Erasmus+
Enriqueciendo vidas, abriendo mentes.

RIA
ADULT EDUCATION

Informe nacional de investigación: España

Impacto de Erasmus+ en el sector de la educación de personas adultas en España (segunda ronda de la encuesta)

Informe nacional de la Red RIA-AE

Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS)

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

UNIÓN EUROPEA

Erasmus+
Enriqueciendo vidas, abriendo mentes.

RIA
ADULT EDUCATION

CRÉDITOS

Esta publicación ha sido elaborada por:

Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) y Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

Equipo de investigación y contribuciones:

Teresa Terrón-Caro, Rocío Cárdenas-Rodríguez, Fabiola Ortega-de-Mora, Verónica Cobano-Delgado Palma, Victoria Pérez de Guzmán-Puya, Rocío Rodríguez-Casado, Macarena Esteban Ibáñez y Yolanda Pérez Varela.

La coordinación científica del informe estuvo a cargo de Teresa Terrón-Caro. La redacción final y la revisión académica fueron realizadas por Teresa Terrón-Caro, Fabiola Ortega-de-Mora y Rocío Cárdenas-Rodríguez, con la revisión institucional de SEPIE. Verónica Cobano-Delgado Palma, Victoria Pérez de Guzmán-Puya, Rocío Rodríguez-Casado y Macarena Esteban Ibáñez contribuyeron al trabajo de campo, al análisis de los datos y a la elaboración de distintas secciones del borrador preliminar. Yolanda Pérez Varela prestó apoyo específico a las tareas de investigación.

El estudio fue encargado en el marco de la Red RIA-AE por la Agencia Nacional Española SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación) y está financiado con fondos de la Unión Europea.

© GIAS (UPO), SEPIE, Madrid, Junio 2026

Ninguna parte de esta publicación podrá reproducirse, por ningún medio ni procedimiento, sin la autorización previa de la entidad editora y de los demás titulares de los derechos de autor. Los autores no se responsabilizan de los datos facilitados por terceros.

Cláusula de exención de responsabilidad: La información y las opiniones expresadas en este estudio son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición oficial de la Agencia Nacional SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación). SEPIE no garantiza la exactitud de los datos incluidos en este estudio. Ni SEPIE ni ninguna persona que actúe en nombre de la Agencia Nacional podrán ser considerados responsables del uso que pueda hacerse de la información contenida en esta publicación.

Encargado y coordinado por:

Entidad colaboradora de investigación y coordinación científica:

Cofinanciado por la Unión Europea

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES · sepie · SERVICIO ESPAÑOL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE SEVILLA

Índice

Índice 2
Abreviaturas 4
Lista de Tablas 5
Lista de figuras 5
PARTE A – RESUMEN EJECUTIVO 8
Resumen Ejecutivo 9
PARTE B – INTRODUCCIÓN 17
1 Introducción 18
1.1 El programa Erasmus+ y la Red RIA-AE 18
1.2 Finalidad y objetivos de la segunda ronda de la encuesta (2025–2026) 18
1.3 Enfoque metodológico 19
PARTE C – Impacto general de Erasmus+ 23
2 Breve descripción del sector de la educación de personas adultas en España 24
2.1 Marco institucional y estructura de las entidades proveedoras 24
2.2 Políticas de educación de personas adultas 26
2.3 Estudios existentes sobre el impacto de Erasmus+ en el sector de la educación de personas adultas 28
3 La accesibilidad y la inclusividad de Erasmus+ 30
3.1 Introducción 30
3.2 Organizaciones participantes en Erasmus+ 30
3.3 Obstáculos para la participación en Erasmus+ 42
3.4 Conclusiones 47
4 Impacto de Erasmus+ en las organizaciones y en el personal 50
4.1 Introducción 50
4.2 Temáticas y productos de los proyectos Erasmus+ 50
4.3 Impacto en las organizaciones y en el personal 55
4.4 Impacto más allá de las organizaciones 59
4.5 Conclusiones 61
5 Impacto de la movilidad KA1 en los aprendientes adultos 64
5.1 Introducción 64
5.2 Número y perfil de los aprendientes adultos participantes en movilidades individuales y en grupo 64

5.3 Experiencias en las movilidades KA1 69
5.4 Conclusión 79
PARTE D – Impacto de Erasmus+ en la “participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico” 81
6 Características de los proyectos Erasmus+ orientados a la “participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico” 82
6.1 Introducción 82
6.2 Tipo de organizaciones 82
6.3 Objetivos y actividades apoyadas 85
6.4 Grupos destinatarios 90
6.5 Conclusiones 93
7 Impacto en el ámbito temático 95
7.1 Impacto en la oferta formativa 95
7.2 Impact en el personal 96
7.3 Impacto en los aprendientes adultos 98
7.4 Impacto más allá del ámbito organizativo 100
7.5 Valor añadido del apoyo de Erasmus+ 101
7.6 Conclusiones 103
PARTE E – Conclusiones y recomendaciones para las políticas públicas 105
8 Conclusiones y recomendaciones para las políticas públicas 106
8.1 Conclusiones 106
8.2 Recomendaciones para las Políticas Públicas 111
Anexo 1 Declaración de misión de la Red RIA-AE 115
Anexo 2 Publicaciones científicas seleccionadas para el análisis documental 117
Anexo 3 Referencias bibliográficas 121
Anexo 4 Descripción breve de los estudios de caso 125
ESTUDIO DE CASO 1. DOCUMENTA 126
CASO DE ESTUDIO 2. Fundación Sieneva 129
CASO DE ESTUDIO 4. Fundación FEVADIS 135
CASO DE ESTUDIO 5. Fundación Avantia 138
Matriz comparativa Erasmus+ KA2 (España) 141

Abreviaturas

AN	Agencia Nacional
EPA	Educación de Personas Adultas
UE	Unión Europea
KA	Key Action
KA1	Key Action 1
KA2	Key Action 2
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
RIA-AE	Network for research-based impact analysis of the Erasmus+ programme in adult education

Lista de Tablas

Tabla 1: Tabla de síntesis de logros y desafíos. 14

Tabla 2: Esquema de la matriz comparativa de los proyectos Erasmus+ KA2 (España).....141

Lista de figuras

Figura 1: Descripción general de los módulos de investigación SR2 19

Figura 2: Estructura orientativa del sistema de entidades proveedoras de educación de personas adultas en España 26

Figura 3: Forma jurídica de las organizaciones beneficiarias que participaron en Erasmus+ 31

Figura 4: Forma jurídica de las organizaciones beneficiarias que participaron únicamente en KA1, únicamente en KA2, o tanto en KA1 como en KA2 31

Figura 5: Sectores en los que operan principalmente las organizaciones beneficiarias 32

Figura 6: Regiones en las que se desarrollan los proyectos KA1 33

Figura 7: Regiones en las que se desarrollaron los proyectos KA2 durante el período 2021-2025 34

Figura 8: Número de personas que trabajan en la organización 36

Figura 9: Número de personas que trabajan en la organización, diferenciadas según hayan participado únicamente en KA1, únicamente en KA2, o tanto en KA1 como en KA2.....37

Figura 10: Número de aprendientes adultos participantes en actividades de aprendizaje 38

Figura 11: Número de aprendientes adultos que participaron en actividades de aprendizaje en 2024, clasificadas según hayan participado únicamente en KA1, únicamente en KA2, o tanto en KA1 como en KA2 39

Figura 12: Tipo de actividad o actividades de internacionalización en las que ha participado la organización desde 2021 40

Figura 13: Número de proyectos KA1 en los que han participado las organizaciones, como coordinadoras o socias, desde 2021 40

Figura 14: Número de proyectos KA2 en los que han participado las organizaciones, como coordinadoras o socias, desde 2021 41

Figura 15: Papel desempeñado por las organizaciones participantes en proyectos KA2 durante el período 2021-2024.....42

Figura 16: Intención de las organizaciones beneficiarias de solicitar en el futuro movilidades KA1 para personas adultas participantes 45

Figura 17. Principal prioridad horizontal abordada por los proyectos KA2 50

Figura 18. Prioridades adicionales abordadas por los proyectos KA2 51

Figura 19. Principales temáticas abordadas por los proyectos KA1 en España ... 52

Figura 20: Tipos de resultados o productos desarrollados en el marco de la participación en proyectos Erasmus+ KA2 53

Figura 21: Grado en que los resultados y productos de los proyectos KA2 continúan utilizándose tras la participación en Erasmus+ 54

Figura 22: Impacto de la participación en Erasmus+ sobre la oferta formativa 56

Figura 23: Impacto de la participación en Erasmus+ sobre el personal 57

Figura 24: Temáticas que han recibido mayor atención tras la participación en Erasmus+ durante el período 2021-2024 58

Figura 25: Distribución de las movilidades por tipo de actividad – Aprendientes adultos 64

Figura 26: Distribución por género – Aprendientes adultos 65

Figura 27: Participantes con menos oportunidades – Aprendientes adultos 66

Figura 28: Edad al inicio del programa – Aprendientes adultos 67

Figura 29: País de destino de las personas participantes – Aprendientes adultos 67

Figura 30: Proporción de participantes que utilizaron medios de transporte sostenibles («green travel») – Aprendientes adultos 68

Figura 31: Movilidades planificadas y realizadas durante el período 2021-2024 .. 68

Figura 32: Proporción de participantes que realizaron una movilidad por primera vez – Aprendientes adultos 69

Figura 33: Satisfacción general con la movilidad – Aprendientes adultos 70

Figura 34: Satisfacción con los distintos aspectos de la movilidad – Aprendientes adultos 71

