a buscar lo que él denomina “*las tramas ocultas del poder*”, su visión política está marcada por los filósofos de la sospecha como Marx y Nietzsche, en los que la crítica hacia las sociedades de masas, las dinámicas capitalistas y consumistas son contundentes; por tanto, reporta cambios en su forma de percibir el trabajo y las instituciones, gracias a estos autores:

Yo considero que la filosofía es preguntarse por esas tramas ocultas ....¿Qué intereses hay?, cuando uno sale y va en el MIO y ve todo ese poco de miseria, entonces uno que llega con esas gafas y dice es que esto no es normal y esto no debe ser así. En el mundo en el que vivimos no debe haber tanta miseria como la hay, tanta desigualdad, cuando voy a la universidad pasa también, lo mismo veo, veo por medio de esa filosofía, el rebaño que somos (Entrevista en profundidad, Octubre 27, 2023).

**Dimensión epistemológica.** En esta dimensión se ubican aquellas creencias personales de los participantes en relación con el conocimiento, su adquisición y su comprensión. Emergió un tema que fue común en algunos participantes (T, W y V), relacionado con “*la nada y la humildad epistémica*” en relación con el conocimiento. En este sentido, los participantes T y W reportan cambios en su forma de concebir la verdad absoluta y agregan que el aprender sobre la “Nada” en filosofía los llevó a cambiar su perspectiva epistemológica, pues pasaron de creer



en verdades absolutas o en ideales del conocimiento, a la creencia en la “Nada” Heideggeriana o de la no existencia en verdades absolutas. Por ejemplo, el participante W manifiesta:

Antes yo tenía como una mirada de que existen verdades, de que hay propósitos detrás...luego en el tiempo empecé a llegar como al nihilismo, me considero ahora muy nihilista, muy, muy nihilista y eso, más allá de generar altercados, genera más reflexiones, genera más diálogo. Entonces, lo que uno termina haciendo es que genera reflexiones bajo esa nada. Y siento que la nada no limita. Incluso Añade más cosas, todo es posibilidad. Entonces, esa formación nihilista hace que sea más abierto (Entrevista en profundidad, Octubre 27, 2023)

Desde la percepción de la participante V, la formación en filosofía le ha enseñado a tener lo que ella concibe como “humildad epistémica”, que alude a ver el mundo del conocimiento con respeto, reconociendo la propia ignorancia y la existencia de muchas formas de entender o saber:

Una de las cosas que me ha enseñado mi carrera, pues yo creo que más que todo ha sido tener humildad epistémica, o sea como entender que entre más estudio cosas más me doy cuenta que no se nada, entonces hay que ser muy humilde en ese sentido, pues porque uno puede saber mucho del poquitico que sabe, entonces es tener un respeto muy grande, porque siento que es una vaina muy personal porque lo veo antes lo contrario, como que la gente mientras más estudios y más doctorados tienen, se vuelven más fantoches, creen que sabe todo, el absoluto conocimiento, pero pues así no son las cosas, yo creo que antes cuando uno va al mundo y lo ve tan rico y tan vasto uno debe acercarse con humildad (Entrevista en profundidad, septiembre 1, 2023)

### **Reflexión crítica para la transformación**

Para el segundo objetivo, se recogieron las percepciones de los participantes en torno al papel que tiene la reflexión crítica para movilizar cambios en sus perspectivas de significado. En esta categoría emergieron tres temas comunes a todos los participantes (ver figura 2), los cuales se describen a continuación.

***Posicionamiento, apertura y disposición al diálogo.*** Las percepciones de todos los participantes giraron en torno a concebir la reflexión crítica como un elemento fundamental de la formación educativa, pues reportan que la reflexión crítica fomenta, en primer lugar, el posicionamiento frente a diferentes temas morales, vocacionales, políticos, relacionales y epistemológicos, lo que ha ayudado la revisión de sus puntos de vista al respecto. Aquí, entonces los participantes reconocieron el papel de la reflexión crítica para cambiar sus formas de pensar, gracias a que ella permite observar los temas con distancia y con detenimiento para tomar posición con argumentos o criterios y transformar, ejemplo:

Yo creo que es [se refiere a la reflexión crítica] como un paso antes de la transformación, o sea como que vos comprendes las cosas y todo el cuento, o sea cuando ya lo has hecho como tuyo ese conocimiento ya tenés que pasar a decir como bueno qué posición voy a tomar frente a esto que está aquí, pero también es decir cómo de esto que yo aprendí digo X Y o Z y luego a construir algo nuevo con eso (V, Entrevista en profundidad, Septiembre 1, 2023).

En segundo lugar, para los participantes la reflexión crítica no sólo permite el posicionamiento, sino que también fomenta la apertura y disposición al diálogo con otros que sostienen puntos de vista diferentes. Por ejemplo, el participante T manifiesta que la reflexión crítica lo llevó a estar más abierto a escuchar y dialogar con puntos de vista contrarios o diferentes a los suyos, lo que ha tenido un efecto en su visión de la “Nada” reportada en la dimensión epistemológica y en sus relaciones con otros; por ejemplo, expresa que esto le ha ayudado a enriquecer las relaciones interpersonales en la universidad. Reporta lo siguiente en relación con un compañero de la universidad con el que ha entablado una relación enriquecedora y amistosa: “somos muy amigos y todo el tiempo nos la pasamos debatiendo por lo distintos que son nuestros puntos de vista, todo el día lo pasamos debatiendo, pero yo creo que eso también nos ha hecho tan cercanos” (T, Entrevista en profundidad, septiembre, 23, 2023).

En este mismo sentido, el participante B manifiesta cómo la capacidad de reflexionar críticamente, adquirida durante su proceso de formación en filosofía, le ha permitido estar más abierto a posturas contrarias a la suya: “Ya luego llegó un momento que yo digo que es madurar filosóficamente hablando, ese momento que ahora uno puede escuchar posiciones o posturas contrarias y uno poder escucharlas y decir, pues sabes ¿qué? tenés un punto” (Entrevista en profundidad, septiembre 4, 2023). En la misma línea, la participante V reporta que la reflexión crítica ha contribuido a su apertura hacia nuevos lazos de amistad con personas diferentes: “Eso [refiriéndose a la reflexión crítica] te cambia y también las personas que comparten eso pues muy chévere porque uno puede crear comunidad, tener amistades diversas, te permite comunicarte con gente de otros lugares [refiriéndose a países y contextos dentro de la misma ciudad y universidad], ser más abierto, más dispuesto al otro” (Entrevista en profundidad, Septiembre 1, 2023).

***Reflexión crítica como “cualidad del filósofo”.*** Los participantes convergen y son contundentes al expresar que la reflexión crítica es una cualidad inherente al filósofo y su práctica, reconociendo que es algo de lo que no pueden “desprenderse”. Esto se ilustra en lo que reporta la participante V, pues al preguntarle por su experiencia con la reflexión crítica y el proceso de formación en filosofía manifiesta: “Es una vaina que se contiene a sí misma, ¿no?”

Porque la filosofía es pensamiento crítico”. También se evidencia en lo que agrega el participante W en relación con la nueva mirada que desarrolló con la filosofía, en donde el cuestionamiento, la reflexión y la búsqueda por el saber se integran a la labor del filósofo: “La filosofía, lo que me puso a mí fue unas nuevas gafas para ver la realidad. Unas gafas donde la ingenuidad, no existe” (Entrevista en profundidad, octubre 27, 2023). En la misma línea se expresa el participante T cuando se le pregunta qué es lo que considera más valioso de la filosofía, reporta:

La capacidad crítica que te permite generar el conocimiento filosófico. Yo creo que eso es lo que más valoro. Eh, porque o sea, a pesar de que con la filosofía puedes abrir tu como tu mente o puedas estudiar muchas cuestiones que parecen obviedades que parecen lógica o que ya están puestas como estatutos ya fundamentados, yo creo que lo más importante de todo eso no es toda esa amalgama de cosas que puedes estudiar, sino la forma en cómo las puedes estudiar. Esa capacidad crítica, esa visión que no todo el mundo tiene (Entrevista en profundidad, septiembre, 22, 2023).

**Reflexión crítica: herramienta de transformación.** Por último, fue unánime la percepción que tienen los participantes de significar la reflexión crítica como una herramienta de transformación individual y social. Al respecto el participante W agrega que la reflexión crítica debe culminar en la acción individual y debe estar relacionada con la pedagogía o con el crear conciencia social, con el fin de movilizar cambios políticos o sociales:

La filosofía a mí me cambió, yo digo que la filosofía a mí me cambió...Uno a la final tiene que hacer, es reflexiones críticas frente a el poder, uno tiene que estar comprometido, pero muy comprometido a hacer pedagogía con el otro, de: mira aquí lo que pasa es esto y esto. La función de la reflexión crítica también tiene que ir relacionado con una pedagogía, no, no quedarse también uno como individuo individual, individualizado, con su conocimiento y que se vuelve súper egoísta. O que tiene un gran ego para explicar las cosas y no, yo creo que no. Yo creo que a Colombia le falta también muchos filósofos buenos filósofos y filósofos que se comprometan con la identidad, con la Comunidad (Entrevista en profundidad, Octubre 27, 2023)

Para finalizar, hay que destacar al participante T, quien agrega que la reflexión crítica además de ser un instrumento clave para examinar temas sociales en pro de transformarlos, es una herramienta de transformación personal e interpersonal:

Cuando uno empieza con la reflexión crítica y con seguridad en sus propias reflexiones críticas, eso influye también, no solamente en las relaciones académicas, sino también personales, en las relaciones interpersonales, de la relación con uno mismo, de la relación con las cosas que te gustan hacer y en la relación con el círculo familiar, que se transforma a partir de ella (Entrevista en profundidad, septiembre 22, 2023).