Figura 35: La persona participante recibió preparación, formación o información por parte de la organización – Aprendientes adultos 72

Figura 36: Utilidad de la preparación proporcionada por la organización – Aprendientes adultos 72

Figura 37: Valoraciones sobre la organización de acogida – Aprendientes adultos 73

Figura 38: La persona participante conocía las expectativas de la movilidad – Aprendientes adultos 74

Figura 39: La persona participante firmó un acuerdo de aprendizaje u otro documento similar en el que se definían los resultados de aprendizaje esperados – Aprendientes adultos 74

Figura 40: La persona participante recibió apoyo para mejorar sus competencias lingüísticas antes o durante el período de movilidad – Aprendientes adultos 75

Figura 41: Formas en que la persona participante se benefició de su participación – Aprendientes adultos 76

Figura 42: Beneficios obtenidos por la persona participante gracias a su participación – Aprendientes adultos 76

Figura 43: La persona participante reforzó su sentimiento de pertenencia a Europa – Aprendientes adultos 77

Figura 44: Formas en que la persona participante adquirió conocimientos sobre las prioridades horizontales – Aprendientes adultos 78

Figura 45: La persona participante adquirió conocimientos o ideas relevantes para las prioridades políticas europeas – Aprendientes adultos.....78

Figura 46: La persona participante mejoró sus competencias en la principal lengua utilizada durante la movilidad – Aprendientes adultos 79

Figura 47: Grado en que las organizaciones beneficiarias señalan que sus proyectos KA1 y KA2 abordan la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” 82

Figura 48: Grado en que los proyectos KA1 y KA2 abordan, de forma directa o indirecta, la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”..... 83

Figura 49: Situación de los proyectos KA1/KA2 que abordan, de forma directa o indirecta, la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”..... 84

Figura 50: Actividades de los proyectos KA1 que abordaron uno o más elementos de la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” 85

Figura 51: Actividades de los proyectos KA2 que abordaron uno o más elementos de la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” 86

Figura 52: Objetivos de los proyectos que abordaron uno o más elementos de la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” 88

Figura 53: Grupos de aprendientes adultos destinatarios de los proyectos (KA1 y KA2) que abordaron uno o más elementos de la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” 90

Figura 54: Impacto de Erasmus+ en la oferta educativa – “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”. 95

Figura 55: Impacto de Erasmus+ en el personal – “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” 97

Figura 56: Valor añadido del apoyo proporcionado por Erasmus+.....101

Figura 57: Aspectos del proyecto que habrían sido diferentes sin Erasmus+ 102

PARTE A – RESUMEN EJECUTIVO

Resumen Ejecutivo

Antecedentes del estudio

Este estudio forma parte de un proyecto transnacional de seguimiento del programa Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas, desarrollado por la Red de Análisis del Impacto Basado en la Investigación en Educación de Personas Adultas (RIA-AE). En el marco de este proyecto, se llevan a cabo de forma paralela estudios nacionales de seguimiento utilizando una metodología común en los países miembros de la red. Estos estudios proporcionan a las Agencias Nacionales responsables del programa Erasmus+ información sobre su implementación e impacto en sus respectivos países. Asimismo, los estudios nacionales contribuyen a un estudio transnacional cuyo objetivo es poner de relieve los efectos del programa a escala europea y aportar evidencias que orienten su desarrollo futuro.

El seguimiento se centra en el impacto de dos de las tres Acciones Clave (Key Actions, KA) del programa Erasmus+: la KA1 (movilidad para el aprendizaje de las personas) y la KA2 (cooperación entre organizaciones e instituciones). El impacto se analiza en las organizaciones beneficiarias y su personal, en los aprendientes adultos, así como en el sector de la educación de personas adultas de los respectivos países. En este informe se presta especial atención a la prioridad “participación en la vida democrática y compromiso cívico”.

El diseño metodológico del seguimiento, acordado en el seno de la red, se basa en un enfoque de métodos mixtos que combina el análisis documental de la documentación de los proyectos y de los datos procedentes de las bases de datos de la Unión Europea, una encuesta en línea y estudios de caso realizados en organizaciones beneficiarias, así como entrevistas con aprendientes adultos y organizaciones no participantes. La recogida de datos correspondiente a España se llevó a cabo entre septiembre de 2025 y marzo de 2026, y fue realizada por el Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS), con el apoyo técnico de Ockham IPS.

Principales resultados

La accesibilidad y el carácter inclusivo del programa

El análisis de la participación en España durante el periodo 2021–2024 revela la existencia de un **ecosistema organizativo diverso**, con una notable capacidad para integrar distintos perfiles institucionales. En este contexto, el programa presenta una elevada implantación en las estructuras educativas formales, que concentran el 53% de las organizaciones beneficiarias, aunque también se observa una apertura significativa hacia otros actores, como ONG y fundaciones (22%) y empresas privadas (11%). Esta diversidad se refleja igualmente en el **tamaño de las entidades** participantes, ya que el 77% son pequeñas o medianas (menos de 50 empleados), lo que pone de manifiesto que incluso estructuras de dimensión reducida pueden implementar con éxito proyectos europeos de amplio alcance formativo.

Desde una perspectiva **territorial**, la participación no es homogénea, sino que se concentra de manera significativa en determinadas comunidades autónomas, entre las que destacan Andalucía —líder tanto en KA1 (32%) como en KA2 (24%)—, junto con Cataluña, Canarias, Comunidad Valenciana y Madrid, lo que apunta a la existencia de diferentes niveles de experiencia institucional y capacidad organizativa para la captación de fondos europeos según el contexto regional. En este escenario,

también se aprecian diferencias en la **forma en que las organizaciones se vinculan** al programa: mientras que la movilidad (KA1) se ha convertido en una acción consolidada y recurrente, dado que el 84% de las organizaciones ha participado en más de un proyecto, la cooperación estratégica (KA2) presenta un perfil más especializado, en el que un 60% de las organizaciones españolas asume roles de liderazgo como coordinadoras de consorcios internacionales.

A pesar de estos avances, persisten **barreras relevantes** que condicionan la participación. Entre ellas destacan la elevada carga administrativa y la complejidad técnica asociada a la preparación y gestión de propuestas, así como la limitada disponibilidad de recursos humanos estables y de tiempo, factores que afectan especialmente a los centros públicos de menor tamaño. A pesar de ello, el **valor añadido de Erasmus+** resulta ampliamente reconocido por las entidades participantes, hasta el punto de que el 94% señala que sus proyectos no se habrían llevado a cabo sin la financiación del programa, lo que pone de manifiesto no solo su contribución económica, sino también su función como marco estructurador para la cooperación internacional, la innovación educativa y el intercambio de buenas prácticas en el ámbito europeo.

Impacto en las organizaciones

La participación en Erasmus+ se ha consolidado en España como un motor de **transformación estructural** que trasciende la ejecución de acciones puntuales, al inducir cambios progresivos en la cultura organizativa hacia modelos más abiertos y conectados con el espacio europeo. En este proceso, uno de los efectos más relevantes se observa en la **sostenibilidad e integración** de los resultados, ya que casi la mitad de las organizaciones participantes (48%) logra incorporar de manera permanente los materiales y aprendizajes generados en su actividad educativa ordinaria, lo que permite que el impacto se prolongue más allá de la duración del proyecto y se traduzca en un proceso de aprendizaje organizacional acumulativo.

Sobre esta base, el intercambio internacional actúa como un catalizador para la **renovación pedagógica y estratégica**, impulsando la modernización de las prácticas docentes en ámbitos clave como las competencias digitales, la inclusión y la atención a la diversidad. Este proceso no se limita a la adopción de herramientas o metodologías concretas, sino que conlleva una progresiva alineación de los objetivos institucionales con los marcos de valores y prioridades de la Unión Europea. A su vez, esta apertura se ve reforzada por la **consolidación de redes de colaboración**, que contribuyen a posicionar a las organizaciones en marcos internacionales de referencia y a reforzar su proyección institucional. En este sentido, el valor añadido del programa reside en la construcción compartida de conocimiento con socios europeos, lo que amplía los referentes institucionales y mejora la capacidad de adaptación a contextos diversos.

Adicionalmente, estas dinámicas favorecen un **cambio más amplio en la cultura institucional**, orientado hacia modelos organizativos más flexibles, innovadores y receptivos a las corrientes pedagógicas europeas. No obstante, la consolidación de estos avances no está exenta de **desafíos**, ya que la gestión de culturas de trabajo diversas en entornos transnacionales se identifica como un factor de complejidad que exige una elevada capacidad de adaptación. En este sentido, la sostenibilidad real de las transformaciones depende en gran medida de la estabilidad de los equipos y de la existencia de condiciones organizativas que permitan que el

aprendizaje profesional del personal se traduzca en una mejora efectiva y continuada de la práctica educativa cotidiana.

Impacto en el personal

La participación en proyectos europeos actúa como un catalizador fundamental para el **fortalecimiento del capital humano** en las organizaciones españolas, al impulsar procesos de aprendizaje que trascienden la dimensión individual y repercuten en la **mejora global de las capacidades pedagógicas y de gestión**. En este sentido, uno de los impactos más consistentes se observa en el desarrollo de la dimensión internacional, ya que el 62% de las organizaciones señala una mejora significativa en las **competencias internacionales** de su personal, incluyendo una mayor comprensión intercultural y una mayor capacidad para operar en redes de colaboración transnacionales. Este avance se acompaña de un enriquecimiento metodológico y didáctico relevante, reflejado en la mejora de las habilidades pedagógicas (57%) y en la capacidad para diseñar itinerarios de aprendizaje más personalizados para los aprendientes adultos (49%), fruto del intercambio técnico con profesionales de otros contextos europeos que favorece una revisión crítica y la adaptación de enfoques innovadores al ámbito local.