### **Experiencias formativas transformadoras/significativas**

Para el tercer objetivo, se recogieron las percepciones de los participantes en torno a experiencias formativas que han considerado transformadoras durante su formación. Aquí emergieron cinco temas, que se describen a continuación.

**Los seminarios.** Fue común encontrar que casi todos los participantes (T, B, M y V) reportaron como transformadora las asignaturas tipo seminario, que implican preparar un texto, hacer una relatoría tomando posición sobre un tema, debatir las ideas y estar dispuestos a lograr consensos. Para ellos los seminarios les otorgan un rol activo, les exigen un nivel académico, de responsabilidad y de compromiso altos; además, logran formar y promover la reflexión crítica: el posicionamiento y el diálogo alrededor de diversas temáticas para alcanzar consensos o mantener disensos. Los participantes consideraron estas acciones como muy demandantes a nivel cognitivo, pero también “muy benéficas” para apreciar el carácter dialéctico del conocimiento y favorecer cambios en puntos de vista. Por ejemplo:

Te toca a vos tener un nivel de profesión muy grande para presentar una relatoría porque es como bueno, si decir que dijo el autor y como lo dijo, pero también tomar posición, participar, discutir y vincularlo con el tema general del seminario, entonces eso implica un nivel cognitivo muy alto versus como sentarse y recibir pasivamente, además de dejarte pensando sobre lo que tu piensas, lo que los otros piensas y cómo te posicionas respecto a eso (V, Entrevista en profundidad, Septiembre 1, 2023).

En esta misma línea de ideas, el participante B reporta que las clases tipo seminario han sido las más importantes para él, pues al estar ubicados en los últimos semestres de la carrera, exigen poner en práctica el bagaje teórico aprendido en las otras clases: “Estás rebosante ya de un conocimiento palpable y ya ahorita sí lo empezar a poner en práctica. Entonces, por eso es que me gustan las clases tipo seminario” (Entrevista en profundidad, septiembre 4, 2023).

Finalmente, los participantes resaltaron que el rol activo que ellos toman en los seminarios requiere un nivel elevado de autonomía en su proceso de formación, puesto que tienen que leer “bastante”, escribir, pensar por sí mismo, además de realizar acciones, como complementar las lecturas, leer comentarios al respecto, ver vídeos y escuchar podcast, para entender más a fondo lo que están leyendo y preparando. Esto se observa en lo que dice T cuando afirma: “Los seminarios son increíbles... Esos espacios de discusión así más libres, son, son mejores, incentivan la autonomía, el pensamiento, a través de la oralidad y escritura y como búsqueda de ideas para comprender” (Entrevista en Profundidad, septiembre 22, 2023).

**Escritura de textos académicos: relatorías y ensayos.** Los participantes también fueron enfáticos en expresar que para ellos, el involucrarse en la escritura de textos

argumentativos, como las relatorías en los seminarios y ensayos en asignaturas de autores o en cátedras históricas les ha ayudado a comprender e interiorizar mejor los saberes de su disciplina y relacionarlos con problemáticas de su vida personal y social. También les ha ofrecido la oportunidad de revisar sus puntos de vista en diferentes dimensiones: relacional, epistemológica, moral y vocacional. Para ellos escribir textos es una labor exigente, que edifica la forma de pensar y ver críticamente lo que se está pensando y lo que está sucediendo sobre diversos temas de la realidad subjetiva y de la realidad social, además mencionan que la escritura les ha permitido ganar mayor seguridad, apropiación de los contenidos y capacidad de realizar “posicionamientos bien argumentados” frente a los temas que tratan en los textos.

**Lectura de textos de autores específicos.** En casi todos los participantes (T, M, W y V) emergió el considerar significativa o transformadora la experiencia de lectura de autores específicos durante su formación, como lo son los textos de Karl Marx, los de Sigmund Freud, Friedrich Nietzsche, Judith Butler, Michael Foucault, Gilles Deleuze, Immanuel Kant, Martin Heidegger, entre otros. Lo significativo fue que estos autores permitieron que los participantes ampliaran y transformaran su perspectivas de significado o puntos de vista en las dimensiones, como la política, relacional, moral y epistemológica.

En cuanto a Marx, Freud y Nietzsche se reporta como significativa el aporte que dieron los textos de estos autores, en cuanto a la capacidad de cuestionamiento y de crítica hacia la cultura, la economía y la política, además de permitir ver “las tramas ocultas del poder”, lo que se relaciona, por ejemplo, con la percepción del participantes W de haber cambiado durante su formación sus puntos de vista políticos, al ser más consciente del ejercicio de poder por parte de las instituciones y de las personas.

Por otra parte, los textos de Foucault resultan importantes para algunos participantes como V y M, pues les permitieron cuestionar y preguntarse por la normalidad y el ejercicio de las instituciones dentro de la maquinaria del poder dominante. La participante V también hace referencia a Judith Butler para resaltar la importancia que tiene esta autora en cuanto a sus puntos de vista sobre la diversidad de género, lo que expresó en la primera categoría le ha ayudado a cambiar su forma de ver a los demás y relacionarse con ellos, V expresa:

Mmmmm, a pues por ejemplo cuando leí a Butler la primera vez y entendí que el género era performativo me relaje tanto marica, como que uff (...) el género es algo que vos sos o sea si tu construcción identitaria, pero pana es un constructo, o sea es una vaina que vos salís todos los días y la haces, entonces cada quien puede vivirlo y actuarlo como quiera (Entrevista en Profundidad, septiembre 1, 2023).

Otras lecturas consideradas transformadoras por los estudiantes fueron textos de autores como Gilles Deleuze e Immanuel Kant, quienes fueron mencionados por el participante T cuando reporta los cambios en su punto de vista ético, pues fue el acercamiento a estos autores que le permitió construir la idea de que las personas construyen buenos o malos deseos, no acciones. Por último, Martin Heidegger es mencionado repetidas veces por los participantes T y W, pues la lectura de este autor les permitió entender la noción de la “Nada”, apoyando esto el cambio de su punto de vista sobre las verdades absolutas en la dimensión epistemológica, al ver que la “Nada” les habla de la multiplicidad de posibilidades en cuanto a lo que se puede saber y se puede ser en el mundo; además, según ellos, a partir de esas lecturas sobre la nada pudieron ampliar y profundizar en su relación con la muerte.

**Relación con los profesores.** Dos participantes (V y M) resaltan de forma reiterada en la entrevista la relación con algunos profesores como experiencias importantes en su formación como filósofos. En este aspecto, los participantes resaltan la exigencia, el rigor, la experticia del docente y el compromiso en la preparación de las clases por parte de éste, como elementos fundamentales al momento de percibir una clase como realmente transformadora durante su proceso de formación. Lo anterior se puede ilustrar con lo que menciona la participante V cuando reporta que para ella ha sido significativo que algunos profesores con su entusiasmo, compromiso, trato y confianza hacia el estudiante, hacen que se comprendan los temas, se favorezca su integración con aspectos de la vida cotidiana y la reflexión profunda al respecto; por ejemplo:

Pues para mí de base es una vaina muy emocional, o sea como que el profesor tiene que amar profundamente lo que hace...también el trato como es, yo pienso que cuando uno le exige mucho a alguien es porque tiene plena confianza en la capacidad de esa persona y que puede hacer las cosas (Entrevista en profundidad, septiembre 1, 2023).

**Intercambios académicos internacionales.** V y M rescatan las experiencias de intercambio académico como experiencias significativas en la carrera, pues los llevó a conocer cómo se estudia la disciplina filosófica en otro contexto, así como enfrentarse al ejercicio de escritura en otro país, esto también permitió que explorarán nuevas temáticas; por último resaltan la experiencia que tuvieron de relacionarse con personas de culturas diferentes a la colombiana, lo que permite, según ellos, considerar otros puntos de vista diferentes y dialogar con ellos. Por ejemplo, la participante V reporta:

Yo tuve una experiencia en Ecuador como en 2019 si no estoy mal entonces conocer cómo se hace la filosofía allá, ver los profesores como que otras cosas hacen además de estar a nivel pues académico, eh...y digamos como que en ese momento como que no me convenció del todo como las corrientes filosóficas que fuimos a ver allá porque siento que es algo muy como que era muy nuevo para mí en el momento entonces yo estaba así como hum qué está pasando, pero ahora como que deje una semillita ahí, entonces lo he podido apropiarme más y en el sentido también de que la profe pudo distanciarme de ciertas cosas de ciertas no tanto, yo siento que a la final todo se puede resumir a la experiencia, ósea como que experimentas no solamente los contenidos de la carrera, sino también la gente que está en la carrera, que es y piensa diferente” (Entrevista en profundidad, Septiembre 1, 2023).

En contraste con los temas anteriores, el participante W comenta una percepción significativamente diferente. Desde su experiencia en el programa de filosofía el participante W no percibe como transformadora o significativa ninguna actividad. Este participante adopta una postura crítica frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la universidad. Por un lado, considera que los métodos de enseñanza están descontextualizados, pues se enseña una filosofía occidental en un país “no occidental”:

Sí diría eso de que hay que cambiar, hay que cambiar mucho, hay que cambiar mucho. ¿Hay que cambiar incluso hasta la base ¿Por qué? Porque la base sigue siendo occidental, incluso la base, el papel, ese que te dan de filosofía donde está el plan de estudio, la acreditación y todo eso te lo dicen, dice: “nuestra formación es occidental”. Yo digo que con eso, a partir de ahí ya estamos fallando, ya está fallando el proceso de formación porque no debe ser un proceso de formación occidental porque no estamos en Occidente...es que mucha gente en filosofía cree que la filosofía es eso, ¿no? de que la filosofía es escoger un libro de Nietzsche, leerlo y cerrarlo, y ya. Yo digo que no. Yo digo que la labor también de un filósofo tiene que ser regionalizado y territorializado, es decir, que la filosofía se debe enseñar en función de la historia en la que se está viviendo. Me encantaría ver materias donde, por ejemplo en filosofía de la naturaleza se tenga en cuenta la filosofía territorializada, o sea, obviamente hay una hegemonía del saber por un lado, pero también es que estamos viviendo en Colombia. Nosotros no podemos ser filósofos así de los libros, sino que tenemos que ser filósofos comprometidos con Colombia, filósofos colombianos y obviamente tenemos que saber de la historia. (W, Entrevista en profundidad, octubre 27, 2023).