Al mismo tiempo, estos procesos inciden también en el **desarrollo de capacidades de gestión y liderazgo**, especialmente en el marco de los proyectos de cooperación (KA2), donde el personal adquiere competencias en coordinación internacional, planificación estratégica y gestión de estructuras complejas, contribuyendo así a la progresiva profesionalización de las organizaciones. Paralelamente, el contacto con realidades educativas diversas favorece una mayor **sensibilización hacia la inclusión y la diversidad**, lo que permite a los equipos desarrollar respuestas más ajustadas a las necesidades de colectivos en situación de vulnerabilidad, así como integrar de manera más efectiva los valores de cohesión social y ciudadanía activa en su práctica cotidiana.

En conjunto, la experiencia europea contribuye a **consolidar perfiles profesionales más versátiles y preparados** para intervenir en contextos educativos complejos, aunque la sostenibilidad de estos avances continúa planteando **desafíos** relevantes, ya que persiste el riesgo de que el conocimiento adquirido quede vinculado a trayectorias individuales. En este sentido, la inestabilidad de las plantillas y la rotación del personal docente y técnico se identifican como factores que dificultan la institucionalización de estos aprendizajes y su consolidación como una ventaja organizativa duradera.

Impacto en los aprendientes adultos

El impacto de Erasmus+ en los aprendientes adultos en España se manifiesta de forma significativa en dimensiones personales, sociales y competenciales, más allá de la adquisición de conocimientos**.** En este sentido, uno de los efectos más relevantes se observa en el empoderamiento de las personas participantes, quienes reportan mejoras significativas en la autoestima y en la percepción de autoeficacia. Este proceso resulta especialmente significativo en personas con trayectorias educativas interrumpidas, para quienes la experiencia contribuye a reconocer capacidades previamente no identificadas y a afrontar nuevos contextos con mayor seguridad.

Sobre esta base, la participación en movilidades favorece un enriquecimiento del entorno vital y social de los aprendientes adultos, al **ampliar sus redes** de contacto más allá de su contexto habitual. Esta apertura facilita la diversificación de referentes personales y contribuye a la superación de barreras simbólicas, particularmente en aquellos casos en los que se trata de la primera experiencia internacional. En paralelo, se observa un **fortalecimiento del sentido de pertenencia a una comunidad europea compartida**, derivado del contacto directo con participantes de otros países, lo que permite desarrollar una mayor comprensión de la diversidad cultural y de los valores cívicos comunes en el contexto europeo.

Asimismo, el impacto adquiere una especial relevancia en colectivos con mayores necesidades de apoyo, como personas con discapacidad o en situación de exclusión, para quienes estas experiencias funcionan como espacios de reconocimiento social y participación activa. En estos casos, los proyectos facilitan el acceso a entornos públicos, refuerzan la autonomía personal y contribuyen a la construcción de una identidad ciudadana más sólida.

Por otro lado, aunque el aprendizaje de idiomas no constituye siempre el objetivo principal, la inmersión en contextos internacionales favorece el desarrollo de **competencias lingüísticas funcionales**, especialmente en términos de confianza comunicativa. Este proceso se acompaña de la adquisición de competencias transversales relacionadas con la sostenibilidad, la digitalización y la participación democrática, integradas en la propia experiencia de aprendizaje.

En conjunto, la participación en Erasmus+ actúa como un **estímulo para la continuidad en los itinerarios de aprendizaje a lo largo de la vida,** contribuyendo en algunos casos a la reorientación de trayectorias formativas y profesionales, así como al desarrollo de iniciativas vinculadas al emprendimiento social o a la asunción de nuevos roles dentro de las organizaciones educativas.

Características de los proyectos Erasmus+ relacionados con la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" en la educación de personas adultas

La promoción de la **participación democrática y los valores comunes** se ha consolidado en España como un **eje transversal** que atraviesa la mayoría de las iniciativas de educación de personas adultas, configurándose como un componente estructural de la cooperación internacional más que como una línea de trabajo periférica. En este sentido, más del 80% de los proyectos desarrollados declara abordar esta prioridad, ya sea de forma directa (33%) o indirecta (48%), lo que evidencia una integración significativa de los principios de compromiso cívico y valores europeos. Desde una perspectiva cualitativa, esta presencia se traduce en la incorporación de dinámicas de cooperación, participación social y aprendizaje compartido incluso en aquellos proyectos en los que estos elementos no constituyen su objetivo principal declarado.

No obstante, la forma en que esta dimensión se articula varía en función de la modalidad de acción. En el caso de la movilidad (KA1), el abordaje es predominantemente indirecto y experiencial (59%), apoyándose en la inmersión en contextos europeos diversos como mecanismo para fomentar actitudes de apertura, comprensión intercultural y reconocimiento de distintas formas de organización social. Por el contrario, en los proyectos de cooperación estratégica (KA2), el tratamiento es más directo y estructurado (49%), lo que permite el diseño de

propuestas metodológicas explícitas y herramientas educativas orientadas a reforzar el vínculo entre la ciudadanía activa y el desarrollo comunitario, acercando los valores europeos a los contextos locales de intervención.

Estas diferencias se reflejan también en la **tipología de actividades** implementadas. En los proyectos KA1 predominan el aprendizaje por observación o job shadowing (68%) y la movilidad en grupo de aprendientes adultos (64%), favoreciendo procesos de comparación y aprendizaje situado que permiten reinterpretar las prácticas educativas en relación con los recursos y dinámicas existentes en los propios entornos locales. En cambio, en los proyectos KA2 adquieren mayor relevancia las acciones formativas dirigidas al personal educador (74%) y el desarrollo de instrumentos, manuales o currículos (69%), orientados a sistematizar el conocimiento generado y facilitar su transferencia a otros contextos.

En **términos estratégicos,** el enfoque adoptado es fundamentalmente formativo y sensibilizador, priorizando la promoción de valores europeos comunes (59%) y el fortalecimiento de la dimensión europea (52%) frente a una incidencia política directa. Este planteamiento se concreta en la adaptación de dichos valores a prácticas situadas de diálogo, participación y construcción colectiva en el ámbito local. En cuanto a los perfiles destinatarios, aunque la intervención se dirige mayoritariamente a la población adulta en general (30%), resulta especialmente relevante la inclusión del propio personal de las organizaciones (27%), lo que contribuye a generar un efecto multiplicador mediante la incorporación sistemática de estos enfoques en la práctica educativa cotidiana. Asimismo, en colectivos con mayores necesidades de apoyo, como las personas con discapacidad, los proyectos se configuran como espacios de visibilización y reconocimiento social que favorecen su participación en la vida comunitaria y el fortalecimiento de su autonomía.

Impacto de Erasmus+ en la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico"

La integración de esta prioridad ha generado **transformaciones que trascienden el ámbito estrictamente formativo**, incidiendo tanto en la cultura democrática de las instituciones como en los procesos de desarrollo personal de los participantes. En este sentido, uno de los efectos más visibles se observa en la transformación de la oferta formativa, ya que la mayoría de las organizaciones coincide en señalar un fortalecimiento del pensamiento crítico, la comprensión de los valores democráticos y la promoción de una ciudadanía activa en los aprendientes. Este proceso se acompaña de un desplazamiento progresivo desde modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques más horizontales y participativos, en los que se favorece el aprendizaje compartido entre docentes y aprendientes adultos.

De forma paralela, **el impacto se extiende al ámbito profesional**, contribuyendo a la progresiva profesionalización del personal de las organizaciones. La participación en proyectos europeos favorece el desarrollo de una mayor sensibilidad hacia los valores europeos y una comprensión intercultural más profunda, al tiempo que el trabajo en redes transnacionales permite conocer e incorporar nuevas metodologías de intervención, mejorando la capacidad para gestionar la diversidad y el diálogo en contextos educativos complejos.

En lo que respecta a los aprendientes adultos en formación, los efectos se manifiestan especialmente en términos de empoderamiento y desarrollo personal, observándose un incremento en la autoestima y en la confianza para participar en

entornos nuevos. Este impacto adquiere una especial relevancia en colectivos con mayores necesidades de apoyo, en particular entre las personas con menos oportunidades, como aquellas con discapacidad o en situación de exclusión, para quienes estas iniciativas actúan como espacios de visibilización y reconocimiento social, favoreciendo su participación en la vida comunitaria y el fortalecimiento de sus vínculos sociales.

Asimismo, los efectos del programa se proyectan más allá de la duración de los proyectos, contribuyendo al **fortalecimiento del tejido social** a través de la creación de redes humanas y profesionales sostenible. Las organizaciones señalan que la experiencia acumulada facilita la identificación de herramientas y enfoques útiles para el desarrollo de futuras iniciativas vinculadas al emprendimiento social y al desarrollo comunitario, basadas en la participación, la escucha y el arraigo en el territorio.

En este contexto, el valor añadido de Erasmus+ se expresa no solo en su contribución financiera, sino en su capacidad para estructurar espacios de cooperación, legitimar la acción de las entidades y consolidar su proyección en el ámbito europeo, reforzando así su dimensión internacional y su capacidad de incidencia.