Según W, las clases deberían dedicarse menos a los autores y a repasar o repetir sus ideas y centrarse más en abordar problemas que puedan ser analizados tomando como base las ideas de esos autores, contextualizando así dichas ideas a las problemáticas actuales; o también incluyendo autores latinoamericanos o de tradiciones no-occidentales del pensamiento, pues considera que estos están más alineados con la realidad cotidiana del territorio colombiano. De hecho, en consonancia con su crítica a la occidentalización de la filosofía, el estudiante sólo consideró significativa su experiencia en la asignatura de filosofía no occidental, pues el

contenido que se enseñaba eran corrientes de pensamiento diferentes a la tradicional o a lo que se enseña en todo programa de filosofía occidental.

## DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue de explorar la vivencia del aprendizaje transformador en un grupo de estudiantes de pregrado en filosofía durante su formación profesional. Para esto se recurrió a un diseño fenomenológico y a entrevistas en profundidad en las que se indagaron las experiencias de cinco estudiantes de filosofía entre sexto y octavo semestre de una universidad privada. En cuanto al primer objetivo, cuya intención fue conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre cambios en sus perspectiva de significado a lo largo de su formación, se pudo evidenciar, por un lado, que los participantes reconocen cambios en perspectivas de significado pertenecientes a diferentes dimensiones: moral, relacional, epistemología, política y vocacional. Esta categorización también emerge en otras investigaciones sobre el aprendizaje transformador en estudiantes universitarios, puesto que es una forma de comprender mejor la naturaleza de los puntos de vista y de señalar su diversidad o heterogeneidad (Baldwin y Motter, 2021; Pey et al. 2021; Robinson y Levac, 2018).

Por otra parte, se evidencia que los participantes de este estudio manifiestan cambios de perspectivas de significado. Por ejemplo, reportan cambios en sus puntos de vista sobre el ejercicio del poder (dimensión política) y sobre la manera de relacionarse con los demás y consigo mismo (dimensión relacional). Estos hallazgos coinciden con los resultados de estudios previos, que señalan que estudiantes universitarios de diversas carreras reportan que durante su formación universitaria, en cursos específicos o a lo largo de su formación, sufrieron cambios en sus puntos de vista, concretamente, en formas de ver el poder (Baldwin y Motter, 2021; Pey et al. 2021; Robinson y Levac, 2018); de verse a ellos mismos (creencias culturales, autoestima) y a los otros: personas más jóvenes, de otras culturas o razas (D'amato y Krasny, 2011; Chan, 2012; Hosseim et al., 2023; Meerts-Brandsma et al., 2019; Pitman y Candace, 2015).

Adicionalmente, algunos puntos de vista reportados por los estudiantes del presente estudio se situaron en la dimensión vocacional, donde los aprendices pudieron reportar que formarse en el programa de filosofía amplió su disposición/actitud hacia la filosofía y el significado del rol del filósofo que tenían cuando iniciaron su formación. Ellos pasaron de concebir la filosofía como un saber muy restringido a la academia y ejercido, generalmente, por gente pretenciosa, a un saber que les ha permitido, por un lado, un examen constante de la



realidad y de su identidad (creencias, valores actitudes) y; por otro lado, ser conscientes que su rol filosófico está directamente relacionado con lograr la divulgación del saber filosófico, la pedagogía al respecto y con la autonomía del pensamiento. Este hallazgo ofrece evidencia directa que respalda lo que los planteamientos del MEN (2004, 2010) y de autores como Cavalle (2011), Correa (2012), Klockner et al. (2021) y Seel (2012) han planteado sobre el poder transformador del conocimiento filosófico, el cual, según ellos, es un vehículo para reflexionar sobre lo admitido de forma acrítica y para la construcción de una autoconocimiento amplio y de una comprensión más completa del sujeto y del mundo en el que está inmerso.

Igualmente, los resultados que se agruparon bajo la dimensión vocacional están en coherencia con las investigaciones sobre aprendizaje transformador que reportan cómo luego de pasar por un proceso formativo universitario, los estudiantes transforman los significados asociados a su rol profesional, pues logran comprender que el hecho de formarse como profesionales universitarios les exige pensar de forma reflexiva sus decisiones y acciones, también terminan por reconocer que el conocimiento que aprenden les permite tener un poder de transformación social y personal, cuya finalidad debe ser beneficiar, empoderar y transformar la vida personal y en común (Baldwin y Motter, 2021; Cantero, 2017; Conceição et al., 2021; Lazuela y Macías, 2020; Leichenko et al., 2022; Liu et al., 2019; Pey et al. 2021; Robinson y Levac, 2018; Taylor et al., 2018; Rickard et al., 2023).

En relación con todo lo anterior, el segundo objetivo apuntaba a la comprensión de la percepción de los estudiantes sobre el papel de la reflexión crítica en la transformación de sus perspectivas de significado. En primer lugar, un hallazgo importante en este objetivo fue que, de forma unánime, los estudiantes consideraron que la reflexión crítica es una cualidad inherente del filósofo. Por tanto, la consideraron parte central de su rol profesional y de su identidad en general, pues todo el tiempo están examinando de forma crítica diferentes aspectos de la vida cotidiana. En este pensar de los estudiantes se refleja uno de los objetivos formativos más importantes del programa de filosofía al que los estudiantes pertenecen y, en general, de los programas de filosofía a nivel nacional e internacional, el cual es formar profesionales capaces de examinar críticamente aspectos de su realidad y de la vida cotidiana, de tal forma que logren revisar sus propias creencias y valores, así como las dinámicas de la realidad social, política y económica en la que están inmersos. De este modo, el conocimiento filosófico podrá tener un impacto transformador en quien lo estudia y en la realidad social (Farieta et al., 2018; Farieta, 2018; Klockner et al., 2021).

En segundo lugar, se encontraron relaciones entre lo reportado por los participantes de este estudio y la evidencia empírica previa sobre el aprendizaje transformador. Por una parte,

los participantes de este estudio reportan que la reflexión crítica ha contribuido a la transformación de aspectos relacionales, como: a) la generación de relaciones interpersonales abiertas al diálogo y al respeto con otras personas; b) la construcción de la identidad, en la medida en que la examinación crítica se ha convertido en una cualidad de su persona; y c) el análisis y posicionamiento frente a problemáticas propias de su contexto y de su realidad cotidiana. Esto se alinea con los resultados de investigaciones previas que señalan que la reflexión crítica contribuye a la auto examinación para transformar prejuicios sobre el género, la raza y la cultura (Chan, 2012; Crane y Sosulski, 2019; Grayman et al., 2019; Hossein et al., 2023; Perez et al., 2021; Pitman y Candace, 2015); construir un significado de su rol profesional (Cantero, 2017; Conceição et al., 2021; Lazuela y Macías, 2020; Taylor et al., 2018).) y generar un posicionamiento o toma de postura frente a la necesidad de enfrentar realidades injustas e indignas (Foronda y Belknap, 2012; Heuer et al., 2019; Pey et al. 2021).

Por otra parte, se encontró que los participantes de este estudio perciben que la reflexión crítica inherente a su rol de filósofos los ha llevado a la apertura y el diálogo con otras perspectivas, lo que termina promoviendo la tolerancia y el respeto hacia puntos de vista diversos. Este hallazgo coincide con las investigaciones empíricas que muestran cómo la reflexión crítica que los estudiantes realizaron en cursos específicos que trataron temas, como la diversidad religiosa y cultural, el racismo, la ciudadanía responsable promueven la tolerancia, la apertura y el respeto a otros puntos de vista y la examinación de actitudes discriminatorias (Chan, 2012; Crane y Sosulski, 2019; Grayman et al., 2019; Mayhew et al., 2016; Pérez et al., 2021; Pitman y Candace, 2015).

Además, en sus percepciones los participantes reconocieron que sus puntos de vista sobre la no existencia de verdades absolutas (dimensión epistemológica) se ha fortalecido, gracias al ejercicio de la reflexión crítica, pues ella, además del posicionamiento permite el diálogo y la apertura a la diversidad de conocimiento, a las distintas formas de construirlo y a un otro que sostiene una visión distinta del mundo. Esto coincide con los hallazgos de Baldwin y Motter (2021), Leichenko et al. (2022), Robinson y Levac (2018), donde se reporta que los estudiantes que tomaban cursos sobre la crisis climática, la identidad laboral y el compromiso cívico reportaron que, gracias a que los cursos les permitieron examinar dichos temas desde una visión crítica, dar cuenta de su posición y escuchar otros puntos de vista, lograron reconocer que el conocimiento se construye de muchas formas y expresaron estar más abiertos a conocer esas formas, además de aprender que la consideración del pensamiento ajeno y el diálogo con otros es clave para construir soluciones.