TABLA 1. TABLA DE SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES LOGROS Y DESAFÍOS

Achievements	Challenges
• El programa llega a una gran diversidad de organizaciones (53% formales, 22% ONG y 11% empresas). • Éxito de participación de pequeñas y medianas entidades (77% tienen menos de 50 empleados). • El 60% de las organizaciones españolas han asumido funciones de coordinación en proyecto KA2. • Integración permanente de resultados en la oferta formativa ordinaria en el 48% de las entidades. • Mejora significativa de las competencias internacionales del 62% del personal participante. • Alta prioridad temática: el 80% de los proyectos abordan la participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico. • Vital valor añadido del programa: el 94% de las entidades no habría innovado sin esta financiación.	• La elevada carga administrativa y complejidad técnica dificultan la gestión de los proyectos. • La falta de tiempo y de recursos humanos dedicados limita la capacidad de los centros. • La inestabilidad y rotación de las plantillas amenaza la sostenibilidad del impacto a largo plazo. • La distribución geográfica es desigual, concentrándose la actividad especialmente en cinco regiones. • Los centros públicos que aún no han participado en el programa perciben una desventaja competitiva frente a entidades especializadas en el desarrollo de proyectos. • La complejidad de la coordinación transnacional supone un riesgo operativo para las organizaciones.

Fuente: Encuesta en línea a organizaciones beneficiarias de la Red RIA-AE (2025–2026).

Orientaciones para las políticas públicas

A partir de los resultados del análisis (2021–2024), se identifican una serie de **orientaciones estratégicas dirigidas a reforzar la accesibilidad, la equidad y la sostenibilidad** del programa Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas en España.

En relación con la **accesibilidad e inclusión**, los resultados evidencian la capacidad del programa para integrar una amplia diversidad de organizaciones, incluidas entidades de pequeño tamaño. No obstante, persisten barreras asociadas a la carga administrativa, la complejidad de los procedimientos y las diferencias territoriales en el acceso. En este contexto, se subraya la necesidad de avanzar hacia una simplificación de los procesos, reforzar los mecanismos de apoyo y acompañamiento —especialmente en fases iniciales— y mejorar la accesibilidad de la información. Del mismo modo, se considera conveniente continuar desarrollando estrategias específicas de información, asesoramiento y dinamización en aquellos territorios con menores niveles de participación. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer el conocimiento sobre las medidas dirigidas a la participación de personas con menos oportunidades y de reforzar el principio de proporcionalidad en la valoración del impacto, considerando los resultados en relación con la capacidad y el contexto de las organizaciones.

En términos de **sostenibilidad del impacto**, el análisis pone de manifiesto que, si bien el programa genera mejoras significativas en las capacidades del personal y en la cultura organizativa, su continuidad se ve condicionada por factores como la rotación de equipos o la dificultad para mantener los resultados más allá del ciclo de financiación. En este sentido, resulta prioritario promover condiciones que favorezcan la estabilidad de los equipos, así como el desarrollo de estrategias que permitan consolidar, actualizar y reutilizar los resultados. Del mismo modo, se identifica la necesidad de reforzar las competencias de gestión en proyectos de cooperación y de mejorar la visibilidad y accesibilidad de los resultados generados avanzando hacia sistemas de difusión y organización de la información más claros, estructurados y accesibles que faciliten la transferencia y reutilización del conocimiento producido.

En cuanto al **impacto educativo y el desarrollo profesional,** los resultados indican que el aprendizaje derivado de la participación en el programa no siempre se transfiere de manera estructurada al conjunto de la organización. Por ello, se recomienda avanzar en la creación de mecanismos internos de sistematización y difusión del conocimiento, que permitan consolidar los aprendizajes más allá de las personas implicadas directamente. Asimismo, se subraya el potencial de las redes internacionales como espacios de aprendizaje compartido y desarrollo institucional, cuya utilización estratégica puede amplificar el impacto del programa.

En relación con la **dimensión democrática y comunitaria,** el análisis muestra que, aunque los valores de participación, ciudadanía activa y compromiso cívico están ampliamente presentes en los proyectos, su integración pedagógica tiende a ser más implícita que sistemática, especialmente en las movilidades. En este contexto, se recomienda reforzar los mecanismos que faciliten la transformación de las experiencias internacionales en propuestas educativas estructuradas, así como potenciar la proyección de los proyectos hacia el entorno comunitario mediante una mayor articulación con actores locales y redes territoriales. Asimismo, se subraya la relevancia de la implicación de las administraciones educativas regionales en el apoyo, difusión y desarrollo de iniciativas vinculadas al programa Erasmus+.

Finalmente, en términos de **valor añadido y posicionamiento estratégico**, los resultados confirman el papel central de Erasmus+ como motor de innovación y cooperación internacional en el sector de la educación de personas adultas. La elevada dependencia del programa para el desarrollo de iniciativas y el posicionamiento destacado de las organizaciones españolas en proyectos de cooperación refuerzan la necesidad de consolidar este marco, apoyando la continuidad de la participación y fortaleciendo el liderazgo internacional del sector.

PARTE B – INTRODUCCIÓN

1 Introducción

1.1 El programa Erasmus+ y la Red RIA-AE

A través de Erasmus+, la Unión Europea impulsa el desarrollo educativo, profesional y personal de quienes participan en actividades de aprendizaje en el ámbito de la educación de personas adultas, tanto en Europa como fuera de ella. Para ello, el programa articula diversas líneas de actuación de carácter internacional, que abarcan la movilidad para el aprendizaje de las personas (KA1), la cooperación entre organizaciones e instituciones (KA2) y el apoyo al desarrollo de políticas y a la cooperación política (KA3). En el marco de las Acciones Clave 1 y 2, las medidas de financiación se gestionan de forma descentralizada a través de las Agencias Nacionales (AN) del programa Erasmus+. El impacto de Erasmus+ en los aprendientes adultos, el personal, el profesorado, el voluntariado y las organizaciones del ámbito de la educación de personas adultas ha sido objeto de una atención investigadora todavía limitada tanto en España como en el conjunto de Europa.

Por ello, en 2022 se creó la Red RIA-AE (Research-based Impact Assessment in Erasmus+ Adult Education Programmes), una red transnacional de investigación financiada por Erasmus+, con el objetivo de impulsar y coordinar actividades de investigación y seguimiento. Su finalidad es fomentar la investigación comparada de carácter transnacional, aportando evidencias que contribuyan a reforzar el impacto de los proyectos de cooperación internacional y movilidad en la educación de personas adultas, así como favorecer el desarrollo y la mejora de la calidad del programa Erasmus+ (véase la declaración de misión en el Anexo 1). La red está abierta a la incorporación de nuevos miembros y, a comienzos de 2026, cuenta con la participación de las Agencias Nacionales (AN) de 23 Estados miembros y Türkiye[1]. En el periodo 2023/2024, la Red RIA-AE llevó a cabo su primer estudio transnacional coordinado de seguimiento sobre el impacto de Erasmus+ en la educación de personas adultas, del que se derivaron un conjunto de informes nacionales y un informe de síntesis a escala de la Unión Europea (primera ronda de la encuesta)[2].

1.2 Finalidad y objetivos de la segunda ronda de la encuesta (2025–2026)

La segunda ronda de la encuesta, desarrollada durante el periodo 2025–2026, incorpora asimismo **un enfoque temático específico centrado en la prioridad horizontal del programa: "participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico"**. Las políticas europeas conciben el aprendizaje de personas adultas como un elemento catalizador de la ciudadanía activa,

[1] Austria; Bélgica (Valonia); Croacia; Chipre; Chequia; Estonia; Finlandia; Francia; Alemania; Grecia; Hungría; Irlanda; Italia; Letonia; Liechtenstein; Luxemburgo; Países Bajos; Polonia; Portugal; Rumanía; Eslovaquia; Eslovenia; España; Türkiye.

[2] Buiskool, B., Krichewsky-Wegener, L., & Erckrath, M. (2024). *Transnational analysis of the impact of Erasmus+ on the Adult Education Sector: Comparative research report, first survey round 2024*. https://epale.ec.europa.eu/system/files/2025-08/EU%20synthesis%20report%20RIA-AE%20network_first%20survey%20round%202024_final.pdf#

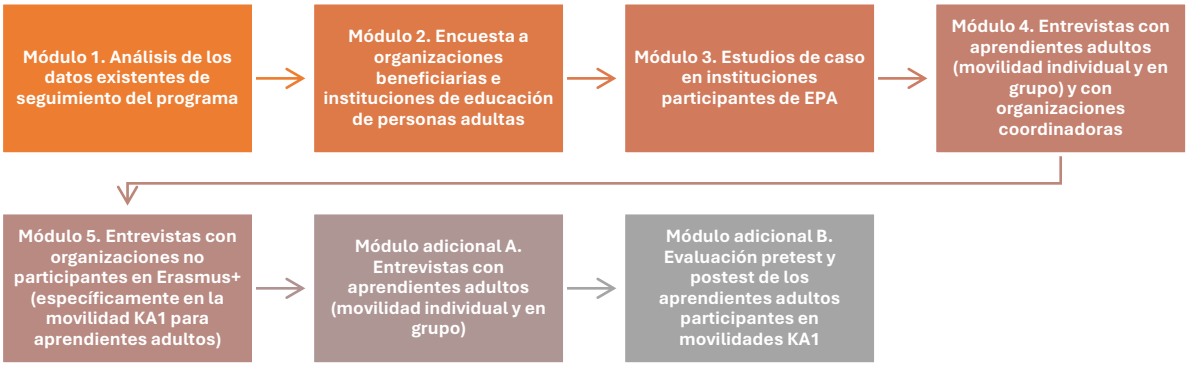
especialmente entre quienes se encuentran infrarrepresentados en los procesos democráticos o desvinculados de los sistemas educativos formales. La atención prestada a esta temática reafirma el objetivo general de la Red RIA-AE de aumentar la visibilidad de los beneficios de la educación de personas adultas y de la contribución de Erasmus+ a la construcción de sociedades democráticas y socialmente cohesionadas. De este modo, el proyecto no solo refuerza la relevancia del compromiso cívico como prioridad horizontal en el ámbito de las políticas públicas, sino que también permite impulsar mejoras concretas en la calidad y la equidad del programa en toda Europa. Las principales preguntas que orientan este enfoque temático son las siguientes:

- ¿En qué medida los proyectos Erasmus+ abordan la prioridad “participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”?
- ¿Qué tipo de organizaciones desarrollan proyectos dirigidos específicamente a esta prioridad?
- ¿Qué tipo de actividades se implementan en este ámbito temático?
- ¿Qué objetivos persiguen los proyectos desarrollados en este ámbito temático?
- ¿A qué grupos de aprendientes adultos se dirigen los proyectos desarrollados en este ámbito temático?
- ¿Cuál es el valor añadido que aporta Erasmus+ a los proyectos desarrollados en este ámbito temático?
- ¿Cuál es el impacto de los proyectos Erasmus+ desarrollados en este ámbito temático sobre la oferta formativa en la educación de personas adultas?
- ¿Cuál es el impacto de los proyectos Erasmus+ desarrollados en este ámbito temático en el personal y en los aprendientes adultos?

1.3 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico del estudio de seguimiento comprende cinco módulos de investigación estandarizados, que se implementan cada dos años a lo largo de las tres rondas de seguimiento previstas para 2023, 2025 y 2027, lo que permite actualizar periódicamente el seguimiento del impacto del programa. En la segunda ronda de seguimiento se incorporó, además de las preguntas recurrentes, un bloque temático específico con preguntas dirigidas a analizar la prioridad horizontal del programa. Asimismo, se desarrollaron dos módulos de investigación opcionales (módulos A y B) con el fin de profundizar en el análisis del impacto de la movilidad KA1 en los aprendientes adultos.

Figura 1. Descripción general de los módulos de investigación SR2



Desde un punto de vista operativo, la incorporación de este enfoque temático en la segunda ronda de investigación de la Red RIA-AE requirió el diseño de instrumentos de investigación y marcos analíticos específicos. Las encuestas, entrevistas y estudios de caso se diseñaron para analizar el desarrollo de los aprendientes adultos en relación con los valores cívicos, los comportamientos de participación y la percepción de inclusión social. Asimismo, se mantienen las preguntas básicas de la primera ronda de la encuesta (SR1) con el fin de garantizar la comparabilidad de los resultados a lo largo de las tres rondas de seguimiento.

No obstante, se decidió no repetir la totalidad de las preguntas incluidas en la encuesta de la primera ronda (SR1), especialmente aquellas relativas a los indicadores de progreso, dado el escaso tiempo transcurrido desde su realización, lo que dificultaba identificar cambios significativos. Estas preguntas volverán a incorporarse en la tercera ronda de la encuesta, prevista para 2027–2028, con el objetivo de medir de forma más precisa la evolución de los resultados a lo largo del tiempo.

En España se llevaron a cabo las siguientes actividades de investigación (véase el recuadro siguiente):

- **Módulo 1 (análisis documental).** Este módulo analiza la investigación nacional existente sobre Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas, así como los datos recopilados por la Comisión Europea y la Agencia Nacional en el marco de los procesos de financiación y con fines de seguimiento. Su objetivo principal es responder a cuestiones relacionadas con el carácter inclusivo del programa, identificar y caracterizar a las organizaciones beneficiarias, y evaluar en qué medida estas representan la diversidad existente en el sector de la educación de personas adultas.
- **Módulo 2 (encuesta en línea a organizaciones beneficiarias).** Este módulo consiste en una encuesta en línea dirigida a todas las organizaciones que ejecutaron y finalizaron, al menos, un proyecto de las Acciones Clave KA1 o KA2 durante el actual periodo de programación, entre 2021 y finales de 2024. Constituye el principal instrumento de recogida de información para evaluar el impacto del programa Erasmus+. En el caso de las organizaciones que participaron en más de un proyecto, únicamente una persona —habitualmente el o la coordinadora del proyecto más reciente— recibió la invitación para participar en la encuesta. En España, la invitación a participar en la encuesta

se envió a un total de 418 organizaciones coordinadoras. De ellas, el 50,7 % participó en la encuesta y el 37,8 % completó el cuestionario. De las organizaciones que respondieron (n = 158), el 57,6 % había desarrollado al menos un proyecto en la KA1 y el 22,2 % al menos un proyecto en la KA2. Además, el 19,6 % de las organizaciones había participado en ambas Acciones Clave. Asimismo, el 51,9 % de las organizaciones contaba con acreditación en la KA1. La encuesta también se distribuyó a 464 organizaciones españolas socias participantes en proyectos KA2. Se recibieron 51 cuestionarios completamente cumplimentados y 27 parcialmente cumplimentados (lo que supone un total de 78 respuestas). Esto equivale a una tasa de respuesta del 11 %, considerando únicamente los cuestionarios completos, o del 17 % si se incluyen también las respuestas parciales.

- **Módulo 3 (Estudios de caso)[3]**. Este módulo comprendió la realización de cinco estudios de caso en organizaciones que habían coordinado al menos un proyecto Erasmus+ durante el actual periodo de programación. Los estudios de caso se centraron en proyectos vinculados a la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”. Para su desarrollo se llevó a cabo un análisis documental de la documentación de los proyectos, así como entrevistas con las personas responsables de los proyectos, el personal y los aprendientes adultos, dando lugar a la elaboración de un informe de estudios de caso (véase el Anexo 4).
- **Módulo 4 (Entrevistas con participantes en proyectos KA1)[4]**. Este módulo incluyó la realización de 22 entrevistas individuales con aprendientes adultos y una entrevista grupal con 17 aprendientes adultos que participaron en movilidades KA1, así como entrevistas con las personas coordinadoras de sus proyectos pertenecientes a cinco organizaciones beneficiarias (ORG1, ORG2, ORG3, ORG4 y ORG5). Además, se llevaron a cabo tres entrevistas con miembros del personal docente de dichas organizaciones. Las entrevistas con los aprendientes adultos permitieron profundizar en el análisis del impacto de la movilidad sobre las personas participantes. Asimismo, facilitaron la reflexión sobre la experiencia de organización de las movilidades KA1 para distintos grupos destinatarios y la identificación de los posibles obstáculos encontrados durante el desarrollo de estas movilidades. Todo ello contribuye a mejorar la

[3] A lo largo del informe, las citas procedentes de este módulo se identifican mediante un sistema de codificación que combina el perfil de la persona entrevistada y el número de estudio de caso correspondiente (Estudio de caso 1–5). En el caso de los aprendientes adultos, se utiliza la denominación “aprendiente adulto” seguida del número de estudio de caso. Para el personal de las organizaciones, se emplea la categoría genérica “personal”, que incluye perfiles de dirección, coordinación y profesorado vinculados a los equipos Erasmus+. Esta decisión responde a la necesidad de preservar el anonimato de las personas participantes, especialmente en organizaciones de pequeño tamaño.

[4] A lo largo del informe, las citas procedentes de este módulo se identifican mediante un sistema de codificación que combina el código de la organización (ORG1–ORG5) y el número de entrevista. En el caso del personal de las organizaciones, no se especifica el rol concreto (por ejemplo, coordinación o perfil técnico) con el fin de preservar el anonimato, especialmente en organizaciones de pequeño tamaño.

En el caso de los aprendientes adultos, las citas se acompañan de información sociodemográfica básica (sexo y edad), con el objetivo de contextualizar los testimonios sin comprometer la confidencialidad de las personas participantes.

planificación y organización de las movilidades KA1 dirigidas a aprendientes adultos en el futuro.

- **Módulo 5 (entrevistas con organizaciones no participantes en Erasmus+)**. Este módulo incluyó entrevistas con cinco organizaciones que no habían participado en el programa Erasmus+. El objetivo de estas entrevistas fue comprender mejor los obstáculos que dificultan la participación en el programa. Durante su desarrollo, se analizó el posible interés de estas organizaciones por presentar solicitudes a Erasmus+, así como su percepción sobre las barreras que afectan tanto a las propias organizaciones como a sus grupos destinatarios, con el fin de formular recomendaciones que contribuyan al diseño de futuras convocatorias de financiación de Erasmus+.

Además, España participó en un módulo adicional (Módulo B) con el objetivo de comprender mejor el impacto de la movilidad KA1 en los aprendientes adultos. Este módulo incluyó un componente cuantitativo basado en la aplicación de pruebas pretest y postest a los aprendientes adultos, con el fin de evaluar la eficacia de la movilidad. Los resultados de este módulo se presentan en un capítulo específico del informe de síntesis de la Unión Europea correspondiente a la segunda ronda de la encuesta, así como en artículos científicos independientes disponibles en https://www.ria-ae.eu/.

PARTE C – Impacto general de Erasmus+

2 Breve descripción del sector de la educación de personas adultas en España

Este capítulo ofrece una panorámica del marco institucional que regula la educación de personas adultas en España, de la estructura de las entidades proveedoras, de la participación en este ámbito educativo y de las principales prioridades políticas en la materia. Asimismo, presenta una visión general de la investigación existente sobre el impacto del programa Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas en España.

2.1 Marco institucional y estructura de las entidades proveedoras

La Educación de Personas Adultas (EPA) en España ha evolucionado desde un enfoque tradicionalmente compensatorio, centrado en la alfabetización y la obtención de titulaciones básicas, hacia un paradigma más amplio de aprendizaje a lo largo de la vida (Jezine et al., 2020). Aunque no existe una definición única del concepto (Bernhardt & Kaufmann-Kuchta, 2023), el marco actual nacional combina objetivos de empleabilidad con metas relacionadas con el desarrollo personal, la inclusión social y la participación democrática (Tønseth & Lucio-Villegas, 2019). Este enfoque se ha consolidado progresivamente desde la incorporación de la educación de adultos al sistema educativo en la Ley General de Educación (1970) y, especialmente, desde su reconocimiento como ámbito integral en la LOGSE (1990) (Martínez, 2020; Rumbo, 2020).