Con relación al tercer objetivo, en la descripción de las experiencias formativas que los estudiantes reconocen como importantes o significativas en su proceso de formación como filósofos, los participantes reportaron como significativas las clases tipo seminario que permiten la discusión de algún tema o problemática filosófica y el debate y el diálogo alrededor de esos elementos. Estos resultados coinciden con las investigaciones empíricas que presentan que los estudiantes universitarios de diversas carreras, aunque no reportan participar en seminarios, si reconocen experiencias transformadoras y significativas en actividades que implican diálogo y debate, como los clubes de discusión, los debates académicos y la discusión colectiva de textos (Chan, 2012; Lerman y Sadin, 2023; Pitman y Candace, 2015; Pérez et al., 2021; Pon y Schendel, 2020; Smith y Duckworth, 2022).

Adicionalmente, Mezirow (1999; 2006) y Taylor (2017) enfatizan que el aprendizaje comunicativo o transformador ocurre gracias a que los aprendices comprenden, discuten y critican el significado de los diferentes ideales, creencias o marcos referenciales de la realidad humana. Este tipo de interacción es constante en las clases de tipo seminario en las que se discuten y debaten diferentes perspectivas que tratan sobre temas políticos, éticos, económicos, culturales o epistemológicos (Farieta, 2018). Por ejemplo, los participantes reportaron haber trabajado en sus clases de filosofía sobre el significado de diferentes términos, creencias o valores como: el consuelo, el sufrimiento, la nada, el bien y el poder, manifestando el uso constante de la reflexión crítica y de dinámicas de discusión mancomunada, lo que posiblemente se relaciona con las transformaciones que reportaron tener en sus puntos de vista políticos, epistemológicos, relacionales y morales.

Ahora, el reconocimiento que realizaron los estudiantes de esta investigación sobre los seminarios como actividad formativa significativa, coincide directamente con el estudio de Guarneri y Connolly (2019) con estudiantes de filosofía de primer año, quienes también reconocen como significativas las clases tipo seminario. Tanto los estudiantes de la investigación citada como los participantes de este estudio afirmaron que las discusiones y debates que implican los seminarios fomentan sus aprendizajes instrumentales, pues les permitió apropiarse de los conceptos, relacionarlos entre sí, y aplicarlos a problemas específicos; También se encuentra que los estudiantes perciben un desarrollo de su reflexión crítica en estas dinámicas educativas, pues impulsan la contemplación de los contenidos que leen, así como sobre sus propios puntos de vista.

El hallazgo sobre los seminarios también muestra que todos los estudiantes consideraron que los seminarios son actividades muy exigentes cognitivamente, que requieren un alto compromiso y un nivel de autonomía elevado. Estas cualidades, junto con las manifestaciones

que los estudiantes señalan de las ventajas de los seminarios para apropiarse y relacionar conocimiento y aplicarlos, estarían sugiriendo que esta actividad (seminarios) es interpretada como significativa para fomentar aprendizajes instrumentales, que son la base previa para la emergencia del aprendizaje comunicativo o transformador (Mezirow, 1990; 2006; Taylor, 2017).

También, los estudiantes consideraron transformadoras la escritura de textos argumentativos, pues según ellos, esta actividad les permite pensar, organizar sus ideas, entender las ideas de los autores y relacionarlas con lo que ellos piensan, para analizar y reflexionar críticamente sobre problemáticas reales. Esto es congruente con los hallazgos de algunos estudios, en los que los estudiantes reportaron que la escritura de textos, en la que enlazaban su vida con los contenidos de los cursos, les permite no sólo una mejor comprensión de los temas, sino la evaluación de sus propias perspectivas sobre esos temas y su relación con los problemas que como profesionales enfrentan (Crane y Sosulski, 2019; Grayman et al., 2019; Perez et al., 2021; Pitman y Candace, 2015).

Otra actividad transformadora reportada por los estudiantes fueron las experiencias de intercambios académicos internacionales en tanto contribuyen a entender cómo se hace filosofía en otros países y a la apertura a otros puntos de vista. Esto se alinea con estudios empíricos que se enfocan en el aprendizaje-servicio en intercambios internacionales o locales (Cantero, 2017; Conceição et al., 2021; Heuer et al., 2019; Lazuela y Macías, 2020; Liu et al., 2019; Rickard et al., 2023; Taylor et al., 2018). Aun cuando la revisión sistemática de Foronda y Belknap (2012) y el estudio de Heuer et al. (2019) encuentran que los programas de intercambio tienen un poder transformador en estudiantes de ciencias de la salud, psicología, ciencias de la educación y administrativa, se evidencia que el alcance de esta estrategia formativa también tendría un impacto significativo en estudiantes de otras carreras diferentes, como la filosofía, pues los dos estudiantes de este estudio que realizaron intercambios académicos, reportaron que esta experiencia contribuyó en la forma de concebir su rol, conociendo la forma cómo se hace filosofía en otros países y desarrollando más apertura a otros puntos de vista diferentes al propio.

Otras dos experiencias que emergieron en este estudio y que no tienen tanta evidencia previa reportada por la literatura revisada fueron la interacción con los profesores y la lectura directa de textos de autores específicos. Por una parte, la relación con el docente es percibida por dos participantes entrevistados como uno de los elementos de mayor importancia para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, pues manifiestan que, si perciben pasión, compromiso y preparación en los profesores se sienten más motivados con el curso, los

contenidos, lo que genera mayor compromiso, participación en clases y promueve la apropiación de los temas. Este hallazgo estaría sugiriendo que la relación con profesores comprometidos con su rol se relacionaría con el fomento de los aprendizajes instrumentales, que se refieren a la adquisición de conocimientos declarativos y/o procedimentales del área de conocimiento específica y que son una condición previa para los aprendizajes transformadores (Mezirow, 1990; 2006; Taylor, 1997; 2017).

Por otra parte, lo que reportan los participantes de cara a la lectura de autores como Marx, Freud, Nietzsche, Heidegger, Kant y Butler está relacionado con el aprendizaje comunicativo propuesto por Habermas (1981) y con el cambio de los puntos de vista propuesto en la teoría de Mezirow (1990; 2006), pues la lectura de los textos filosóficos fomenta la reflexión de temas humanos que indagan y cuestionan dimensiones como la moral, la epistemología, la política y relacional. De igual forma, el efecto transformador de lectura de textos de autores específicos reportado por los participantes coincide con lo que plantea la teoría del aprendizaje transformador (Mezirow, 1990; 2006), en especial con los cambios de las estructuras mentales de alto orden, que según esta teoría, solo pueden transformarse con el ejercicio profundo de la reflexión crítica, por lo que se puede suponer que los textos de los autores mencionados por los participantes lograron que ellos pusieran en discusión los prejuicios, suposiciones y juegos de poder que subyace en las representaciones culturales sobre los temas epistemológicos políticos y relacionales, que reportaron transformar gracias a las lecturas de autores como Heidegger, Marx y Butler.

Ahora bien, los hallazgos relacionados con los tres objetivos específicos de este estudio confirman los planteamientos centrales de la teoría del aprendizaje transformador. Según esta teoría, los cambios de puntos de vista requieren de la reflexión crítica constante sobre estos. Esta reflexión y los cambios que la acompañan es promovida en la educación formal por escenarios de enseñanza en los que se fomente la relación entre los contenidos y los marcos de referencias de los estudiantes, a través de discusiones, debates y el diálogo (Mezirow, 1990; 2006). Así, los participantes de este estudio demuestran que la formación académica en su área vocacional (filosofía) y la exposición a actividades de formación que impulsan la reflexión crítica permite que los marcos de referencia en dimensiones no académicas y esenciales de la identidad de las personas, como la moral, la política y la relacional se transforme, al ser objeto de contemplación constante por parte de los estudiantes. Esto muestra cómo la reflexión crítica impulsada en la formación en filosofía puede confluir en la construcción de la identidad de los estudiantes, quienes, precisamente, al ser jóvenes adultos están en un pleno proceso de

reorganización de contenidos identitarios y de establecimiento de relaciones (Arnett, 2000; Dirxx, 1998; Mezirow, 2006)

Adicionalmente, la teoría del aprendizaje transformador (Hyde, 2021; Mezirow, 2009; Taylor, 2017) plantea dos elementos centrales en el aula. Por un lado, la promoción de dilemas desorientadores o que desequilibran al sujeto y fomenten la reflexión crítica y, por otro, la libre participación en discursos dialécticos o debates racionales y abiertos sustentados en argumentos y contraargumentos. Estas discusiones racionales y argumentadas son las que los participantes entrevistados refieren al momento de mencionar lo significativo de los seminarios, pues permiten a los estudiantes explorar sus opiniones y validarlas mediante el consenso, además mencionan que los debates y discusiones refuerzan la actitud y la disposición a contemplar sus propios marcos de referencia y comprender y respetar puntos de vista diferentes.

Con base en lo mencionado, esta investigación cumplió con el desarrollo de los objetivos propuestos puesto que se comprendió la vivencia transformadora de los estudiantes que cursan un programa de filosofía, identificado qué puntos de vista se han transformado, gracias a la formación. Sin embargo, se reconocen algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, se reconoce una limitación en la poca representatividad de estudiantes mujeres en la muestra, pues solo se contó con la participante V. Se recomienda que para futuras investigaciones se pueda tener mayor representatividad en el género de los participantes. Esto sería necesario para corroborar patrones significativos de información y enlazar otros temas de interés; por ejemplo, la participante indicó que al inicio de su formación tenía cierta amenaza de estereotipo, pues sentía presión al estar en un programa donde suelen matricularse hombres y que ha sido, históricamente, liderado por ellos.