En la actualidad, el aprendizaje a lo largo de la vida constituye un principio básico del sistema educativo español, tal y como establece la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), modificada por la LOMLOE. En este marco, la educación de personas adultas se dirige principalmente a mayores de 18 años, con el objetivo de facilitar la adquisición y actualización de competencias personales y profesionales, aunque contempla también el acceso de personas mayores de 16 años en circunstancias específicas.

El sistema se caracteriza por un alto grado de descentralización derivado de la organización territorial del Estado en comunidades autónomas. Mientras que el Estado define el marco normativo general y garantiza la igualdad de derechos, las comunidades autónomas asumen la gestión, organización y desarrollo de la oferta educativa (Bonal et al., 2023; OCDE, 2018; Puelles, 2002). Este modelo sitúa a España entre los países europeos con mayor descentralización educativa (Bernhardt & Kaufmann-Kuchta, 2023; Borrett et al., 2021). A nivel local, los ayuntamientos desempeñan un papel relevante, especialmente en la provisión de educación no formal y en el mantenimiento de infraestructuras educativas (Sánchez-Martínez & Sáez, 2016). Esta gobernanza multinivel favorece la adaptación a las necesidades territoriales, pero también genera una cierta fragmentación y heterogeneidad en la oferta y en las estrategias de implementación (Bernhardt & Kaufmann-Kuchta, 2023).

La financiación del aprendizaje de personas adultas sigue igualmente una lógica descentralizada. La mayor parte de los recursos procede de los Presupuestos Generales del Estado y de los presupuestos autonómicos, canalizados a través de las administraciones educativas y laborales (Eurydice, 2026). Las comunidades autónomas gestionan más del 80 % del gasto educativo (Bonal et al., 2023), lo que

refuerza su papel central en la planificación y ejecución de las políticas. En 2023, el gasto público destinado específicamente a la educación de personas adultas ascendió a 456,7 millones de euros, a los que se suman importantes inversiones en formación profesional y formación para el empleo. Las administraciones laborales, por su parte, financiaron este último ámbito con 2.447 millones de euros, gestionados principalmente por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), las comunidades autónomas y organismos vinculados como FUNDAE. A estos recursos se añade la contribución de la Unión Europea, especialmente a través del Fondo Social Europeo Plus (FSE+) y del programa Erasmus+, que actúan como instrumentos clave para la innovación, la cooperación internacional y la ampliación de oportunidades formativas (Fombona & Pascual, 2019).

En relación con la provisión de educación de personas adultas en España, se articula a través de una red diversa de proveedores que refleja esta estructura de gobernanza compartida. Las administraciones educativas constituyen el principal proveedor de educación formal, a través de centros públicos específicos de educación de personas adultas, aulas en centros ordinarios y centros de educación a distancia. En 2024, el sistema contaba con 1.409 centros públicos específicos de EPA, 493 centros con oferta parcial y 9 centros de educación a distancia (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025; Eurydice, 2026). Esta oferta se orienta principalmente a la adquisición de competencias básicas, la obtención de titulaciones oficiales y la formación profesional.

La educación a distancia desempeña un papel creciente en la ampliación del acceso, a través de estructuras como el Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia (CIDEAD) y programas como Aula Mentor, que ofrecen formación flexible y accesible, especialmente relevante para personas adultas con limitaciones de tiempo o en contextos rurales (Pinto, 2022).

Junto a la oferta educativa formal, el sistema de formación profesional para el empleo, gestionado por las administraciones laborales, constituye un pilar fundamental. Este subsistema se desarrolla a través de una amplia red de entidades acreditadas que ofrecen formación a personas ocupadas y desempleadas, orientada a mejorar la empleabilidad y la cualificación profesional. La elevada diversidad de proveedores y programas refuerza el carácter flexible del sistema, aunque también contribuye a su complejidad organizativa.

A nivel local, los ayuntamientos y entidades municipales impulsan iniciativas de educación no formal y comunitaria, entre las que destacan las Universidades Populares y otros programas socioculturales orientados a la participación ciudadana y al desarrollo comunitario (Sánchez-Martínez & Sáez, 2016). Asimismo, las universidades contribuyen mediante Programas Universitarios para Mayores, centrados en el envejecimiento activo y el aprendizaje a lo largo de la vida (Jezine et al., 2020).

Finalmente, el sistema se completa con la participación de organizaciones de la sociedad civil, como asociaciones y organizaciones no gubernamentales, que desarrollan programas dirigidos a colectivos específicos, incluyendo personas migrantes o en situación de vulnerabilidad. Estas entidades desempeñan un papel relevante en la ampliación del acceso y en la atención a necesidades educativas no cubiertas plenamente por la oferta institucional (Tønseth & Lucio-Villegas, 2019).

En conjunto, la EPA en España se configura como un sistema complejo y altamente diversificado, caracterizado por una gobernanza multinivel, una financiación compartida y una amplia variedad de proveedores. Este modelo permite una adaptación significativa a las realidades territoriales y sociales, pero plantea también retos relacionados con la coordinación, la cohesión y la equidad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 2: Estructura orientativa del sistema de entidades proveedoras de educación de personas adultas en España

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernhardt y Kaufmann-Kuchta (2023), Eurydice (2026), Marusynets et al. (2021), Sánchez-Martínez y Sáez (2016), entre otros.

2.2 Políticas de educación de personas adultas

Las políticas de EPA en España han experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, enmarcada en una progresiva consolidación del aprendizaje a lo largo de la vida como principio estructurador del sistema (Guimarães et al., 2017; Rumbo, 2020). Un hito inicial lo constituye la Ley General de Educación de 1970, que reconoce este ámbito como parte del sistema educativo, contribuyendo a superar una visión estrictamente compensatoria e impulsando una orientación más amplia vinculada al desarrollo personal y social de la población adulta (García, 2017). Sin embargo, la evolución de estas políticas se ha caracterizado por una notable heterogeneidad, derivada tanto de la diversidad de estrategias adoptadas como de la distribución competencial entre el Estado y las comunidades autónomas, lo que dificulta la configuración de una visión integrada del sistema (Guimarães et al., 2017; Tønseth & Lucio-Villegas, 2019).

En este contexto, las políticas relacionadas con la EPA en España se han visto influidas por referentes estratégicos y marcos conceptuales que han orientado su

evolución. El *"Libro Blanco: La educación en España. Bases para una política educativa"* (1969) introduce tempranamente la concepción de la educación como proceso continuo, alineándose con tendencias internacionales que posteriormente se consolidarían en el ámbito del aprendizaje permanente (Tuparevska, 2022). Esta orientación se refuerza con el *"Libro Blanco de la Educación de Adultos"* (1986), que constituye un punto de inflexión al incorporar una perspectiva sociocultural inspirada en organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo de Europa, promoviendo un modelo integral orientado tanto al desarrollo individual como a la participación social y económica (Belando-Montoro et al., 2019; Jezine et al., 2020; Rumbo, 2020). Aunque este documento carece de carácter normativo, ha tenido una influencia significativa en el desarrollo posterior de políticas y normativas, especialmente a nivel autonómico (Martínez, 2020).

La ausencia de una ley estatal específica en materia de EPA ha favorecido el desarrollo de marcos normativos propios por parte de diversas comunidades autónomas, generando un escenario caracterizado por distintos niveles de implementación y enfoques diversos (Lancho, 2005; Medina, 2020; Sanz, 2002; Sarrate & Pérez de Guzmán-Puya, 2005). Esta situación refuerza el carácter fragmentado del sistema y evidencia las dificultades para articular una política estatal coherente.

En términos de planificación estratégica, el *"Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida"* (2015) constituye el principal intento de articulación de una política estatal integral, alineada con el marco europeo. Este plan promueve un enfoque flexible y abierto del aprendizaje permanente, destacando la cooperación interadministrativa, la diversificación de la oferta formativa y el reconocimiento de competencias como elementos clave para favorecer la participación de la población adulta (Ministerio de Educación, 2015). No obstante, su desarrollo no ha dado lugar a una estrategia sostenida en el tiempo, manteniéndose una configuración multinivel influida por agendas europeas.

En la actualidad, las prioridades políticas en el ámbito de la educación de personas adultas se orientan principalmente hacia la mejora de la calidad, la accesibilidad y la empleabilidad, en línea con las directrices europeas (Eurydice, 2026). En este sentido, destacan la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional y el Real Decreto 659/2023, que configuran un sistema más flexible, acumulable y vinculado al mercado laboral. Asimismo, la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y programas como el Sistema Nacional de Garantía Juvenil refuerzan la orientación hacia la empleabilidad y la inclusión de colectivos con trayectorias educativas discontinuas.

En conjunto, el sistema español se configura como un entramado de políticas sectoriales en un contexto de gobernanza descentralizada, lo que, pese a los avances en la integración del aprendizaje permanente y su alineación con las agendas europeas, sigue planteando desafíos en términos de coordinación interadministrativa y de articulación de una estrategia estatal coherente y sostenida en el tiempo.