En segundo lugar, se recomienda ampliar las fuentes de información para futuros estudios, por ejemplo, entrevistas a los profesores para recoger su percepción sobre el potencial transformador de sus prácticas de enseñanza; asimismo, se podría avanzar en el análisis de la estructura y ejecución de las actividades que los estudiantes consideraron significativas, como la escritura de textos argumentativos, las lecturas de autores y las asignaturas tipo seminario. Avanzar en lo anterior, podría permitir conocer más a fondo las características de estas actividades y expandir la comprensión de por qué son transformadoras.

Por último, los hallazgos de este estudio permitieron observar que los cinco participantes estaban internamente motivados hacia la filosofía, y además en sus reportes daban cuenta de un nivel de conciencia importante sobre las estrategias que les sirven para estudiar. Para próximas investigaciones se recomienda profundizar más en las relaciones entre estos

aspectos, la reflexión crítica y los cambios en puntos de vista, pues es posible que la reflexión metacognitiva y la motivación interna sean precursores importantes para que los puntos de vista se transformen y para que la reflexión crítica emerja, aunque el alcance de este estudio impide precisar la naturaleza de estas relaciones, por lo que conducir estudios mixtos puede ser una propuesta interesante para profundizar al respecto.

### **Implicaciones prácticas**

Los hallazgos de este estudio serán socializados con los estudiantes participantes y con el programa de filosofía (dirección de programa). La socialización con los estudiantes es necesaria para confirmar o expandir significados y aumentar así la credibilidad de los hallazgos. En cuanto al programa, se cree que los resultados de este estudio son valiosos en tanto permitirán la retroalimentación de algunos aspectos formativos del programa de filosofía. Concretamente, las percepciones de los participantes permiten tener pistas sobre qué actividades o prácticas formativas pueden mantenerse y seguir fortaleciendo, ejemplo: escritura de textos argumentativos y seminarios; y cuáles podrían revisarse, para ilustrar: el asunto de la occidentalización de la filosofía, podría seguir siendo revisado por el programa, aunque sólo fue un estudiante el que manifestó esta crítica, podrían existir más estudiantes que compartan esta mirada, por lo que sería importante reconocerla, para explorar alternativas de solución.

Por otro lado, una de las motivaciones que dio vida a esta investigación fue tratar de devolver el interés de la psicología educativa por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la filosofía, área desdeñada socialmente y descuidada en la investigación en ciencias humanas. Los hallazgos de este estudio muestran, desde la perspectiva de los aprendices, que estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación filosófica sería importante. En primer lugar, porque en las interacciones entre profesores y estudiantes que tienen lugar en la formación en filosofía parecen existir actividades con un potencial para fomentar la reflexión crítica y el anclaje entre conocimientos disciplinar y marcos de referencia (perspectiva de significado), que logran revisarse y transformarse.

El carácter transformador de actividades como los seminarios, la lectura de autores específicos y la escritura de textos argumentativos al respecto podrían, entonces, seguirse profundizando, estudiando más a fondo de cómo se estructuran, ejecutan y evalúan, para poder tener más evidencia sobre su carácter transformador. La profundización en esta evidencia podría generar aportes para ser extrapolados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras

disciplinas, afines a la filosofía, que podrían aprovechar las bondades que las asignaturas tipo seminario y la escritura de textos argumentativos puede tener para fomentar en los estudiantes reflexión crítica sobre los temas y problemáticas que las disciplinas están llamadas a abordar y sobre sus propias formas de posicionarse frente a dichas problemáticas.

En segundo lugar, la experiencia de los cinco estudiantes entrevistados refleja cómo el contenido filosófico y la forma en que éste es enseñado tienen un potencial para contribuir a formar profesionales y ciudadanos críticos y preocupados por temas de la vida en común, como la participación ciudadana, las relaciones humanas libres de prejuicios de género, el ejercicio del poder por parte de las instituciones. Aspectos que también pueden contribuir al bienestar individual y social, así que los hallazgos de este estudio, aunque exploratorios y reducidos, pueden ser un punto de partida para inspirar más investigaciones que trabajen por rebatir los prejuicios que existen en torno a la formación filosófica.

Finalmente, este es un momento histórico en el que la educación puede sucumbir, de forma acrítica, hacia metodologías de enseñanza y aprendizaje que se alinean con la inmediatez, la lúdica y la apropiación de competencias, medida a través de indicadores cuantitativos, como: la cantidad de estudiantes que logran graduarse, la cantidad de egresados empleados en el sector productivo, gracias a las “sólidas competencias logradas”, entre otros (Brunner, 2003). En consecuencia, los hallazgos de este estudio quieren invitar a recuperar el interés por metodologías consideradas en este tiempo como “más tradicionales o antiguas”, como la escritura argumentativa y los seminarios, que posibilitan la defensa oral de puntos de vista, para generar discusiones y debates sobre temas específicos. Estas metodologías no están obsoletas, pueden hacer parte de las dinámicas actuales de enseñanza y aprendizaje; podrían ser valoradas por otras disciplinas afines a la filosofía y contribuir a que sus profesionales, además de competentes, sean también críticos con fundamentos y argumentos, al tiempo que construyen una disposición de apertura e inclusión hacia el conocimiento y los diferentes puntos de vista que se encuentran en la realidad.



## REFERENCIAS

- Alauddin, M., y Ashman, A. (2014). The changing academic environment and diversity in students' study philosophy, beliefs, and attitudes in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(5), 857-870. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.890568>
- Alhazmi A., y Kaufmann A (2022). Phenomenological Qualitative Methods Applied to the Analysis of Cross-Cultural Experience in Novel Educational Social Contexts. *Frontier in Psychology*, 13 (785134), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785134>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Axelrod, P. (2017). Is there too much emphasis on STEM fields at universities? <https://theconversation.com/is-there-too-much-emphasis-on-stem-fields-at-universities-86526>
- Baldwin, C. K., y Motter, A. E. (2021). Autoethnographic Dance and Transformative Learning: Exploring Self-Reflexive Identity Work and Change. *Journal of Transformative Education*, 19(2), 107-126. <https://doi.org/10.1177/1541344620943681>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M., (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En B. McGaw y E. Care (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp 17-.66). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Brady, N. (2012). From “moral loss” to “moral reconstruction”? A critique of ethical perspectives on challenging the neoliberal hegemony in UK universities in the 21<sup>st</sup> century. *Oxford Review of Education*, 38(3), 343-355. [10.1080/03054985.2012.698987](https://doi.org/10.1080/03054985.2012.698987)
- Brunner, J. (2003). Educación superior en una sociedad global de la información. <https://biblioteca.org.ar/libros/88461.pdf>
- Cantero, L. A. (2017) Aprendizaje como proceso transformador: una experiencia de proyección a la comunidad. *Revista Comunicación*, 38(26), 14-31. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v26n1/1659-3820-com-26-01-14.pdf>
- Cavalle, M. (2011) *La sabiduría recobrada: Filosofía como terapia*. Editorial Kairós.
- Chen, P. (2012) Empowering identity reconstruction of indigenous college students through transformative learning. *Educational Review*, 64 (2), 161-180. [10.1080/00131911.2011.592574](https://doi.org/10.1080/00131911.2011.592574)

- Conceição, S. C. O., Mina, L., y Southern, T. (2021). Brazilian students studying in the United States: Perceptions of their lived experiences 6 months after returning home. *Journal of Transformative Education*, 19(2), 127-146. <https://doi.org/10.1177/1541344620944640>
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 67-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846101005>
- Crane, C., y Sosulski, M. (2020). Staging transformative learning across collegiate language curricula: student perceptions of structured reflection for language learning. *Foreign Language Annals*, 53(1), 69-65. <https://doi.org/10.1111/flan.12437>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. SAGE Publications.
- D'Amato, L. G. y Krasny, E. M. (2011) Outdoor Adventure Education: Applying Transformative Learning Theory to Understanding Instrumental Learning and Personal Growth in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 237-254. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2011.581313>
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ560454>
- Emery, A., y Anderman, L. (2020). Using interpretive phenomenological analysis to advance theory and research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 55(4), 220-231. [10.1080/00461520.2020.1787170](https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1787170)
- Espejo, R., y González, J. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 309-330. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>
- Farieta, A. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *Folios*, 48, 167-197. <https://www.redalyc.org/journal/3459/345958296012/>
- Farieta, A., Gómez, M., y Almeida, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios*, 42, 87-104. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3162/2797>
- Foronda, C., y Belknap, R. A. (2012). Transformative learning through study abroad in low-income countries. *Nurse Educator*, 37(4), 157-161. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e31825a879d>

- García Romero, D., y Lalueza, J. (2019). Learning and identity processes in university service-learning: A theoretical review. [Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica] *Educación XXI*, 22(2), 45-68.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Grayman, N., Doucet, F., y Burgos-López, L. (2019). Critical whiteness education and cognitive frame of reference elaboration: An in-depth descriptive case of transformation. *Journal of Transformative Education*, 17(3), 269-286. doi:10.1177/1541344618821053
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- González, F., Ochoa, A., y Guzón, J. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Revista de Educación*, 17(1), 76-92.  
<https://www.redalyc.org/journal/4677/467769599008/467769599008.pdf>
- Guarneri, J., y Connolly, S. (2019). Exploring the transformative capabilities of first-year seminars. *College Student Journal*, 53(1), 56. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1315531>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Grupo Santillana Ediciones.
- Hessen, J. (1957). Introducción: Filosofía de la filosofía. En: *Tratado de filosofía (Tomo I). Teoría de la ciencia*. Sudamericana.
- Heuer, S., Douglas, N., Burney, T., Willer, R. (2019). Service-learning with older adults in care communities: Measures of attitude shifts in undergraduate students, *Gerontology y Geriatrics Education*, 41(2), 186-199. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30924720/>
- Hossain, A., Kong, Y., y Malik, A. (2023). Remote learning during COVID-19 and transformative learning theory: tendency towards Quadruple Helix model for future post-secondary education in Indigenous contexts. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(76), 1-31  
<https://doi.org/10.1186/s13731-023-00341-9>
- Hyde, B. (2021). Critical Discourse and Critical Reflection in Mezirow's Theory of Transformative Learning: A Dialectic Between Ontology and Epistemology (and a Subtext of Reflexivity Mirroring My Own Onto-Epistemological Movement). *Adult Education Quarterly*, 71(4), 373-388. <https://doi.org/10.1177/07417136211003612>
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Klockner, K., Shields, P., Pillay, M., y Ames, K. (2021). Pragmatism as a teaching philosophy in the safety sciences: A higher education pedagogy perspective. *Safety Science*, 138, 1-8.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105095>

- Korstjens, I., y Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29202616/>
- Lalueza, J., Gómez, B. (2020). Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educación*, 32(1), 1-27. [10.1080/11356405.2020.1792755](https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755)
- Leichenko, R., Gram-Hanssen, I. y O'Brien, K. (2022) Teaching the “how” of transformation. *Sustain Sci* 17, 573–584. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-00964-5>
- Lerman, A. E., y Sadin, M. (2023). Transformational learning and identity shift: Evidence from a campus behind bars. *Punishment and Society*, 25(3), 683-706. <https://doi.org/10.1177/14624745221087702>
- Liu, J., Khiatani, P., Fung, H., Chan, P., Lee, C., Lai, K., y Yau, W. (2019). Transforming college students through international service-learning: A case study of three programs from the city-youth empowerment project (CYEP). *Citizenship Teaching and Learning*, 14(2), 177-195. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00004\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00004_1)
- Mayhew, M. y Hoggan, C., Rockenbach, A., y Lo, M. (2016). The Association between Worldview Climate Dimensions and College Students' Perceptions of Transformational Learning. *The Journal of Higher Education*. 87, 674-700. [10.1080/00221546.2016.11777418](https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777418)
- Meerts-Brandsma, L., Sibthorp, J., y Rochelle, S. (2019). Using transformative learning theory to understand outdoor adventure education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 381–394. [10.1080/14729679.2019.1686040](https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1686040)
- Meyer, J., Jansen, T., Hübner, N., y Lüdtke, O. (2023). Disentangling the Association Between the Big Five Personality Traits and Student Achievement: Meta-Analytic Evidence on the Role of Domain Specificity and Achievement Measures. *Educational Psychology Review*, 35(12), 1-34. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09736-2>
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. En: J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). Jossey-Bass Inc.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Mezirow, J. (2009). Overview of transformative learning theory. En: K. Illeris (eds) *Contemporary theories of learning: Learning Theorists - In their Own words* (pp. 90–105). Routledge. [10.1080/14623943.2020.1821942](https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821942)

- Molesworth, M., Nixon, E., y Scullion, R. (2009): Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into Consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510902898841>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. La formación en ciencias: ¡el desafío! Bogotá, D.C., Colombia. Fuente: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación Media. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_filosofia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage publications.
- Nauzeer, S., y Jaunky, V. (2021). A Meta-Analysis of the Combined Effects of Motivation, Learning and Personality Traits on Academic Performance. *Peadogical Research*, 6(3), 1-23. [10.29333/pr/10963](https://doi.org/10.29333/pr/10963)
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* Katz Editores.
- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*. Pluto Press.
- Parker, I. (2009). Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139-159.
- Parker, I. (2020). La psicología crítica como psicología histórica-cultural: las dimensiones políticas y las limitaciones del conocimiento psicológico. *Tesis Psicológica*, 15(2), 1-22. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a1>
- Patrik, F. (2013). Neoliberalism, the knowledge economy, and the learner: challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. *ISRN Education*, 4, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2013/108705>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perez, R.J., Acuña, A., y Reason, R.D. (2021). Pedagogy of Validation: Autobiographical Reading and Writing Courses for First-Year, Low-Income Students. *Innov. High. Educ*, 46, 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09555-9>
- Pey, K., Blessing, L., y Tuncer, B. (Octubre, 2020) A transformative engineering and architecture education 2020 *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, Uppsala, Sweden. 10.1109/FIE44824.2020.9273942.
- Pitman, P. B., y Candace, S. B. (2015) Transformative Learning Theory in Gerontology: Nontraditional Students. *Educational Gerontology*, 41 (2), 136-148. [10.1080/03601277.2014.950492](https://doi.org/10.1080/03601277.2014.950492)

- Pon, C., y Schendel, R. (2020). Exploring processes of teaching and learning: The case of education for critical thinking in Ghana, Kenya, and Botswana. *International Journal of African Higher Education*, 7(1), 1-30. [10.6017/ijahe.v6i2.11355](https://doi.org/10.6017/ijahe.v6i2.11355)
- Pontificia Universidad Javeriana, Cali (15 de octubre de 2023). *Programa de Filosofía*  
<https://www.javerianacali.edu.co/programas/carreras/filosofia>
- Ramírez P., É. A. (2006). Pedagogía de La Filosofía Latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 27(95), 291–297.
- Rickard, M., Sams, D., y Sams, J. (2023). High-impact practices (HIPs) benefit from study abroad country agent: a multi-method multi-perspective approach. *Journal of International Education in Business*, 16 (3), 280-294. <https://doi.org/10.1108/JIEB-01-2023-0003>
- Robinson, A. A., y Levac, L. (2018). Transformative Learning in Developing as an Engaged Global Citizen. *Journal of Transformative Education*, 16(2), 108–129.  
<https://doi.org/10.1177/1541344617722634>
- Saénz, E. (2017). La filosofía y la ciencia orientando el conocimiento del ser humano. *Revista Academia y Derecho*, 8(14), 1-11.  
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/academia/article/view/4337>
- Seel, N. (2012). Epistemology and Learning in Medieval Philosophy. En: N.M. Seel (ed), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1168-1171). Springer.
- Sellars, M., e Iming, S. (2020). The real cost of neoliberalism for educators and students. *International Journal of Leadership in Education*, 16, 1-24.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2020.1823488>
- Smith, R., y Duckworth, V. (2022). *Transformative Teaching and Learning in Further Education Pedagogies of Hope and Social Justice*. Bristol University Press  
<https://doi.org/10.1332/policypress/9781447362326.001.0001>
- Taylor, E. (1997). Building Upon the Theoretical Debate: A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34–59.  
<https://doi.org/10.1177/074171369704800104>
- Taylor, E. (2017). Critical reflection and transformative learning: A critical review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 77-95.
- Taylor, K., Jones, S., Massey, R., Mickey, J., y Reynolds, D. J. (2018). It just had to settle: A longitudinal investigation of students' developmental readiness to navigate dissonance and experience transformation through international service learning. *The Journal of Higher Education*, 89(2), 236–260. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1368817>

- De Toro, A. (2008). El futuro de las humanidades y las ciencias sociales: El imperativo de una reforma. *Revista Universum*, 23(1), 314-351.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65028623017>
- Vasallo, S. (2012). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies in Philosophy Education*, 32, 563- 580.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-012-9337-0>
- Vasallo, S. (2017). Introducción. En: *Critical Educational Psychology* (pp. 139-225). John Hopkins University Press.
- Weinberg, J. (2020). What the Public Thinks of Philosophy and Other Humanities Fields. Daily Nous. <https://dailynous.com/2020/11/09/public-thinks-philosophy-humanities-fields/>
- Zeng, Z., Hui, J., y Przybylski, R. (2018). A Meta-Analysis on the Effects of STEM Education on Students' Abilities. *Sci Insigt Edu Front*, 1(1), 3-16. 10.15354/sief.18.re005

## **Anexo A. Ecuaciones de búsqueda para el análisis de tendencias en producción bibliográfica en SCOPUS**

### **Metacognición y desempeño Académico**

( "Metacognition" ) AND ( "College students" ) OR ( "Undergraduates" ) AND ( " Higher Education" ) AND ( "Academic achievement" ) AND ( LIMIT-TO ( SRCTYPE , "j" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , "final" ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2019 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2020 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2021 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2022 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2023 ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Frontiers In Psychology" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Computers And Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "ASEE Annual Conference And Exposition Conference Proceedings" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Cbe Life Sciences Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Computers In Human Behavior" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Educational Technology Research And Development" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Education And Information Technologies" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Journal Of Chemical Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Learning And Individual Differences" ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Students" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Self-regulated Learning" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Learning" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Higher Education" ) )

### **Motivación y desempeño académico**

( "Motivation" ) AND ( "College student" ) OR ( "Undegraduate" ) AND ( "Higher Education" ) AND ( "Academic Achievement" ) AND ( LIMIT TO ( PUBSTAGE , "final" ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) OR LIMIT-TO ( DOCTYPE , "re" ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA , "SOCI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "PSYC" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "COMP" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "BUSI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "ARTS" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "ENGI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "MEDI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "ENVI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "ECON" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "MATH" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2023 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2022 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2021 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2020 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2019 ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "ASEE Annual Conference And Exposition Conference Proceedings" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Computers And Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Education And Information Technologies" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Computers In Human Behavior" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Journal Of College Student Development" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Research In Higher Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTSRCTITLE , "Education Sciences" ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Students" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Higher Education" ) )

### **Reflexión crítica y desempeño**

( "Critical reflection" ) AND ( "College students" ) AND ( "Higher education" ) OR ( "Undergraduates" ) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2023 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2022 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2021 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2020 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR , 2019 ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA , "SOCI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "COMP" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "PSYC" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "ARTS" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "ENGI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "MEDI" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "NURS" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "MATH" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "CHEM" ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA , "CENG" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBSTAGE , "final" ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE , "ar" ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Students" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Critical Thinking" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Higher Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Learning" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Education" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Teaching" ) ) AND ( LIMIT-TO ( OA , "publisherhybridgold" ) )



## **Anexo B. Entrevista a los estudiantes**

Con esta entrevista se pretende comprender las percepciones que los estudiantes de filosofía de últimos semestres, tienen sobre su proceso de aprendizaje transformativo.