2.3 Estudios existentes sobre el impacto de Erasmus+ en el sector de la educación de personas adultas

2.3.1. Metodología

Para analizar los estudios y evaluaciones existentes sobre el impacto de Erasmus+ en el sector de la EPA en España, se ha aplicado un proceso metodológico de análisis documental, fundamentado en criterios técnicos fiables, objetivos y sistemáticos (Espín, 2002; Tarquini et al., 2022), con el fin de localizar y organizar los estudios pertinentes. Se ha optado por un nivel de análisis de contenido centrado en el fondo del documento, más que en su soporte formal (Rebolledo, 2017), con el propósito de garantizar que la síntesis obtenida sea coherente con los objetivos planteados.

El proceso de análisis documental se estructura en una serie de etapas, siguiendo las aportaciones de Clauso (1993), Espín (2002), Guix (2008), Ruiz (2021) y Martínez-Corona et al. (2023). En primer lugar, se llevó a cabo una búsqueda exploratoria o fase de preanálisis, orientada a la identificación de fuentes relevantes. A continuación, se establecieron criterios de inclusión (temático, geográfico, temporal, tipológico, idiomático y metodológico) y de exclusión (duplicidad, especificidad y disponibilidad), con el objetivo de priorizar los documentos más significativos. Posteriormente, se realizó una búsqueda piloto para evaluar y reajustar dichos criterios, tras lo cual se ejecutó la búsqueda definitiva y la correspondiente evaluación y descripción bibliográfica de los materiales localizados. Seguidamente, se definieron las categorías de análisis mediante una matriz, procediéndose a la codificación de la información, transformando los datos en unidades que facilitasen su estudio. El proceso concluyó con el análisis e interpretación de los resultados, así como con la inferencia y presentación de los mismos, integrando las conclusiones en una síntesis coherente y alineada con los objetivos de la investigación.

La búsqueda de la producción científica se sistematizó mediante el uso de ecuaciones de búsqueda en las bases de datos Dialnet+, Scopus y Web of Science. Como resultado, se identificaron 14 publicaciones científicas susceptibles de análisis documental (Annex 2). No obstante, tras su lectura en profundidad, ninguna fue finalmente seleccionada, ya que, si bien abordan realidades vinculadas con Erasmus+, ninguna se centra específicamente en el objeto de estudio de esta investigación: el impacto del programa Erasmus+ en la EPA en España.

Ante estos resultados, la búsqueda tuvo que ser complementada mediante el rastreo de literatura gris, siguiendo los planteamientos de Montes de Oca (2018) y Haddaway et al. (2015). Entre las estrategias empleadas, se recurrió al motor de búsqueda de acceso abierto Google Académico, revisando los títulos de las primeras 200-300 publicaciones con el fin de evaluar su pertinencia en relación con el objeto de estudio (Haddaway et al., 2015). Asimismo, se aplicó la técnica de *snowballing*, identificando referencias afines a partir de las listas bibliográficas y de las citas recibidas por las publicaciones seleccionadas (Wohlin, 2014).

2.3.2. Principales resultados

La evidencia empírica sobre el impacto de Erasmus+ en el sector de la EPA en España es limitada. Aunque existen informes institucionales y evaluaciones del programa —entre ellos el “Spain National Report on the implementation and impact

of Erasmus+" (Fidelis Auditores, 2024)—, no se han identificado estudios científicos que analicen de forma específica, integral y sistémica dicho impacto en este sector, lo que pone de manifiesto una laguna relevante en la literatura.

Aunque el programa Erasmus+ ha suscitado un interés creciente en la literatura científica, los estudios existentes tienden a centrarse en otros niveles educativos o en contextos específicos. En este sentido, se identifican investigaciones vinculadas al ámbito universitario, como la de Murillo (2015), o estudios orientados al análisis de proyectos considerados buenas prácticas, como el de Alonso (2023), que abordan factores de éxito e impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin focalizarse en la EPA.

De forma similar, diversos trabajos aportan evidencia relevante sobre el impacto del programa en otros ámbitos formativos. Así, se han documentado efectos positivos en estudiantes de Formación Profesional, especialmente en dimensiones profesionales, lingüísticas y personales (Sanz-Molina & Plaza-Gómez, 2024), así como contribuciones al desarrollo profesional docente, la innovación educativa y la creación de redes internacionales (Blanco et al., 2022). Asimismo, algunos estudios analizan prácticas educativas en contextos de educación de personas adultas a partir de experiencias europeas, identificando factores clave relacionados con metodologías, perfiles de participantes y condiciones de éxito (Fombona & Pascual, 2019), aunque sin abordar específicamente el impacto del programa Erasmus+ ni su alcance sistémico.

En conjunto, la evidencia disponible pone de manifiesto un conocimiento fragmentado y sectorial sobre el impacto de Erasmus+, con una clara ausencia de estudios centrados específicamente en la EPA. Esta situación se inscribe en una problemática más amplia del propio campo, caracterizado históricamente por una limitada producción investigadora y por una debilidad en su desarrollo teórico, lo que ha dificultado su consolidación y profesionalización (Belando-Montoro et al., 2020).

En este contexto, resulta necesario impulsar investigaciones que analicen de manera integral la contribución del programa Erasmus+ al desarrollo y fortalecimiento de la EPA en España. Ello implica, entre otros aspectos, profundizar en su potencial para dar respuesta a retos estructurales como la fragmentación y la descentralización del sistema (Bernhardt & Kaufmann-Kuchta, 2023), así como avanzar en la comprensión de las prácticas educativas desarrolladas, sus destinatarios y su grado de adecuación a las necesidades formativas existentes. Sin este tipo de estudios, el sector carece de una base empírica sólida que permita valorar de forma rigurosa el alcance y la utilidad del programa.

3 La accesibilidad y la inclusividad de Erasmus+

3.1 Introducción

La inclusión y la diversidad constituyen dos de las prioridades del programa Erasmus+. En todas las acciones del programa deben promoverse la igualdad de oportunidades y de acceso, la inclusión, la diversidad y la equidad. En consecuencia, la financiación se orienta especialmente hacia organizaciones y aprendientes adultos en situación de desventaja que, de otro modo, tendrían menos posibilidades de participar en actividades de internacionalización. Este capítulo analiza las características de las organizaciones que participaron en Erasmus+ entre 2021 y 2024, así como las de los aprendientes adultos que se benefician de los resultados desarrollados en proyectos KA2 y/o participan en actividades de movilidad de KA1. A partir de este análisis, se extraen conclusiones sobre la accesibilidad y la inclusión de Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas en España.

3.2 Organizaciones participantes en Erasmus+

La composición de las organizaciones participantes constituye un indicador relevante para analizar la accesibilidad real del programa. Más allá del número de proyectos financiados, resulta necesario examinar qué tipo de entidades acceden a Erasmus+, qué perfiles institucionales predominan y cómo se distribuye la participación entre las acciones de movilidad (KA1) y de cooperación estratégica (KA2).

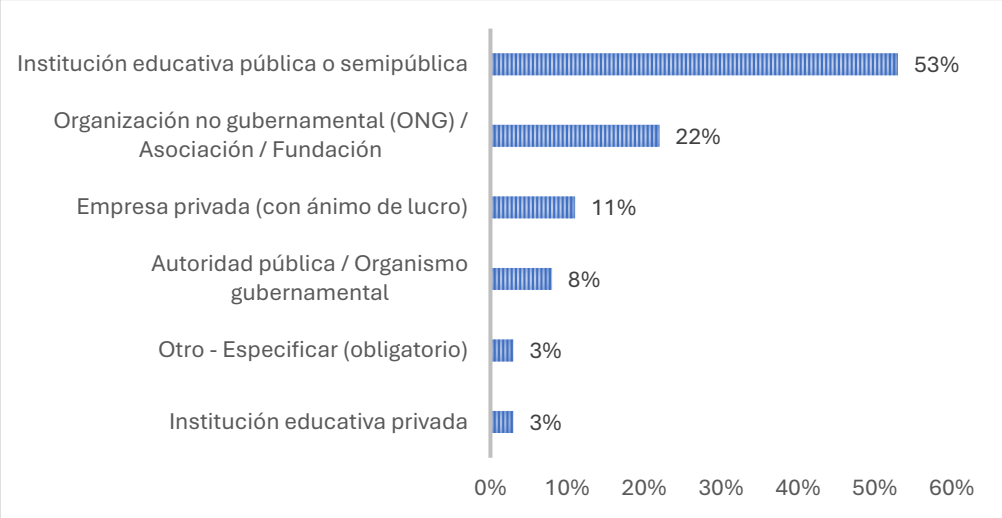
Este análisis combina datos administrativos de la Comisión Europea con los resultados de la encuesta realizada en el marco de la RIA-AE Network. Mientras que los datos administrativos permiten observar la distribución territorial y determinadas categorías institucionales, la encuesta proporciona una caracterización más detallada del perfil de las organizaciones participantes. La combinación de ambas fuentes permite obtener una visión más completa del ecosistema organizativo implicado en el programa.

Los resultados muestran que la participación no es homogénea. Se observan diferencias entre KA1 y KA2 tanto en el perfil organizativo de las entidades como en su distribución territorial. Estas diferencias aportan información relevante sobre las condiciones de acceso al programa y sobre el grado de consolidación de Erasmus+ en el ámbito de la EPA en España.

3.2.1 Tipo de organizaciones

El análisis de la naturaleza jurídica de las organizaciones participantes permite valorar hasta qué punto el programa está institucionalizado en el sector de la EPA en España.