### **Sección I. Preguntas sociodemográficas**

- Nombre:
- Edad:
- Sexo:
- ¿Dónde vives?
- ¿Con quién vives?  
¿Naciste en Cali? / ¿Hace cuánto vives en Cali?

### **Sección II. Preguntas de contexto**

#### **Relación de los estudiantes con la filosofía**

Aquí se pretende conocer cómo ha sido a través de los años, tu acercamiento al área de filosofía; como se ha venido dándose esa relación contigo entre usted y el conocimiento filosófico, que sientes por esta disciplina, que lo inspira, que le da curiosidad, que le atrae y que no, que influyó en que se eligiera la carrera.

- ¿Te gusta la filosofía? ¿Por qué?
- ¿Cuándo descubriste que te gustaba la filosofía?
- ¿Por qué decidiste estudiar filosofía?
- ¿Por qué has elegido esta universidad para hacer la carrera de filosofía y no otra?
- ¿Qué es lo que consideras más valioso del conocimiento filosófico? ¿Por qué?
- ¿Qué áreas de la filosofía son de su interés? ¿Por qué?
- ¿Cuáles clases o actividades han sido las que más ha disfrutado? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las razones que te dan o han dado energía para asistir e involucrarte en las clases de filosofía?
- Menciona uno de los temas que más te haya gustado en filosofía y otro que no te haya gustado ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que los temas vistos en la carrera se relacionan con tu vida diaria?

#### **Aprendizaje Instrumental/ reflexión metacognitiva**

- ¿Qué aprendizajes significativos has tenido en la carrera? ¿Por qué?
- ¿Qué conocimientos filosóficos crees que dominas? ¿Cuáles crees que no dominas tanto? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que aprendiste o interiorizaste esos conocimientos? / ¿Qué actividades/experiencias formativas de la carrera se relacionan con esos aprendizajes? ¿Qué acciones o procedimientos más autónomos consideras te ayudarán a aprender estos contenidos?
- ¿Cuáles de esos conocimientos fueron más fáciles de aprender? ¿Cuáles fueron más difíciles? ¿Por qué?

### **Sección III Preguntas sobre proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad**

- ¿Cómo consideras que es el proceso de enseñanza de la filosofía en la Universidad?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ese proceso? ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?
- ¿Cuáles crees tú han sido las experiencias/actividades formativas más importantes en tu proceso de formación como filósofo(a)? ¿Por qué crees que han sido importantes?

#### **Sección IV. Preguntas sobre reflexión crítica**

- ¿Qué es la reflexión crítica para ti?
- ¿Cómo crees que se puede lograr una reflexión crítica?
- Desde tu experiencia con el conocimiento filosófico ¿Cómo crees que éste puede potenciar la reflexión crítica? Podrías darme ejemplo desde tu experiencia formativa.
- Específicamente, sobre el rol de filósofo: ¿Cómo considera que debe ser el rol de un filósofo en la sociedad? ¿Qué creías antes y qué crees ahora sobre el rol del filósofo? ¿Crees que la reflexión crítica contribuyó a forjar el significado de este rol? ¿Por qué?
- ¿Cuáles actividades formativas/ enseñanza crees que han contribuido a qué puedas lograr una reflexión crítica? ¿Por qué crees que la actividad formativa ayudó a eso?
- ¿Cómo crees que la reflexión crítica ha aportado al cambio de aspectos de tu identidad? ¿Cuáles aspectos de tu identidad y porque lo consideras así? (pueden ser roles, visión de sí mismo (self) o conocimiento sobre sí mismo?)
- ¿Cómo y por qué crees que la reflexión crítica ha contribuido a la forma cómo te relacionas con las otras personas?

#### **Sección V. Cambios de perspectiva significado (puntos de vista)**

- Para ti ¿qué es un hábito de mente? y ¿Qué es un punto de vista?
- ¿Cómo crees que las experiencias/actividades formativas contribuyeron a cambiar tu punto de vista sobre fenómenos particulares de la vida común (de la vida social, religiosa/espiritual, política).
- ¿Cuáles puntos de vista (en relación con lo religioso/espiritual, político, social) crees tú que han sido examinadas por la reflexión crítica lograda en el transcurso de tu carrera? Puedes darme ejemplo al respecto.
- ¿Cómo crees que las experiencias/actividades formativas ha aportado al cambio de aspectos de tu identidad? ¿Cuáles aspectos de tu identidad y porque lo consideras así? (pueden ser roles, visión de sí mismo (self) o conocimiento sobre sí mismo)
- ¿Qué sucede cuando te encuentras con un punto de vista diferente u opuesto al tuyo? ¿Me podrías dar un ejemplo? ¿Me podría contar si esa forma de reaccionar ha cambiado a lo largo de tu formación como filósofo? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez cambiaste tu punto de vista sobre algo particular, te ha permitido superar algún problema o dificultad? ¿Me podrías dar ejemplos al respecto de cómo fueron esas experiencias? ¿Qué crees que motivó el cambio de punto de vista? ¿Se relaciona ese cambio con la experiencia formativa en filosofía o está relacionada con otra experiencia de vida?

## **Anexo C. Consentimiento informado para estudiantes**

**Título del Estudio:** Aprendizaje transformador desde las experiencias formativas en estudiantes de filosofía

**Estudiante:** Felipe Nule Rodriguez

**Directora:** Marcela Valencia Serrano

**Programa de Psicología**

**Pontificia Universidad Javeriana Cali**

### **Introducción**

Esta es una invitación para participar en un proyecto de tesis de pregrado, cuyo objetivo general es: Explorar la vivencia del aprendizaje transformador en un grupo de estudiantes de pregrado en filosofía durante su formación profesional.

### **¿Cuáles son los procedimientos del estudio? ¿Qué tendré que hacer durante la investigación?**

Si usted está de acuerdo en participar se le solicitará que: Participe en una entrevista en profundidad que indagarán sobre la forma en la que Usted vivencia la formación en filosofía y las transformaciones que usted ha experimentado en relación con sus estudios. La entrevista tendrá una duración entre 40 y 60 minutos. Estas entrevistas serán realizadas según la disponibilidad de sus horarios y serán grabadas en audio para luego ser transcritas y analizadas.

### **¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes de la investigación?**

Las actividades propuestas en este estudio son seguras y respetan la dignidad e integridad de todos los participantes. Por tanto, los riesgos para ustedes son mínimos. En cuanto al tiempo que puede implicar la participación en entrevistas y observaciones, si acceden participar, la investigadora se ajustará a los horarios propuestos por los participantes, de tal forma que se respete los espacios del participante.

### **¿Cómo será protegida mi información?**

La información obtenida en esta actividad será empleada solo con propósitos académicos. El investigador asignará un código a cada participante, de tal forma que no se identifique su nombre. La información por usted suministrada en las entrevistas no será utilizada por fuera de las actividades académicas e investigativas realizadas en el marco de la asignatura de Trabajo de grado II en Psicología, y, además, será cuidadosamente guardada para proteger su intimidad: almacenamiento en nubes con acceso solo para el investigador y la directora de la investigación.

### **¿Cuáles son los beneficios del estudio?**

Usted puede beneficiarse directamente de la investigación en la medida en que, al final del estudio, conocerá los resultados arrojados por el estudio y se le invitará a validarlos. De igual forma, a partir de los resultados de investigación se derivarán sugerencias para tener en cuenta en el programa de filosofía de la universidad.

### **¿Recibiré algún pago por participar? ¿Existen costos por participar?**

En esta investigación usted no recibirá ningún pago por participar, de igual forma, se garantiza que esta es una investigación de riesgo mínimo para usted y su integridad personal. La investigación no implica ningún costo por participar.

## ¿Puedo desistir de participar en el estudio y cuáles son mis derechos?

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Además, usted es libre de retirarse de este proyecto en cualquier momento. Retirarse o participar de este estudio no lo afectará de manera alguna. Cualquier pregunta acerca del estudio debe ser dirigida al tesista. También se puede contactar a la directora de la tesis:

### Permiso Para Participar en una Investigación

**Título del Estudio:** Aprendizaje transformador desde las experiencias formativas en estudiantes de filosofía

**Estudiante:** Felipe Nule Rodriguez

**Directora:** Marcela Valencia Serrano

**Pregrado En Psicología**

**Pontificia Universidad Javeriana Cali**

Permiso para participar en una Investigación:

He leído este formato y aceptó participar en el estudio descrito anteriormente. Igualmente, autorizo el uso de la información obtenida en esta investigación solo con propósitos de tipo académico. El propósito general, las particularidades de la participación y los posibles inconvenientes han sido explicados para mi satisfacción. Yo entiendo que puedo retirarme de la investigación en cualquier momento.

---

Nombre completo   Firma   Fecha

CC.

---

Nombre completo de la persona que obtiene el consentimiento   Firma   Fecha

CC.

---

Testigo

Firma   Fecha

CC.

---

Testigo

Firma   Fecha

CC.

### Anexo D. Entrevistas complementarias Participante T y B

<b>Ideas en la entrevista</b>	<b>Posibles preguntas para profundizar</b>
-------------------------------	--

En un momento de la entrevista dice que no prefirió la universidad del valle porque es muy pedagógica, pero actualmente reconoce gustarle la parte pedagógica de la filosofía.	¿Cómo llegaste a desarrollar ese interés por el aspecto pedagógico? ¿Podrías contarme qué aspectos de la formación influyeron en eso?
Cuando narra la experiencia que vivió con el libro, expresa que estaba pasando por una crisis y el libro le ayudó	¿Cómo le ayudó el libro o texto a superar ese momento difícil? ¿De qué se dio cuenta en ese momento?
En la entrevista se refiere a textos filosóficos II. Expresa que el ensayo final potencializa su reflexión crítica	¿Qué aprendió en la realización de este ensayo? ¿Sobre qué lo hizo? ¿Sobre qué, específicamente, ocurrió esa reflexión crítica?
En la entrevista refirió que ahora cree en la nada de Heidegger.	¿Por qué cree que se identificó con la nada Heideggeriana?
Referencia a los cierres de seminario:  Ajá, y eso me parecía brutal porque me pues no se me parecía super interesante lo que se hablaba ahí por la forma menos formal de ósea, con menos formal, me refiero como a menos académica, sí, de tocar los temas, incluso hacíamos muchas analogías con cuestiones personales que nos habían pasado a nosotros, los integrantes del seminario. Eso me parece brutal.	Recuerdas si a partir de esas conversaciones en los cierres del seminario lograste reflexionar sobre algún aspecto específico: ¿social, político, religioso o de tu identidad? ¿Podrías contarme cómo fue esa reflexión?

#### Participante B

- Recuerdas que me hablaste que en los seminarios revista ciertos puntos de vida, ¿Podrías darme un ejemplo específico de algún punto de vista que esos seminarios te hayan permitido revisar?
- ¿Podrías darme un ejemplo de algún aspecto de tu identidad: creencias, valores, metas, roles, decisiones, que hayas sometido a una reflexión crítica, a partir de los contenidos filosóficos? ¿Cuáles se transformaron? ¿Cuáles no?
- En la primera entrevista dijiste que pensabas algo sobre el feminismo, pero que a partir de la reflexión que te permite la filosofía pudiste cambiar tu forma de pensar sobre el feminismo ¿Podrías ampliar el tema del feminismo? ¿Qué pensabas antes? ¿Qué piensas ahora? ¿Por qué? ¿Qué posibilitó ese cambio?
- ¿Hay algún otro punto de vista sobre algún tema que hayas examinado o transformado gracias a la reflexión que te permite la filosofía o alguna experiencia formativa específica? ¿Me puedes dar un ejemplo?
- ¿Cómo crees que era el rol de la filosofía antes y cómo crees que es ahora? ¿Ha habido algún cambio, crees que es el mismo, ha cambiado en algo esa percepción en ti?

## Anexo E. Formato del protocolo de atención en crisis en el momento de recolección de información

FECHA: 16 de junio de 2023	SEMESTRE ACADÉMICO: 2023-1
PROGRAMA ACADÉMICO: <b>PSICOLOGÍA</b>	
NOMBRE ASIGNATURA: <b>TRABAJO DE GRADO I</b>	
NOMBRE ESTUDIANTE: Felipe Nule Rodriguez	CÓDIGO: 8943552

Elaborado por:  
Grupo de Investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad (BITACUS)  
Pontificia Universidad Javeriana de Cali

A continuación, se presenta un plan de apoyo para la intervención en crisis y remisión a soporte profesional, que debe ser desarrollado por los/as investigadores en caso de que alguno de los participantes del estudio, presente una crisis durante el desarrollo de: la aplicación de los cuestionarios, las entrevistas, grupos focales y requiere acompañamiento psicológico.

Se resalta que la estrategia a implementar contará con el apoyo de la red de servicios de cada una de las instituciones universitarias vinculadas o el servicio personal de cada participante; los investigadores actuarán, en caso de ser necesario, como un canal de orientación para el acceso a estos servicios.

Adicionalmente, se deja claro que el propósito de este protocolo de atención en crisis, es tener las instrucciones y ruta de apoyo, para remitir a el participante y que sea atendido en la red de IPS que atienden las EPS, en tal sentido, se informa los contactos de los consultorios Psicológicos gratuitos de la ciudad y el contacto de algunos Psicólogos en caso de ser necesario.

### Contactos del Servicio Psicología de IPS

EPS	IPS	Teléfono	Dirección

### Contactos de Consultorios Psicológicos Estudiantiles en la ciudad

Nombre	Universidad	Teléfono	Dirección

### Contacto de Psicólogos accesibles para los participantes:

Nombre	Teléfono

### Plan de apoyo:

- ♦ Antes de iniciar la aplicación de los cuestionarios, las entrevistas, grupos focales, los/as investigadores conocerán los centros de bienestar de las universidades que atienden la

población externa, si son estudiantes de la PUJ, los investigadores informarán acerca de las características de la investigación y la posibilidad que algunos de los participantes sean remitidos allí en caso de ser necesario. Lo anterior, tiene el propósito de anticipar alguna emergencia y estar preparado para ella.

- ◆ Durante el desarrollo de la recolección de la información, los/as investigadores estarán atentos a las manifestaciones que puedan presentar los participantes y en caso de observar que la persona requiere alguna atención profesional, seguirá los siguientes pasos:
  1. Apagar la grabación de audio o suspender la aplicación del instrumento de recolección de información.
  2. Determinar la necesidad prioritaria del participante (observando los signos físicos y psicológicos que requieran atención).
  3. Realizar una contención emocional, teniendo en cuenta la necesidad evidenciada (tomar agua, respirar, preguntas de contención).
  4. Comunicarse con los investigadores principales para analizar el caso y determinar si el participante requiere o no acompañamiento psicológico y si puede o no continuar con el desarrollo de las entrevistas.
  5. En caso de requerir acompañamiento psicológico, se remitirá al participante al Centro de Bienestar de la Universidad sede de la entrevista o se orientará la solicitud a la entidad de salud a la que pertenezca el participante.
  6. Se realizará un seguimiento personal o telefónico del proceso.
  7. En caso de que el participante manifieste su disposición a continuar en el estudio, y de que el equipo de investigadores lo considere pertinente, se convocará una nueva cita para reanudar el proceso de recolección de información. De lo contrario, la participante puede abandonar el proceso sin que por haya sea expuesta a ninguna repercusión.

FIRMA ESTUDIANTE:	
FIRMA DIRECTORA O DIRECTOR:	

**ENTREGAR ESTE DOCUMENTO EN FORMATO DE ARCHIVO PDF**

---

**Enviar a [tg.psicologia@javerianacali.edu.co](mailto:tg.psicologia@javerianacali.edu.co)**

---

## **Anexo F. Posicionalidad**

**Motivos para elegir el tema.** Este tema fue elegido porque en mi experiencia como filósofo en formación, siempre pensaba en lo valioso que son los seminarios, las lecturas y los ejercicios de la carrera de filosofía. Desde que inicié la carrera, he tenido la sensación de que la disciplina filosófica transforma a quien la estudia y la práctica, pues los conocimientos, teorías y diversos autores permiten cuestionar, examinar y poner en tela de juicio muchas de las ideas que tenemos y aprendemos de nuestros círculos más cercanos (familia y demás instituciones sociales con las que interactuamos). De hecho, debo decir que también estudio psicología y me encontré con la coincidencia de que hay poca literatura en esta disciplina que estudié las implicaciones del aprendizaje transformador en filosofía y eso me generó interrogantes y curiosidad de entender por qué ese poco interés, y a su vez, de despertar la curiosidad e interés en la disciplina psicológica, concretamente, en su campo educativo.

**Reflexiones en el proceso de recolección de información.** Considero que el proceso de recolección de información fue satisfactorio, aunque es importante reconocer que la información podría haberse saturado de manera más profunda si se hubiera tenido más tiempo para entrevistar a otros estudiantes. No obstante, los cinco participantes del estudio afirmaron sentirse bien durante el proceso de la entrevista, desde mi punto de vista también concuerdo con ellos pues la dinámica de la entrevista en profundidad permitió que fuera más un diálogo que un simple cuestionario a responder. Por último, me siento agradecido con la confianza y la apertura que mis compañeros de estudio me brindaron para poder recoger sus experiencias y percepciones sobre el proceso formativo.

**Reflexiones en el análisis ¿Cambiaron las ideas previas, se mantuvieron?** Dentro de mis ideas previas concebía que la filosofía posee un poder transformador para el sujeto, también pensaba que la mayoría del proceso formativo en filosofía en la universidad se encontraba en



buen camino; sin embargo, aunque confirmé y sostengo mi idea sobre el poder transformador de la filosofía, siento que mi percepción sobre el proceso formativo en la universidad investigada no se debe idealizar, pues aún tiene elementos por mejorar. Esta percepción sobre el adecuado proceso formativo de la universidad cambió debido a una entrevista realizada, en la que el participante manifestó de forma respetuosa, pero crítica la crisis de las aulas y la descontextualización de la filosofía, lo cual me dejó pensando al respecto y me hace preguntarme que, seguramente, otros compañeros perciben la misma situación.

**Aprendizajes en relación con el trabajo.** Considero que al acercarme a los hallazgos sobre el aprendizaje transformador en estudiantes de filosofía puedo ver las implicaciones educativas que tiene un proceso de formación crítico, transformador y emancipador del sujeto. Me permitió ver la importancia que tiene el pensamiento o la reflexión crítica para la resolución de problemas sociales, políticos, económicos y hasta personales. De igual forma, aprendí que la filosofía más que ser una carrera o una disciplina académica, es un estilo de vida, una actitud o una disposición que asume quien realmente se apasiona por ella y desde ella está dispuesto a comprender el mundo en su complejidad y en participar en su transformación.