Figura 3: Forma jurídica de las organizaciones beneficiarias que participaron en Erasmus+ (2021-2024) (N=233)



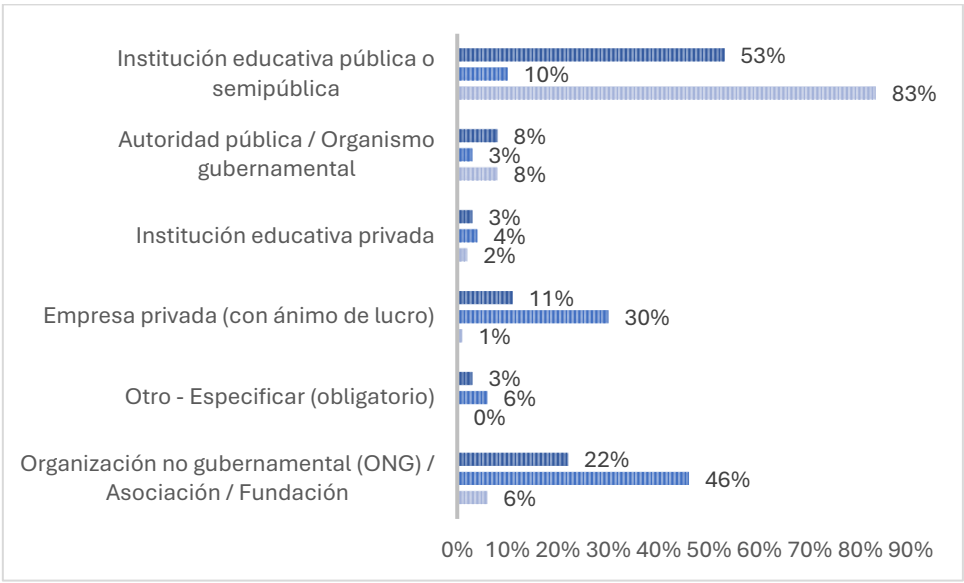
Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En el conjunto total, el 53% de las organizaciones corresponde a instituciones públicas o semipúblicas de educación. Este dato indica que Erasmus+ está claramente integrado en estructuras educativas formales y que su presencia no es marginal dentro del sistema.

Sin embargo, la participación no se limita al ámbito institucional. El 22% de las organizaciones son ONG, asociaciones o fundaciones, y el 11% son empresas privadas con ánimo de lucro. La presencia del tercer sector y del ámbito empresarial muestra que el acceso al programa no está restringido a estructuras públicas consolidadas, aunque estas sigan siendo mayoritarias.

La desagregación por modalidad de acción permite matizar esta lectura.

Figura 4: Forma jurídica de las organizaciones beneficiarias que participaron únicamente en KA1, únicamente en KA2, o tanto en KA1 como en KA2 (N= 106, 67, 56)

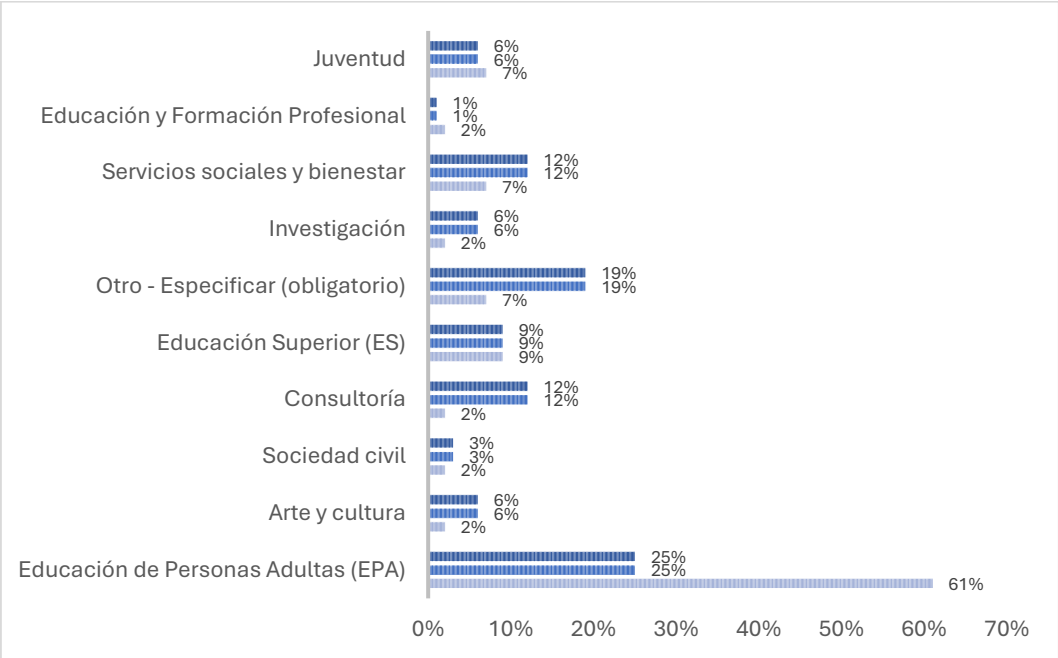


Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

El análisis por tipo de acción muestra que algunas organizaciones participan exclusivamente en proyectos de movilidad (KA1) o de cooperación estratégica (KA2), mientras que otras combinan ambas modalidades. Esta combinación suele reflejar un mayor grado de consolidación institucional en el programa, ya que implica experiencia tanto en actividades de movilidad como en proyectos de cooperación.

En conjunto, los resultados sugieren que Erasmus+ está firmemente implantado en estructuras educativas formales, aunque también incorpora organizaciones del tercer sector y del ámbito privado. Esta diversidad organizativa contribuye a ampliar el alcance del programa dentro del ecosistema de la educación de personas adultas.

Figura 5: Sectores en los que operan principalmente las organizaciones beneficiarias: solo KA1, solo KA2 y, KA1 y KA2 en el periodo de 2021-2024 (N KA1= 109, N KA2 = 67, N KA1 and KA2 = 56)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

Además de la naturaleza jurídica de las organizaciones, resulta también relevante considerar el sector en el que desarrollan principalmente su actividad.

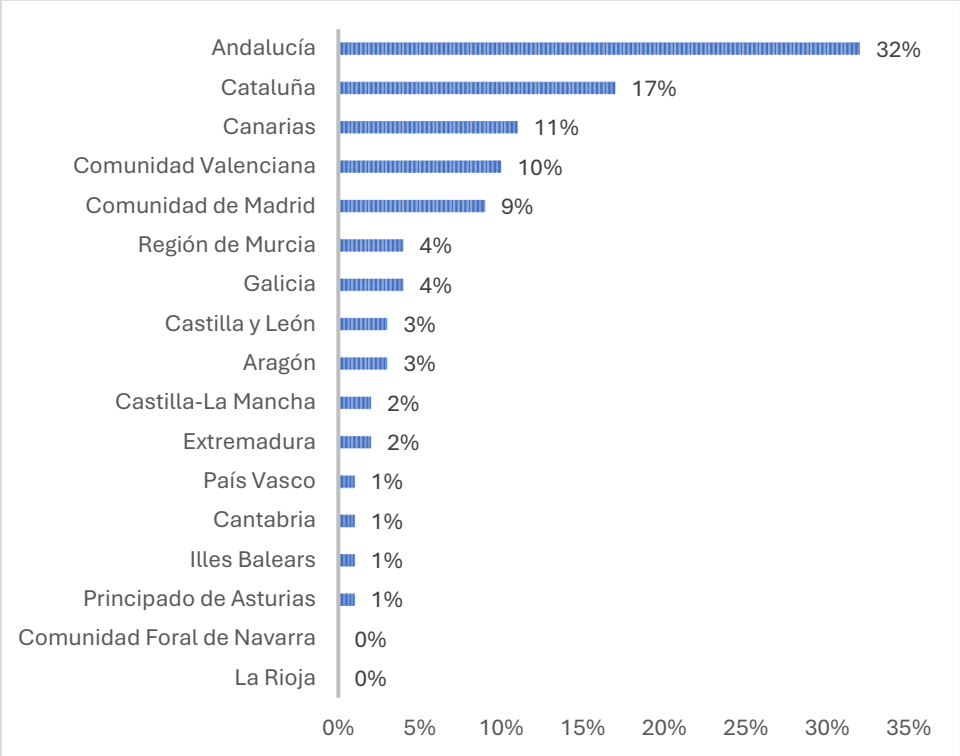
Los resultados muestran que la participación se concentra principalmente en organizaciones vinculadas directamente con la educación y la formación de personas adultas, aunque también aparecen representadas entidades procedentes de otros ámbitos. La distribución por tipo de acción introduce además algunas diferencias. Las organizaciones que participan exclusivamente en proyectos de movilidad (KA1) tienden a estar más directamente vinculadas con la provisión de formación, mientras que los proyectos de cooperación estratégica (KA2) presentan una presencia algo mayor de organizaciones procedentes de sectores relacionados con la innovación educativa, la cooperación internacional o el trabajo comunitario.

En conjunto, estos resultados refuerzan la idea de que la participación en Erasmus+ en el ámbito de la EPA no se limita a un único tipo de organización o sector institucional. Por el contrario, el programa parece movilizar a actores procedentes de distintos ámbitos, lo que puede favorecer la diversidad de enfoques pedagógicos y la transferencia de prácticas entre organizaciones.

3.2.2 Distribución geográfica

El análisis de la distribución territorial permite valorar hasta qué punto la participación en Erasmus+ se distribuye de forma equilibrada en el conjunto del país o si se concentra en determinadas regiones.

Figura 6: Regiones en las que se desarrollan los proyectos KA1 (2021–2025) (N= 1057)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

En KA1, la participación muestra una concentración territorial clara en algunas comunidades autónomas. Andalucía representa el 32% de los proyectos, seguida por Cataluña (17%), Canarias (11%), Comunidad Valenciana (10%) y Comunidad de Madrid (9%). Estas cinco regiones concentran una parte sustancial de la actividad de movilidad.

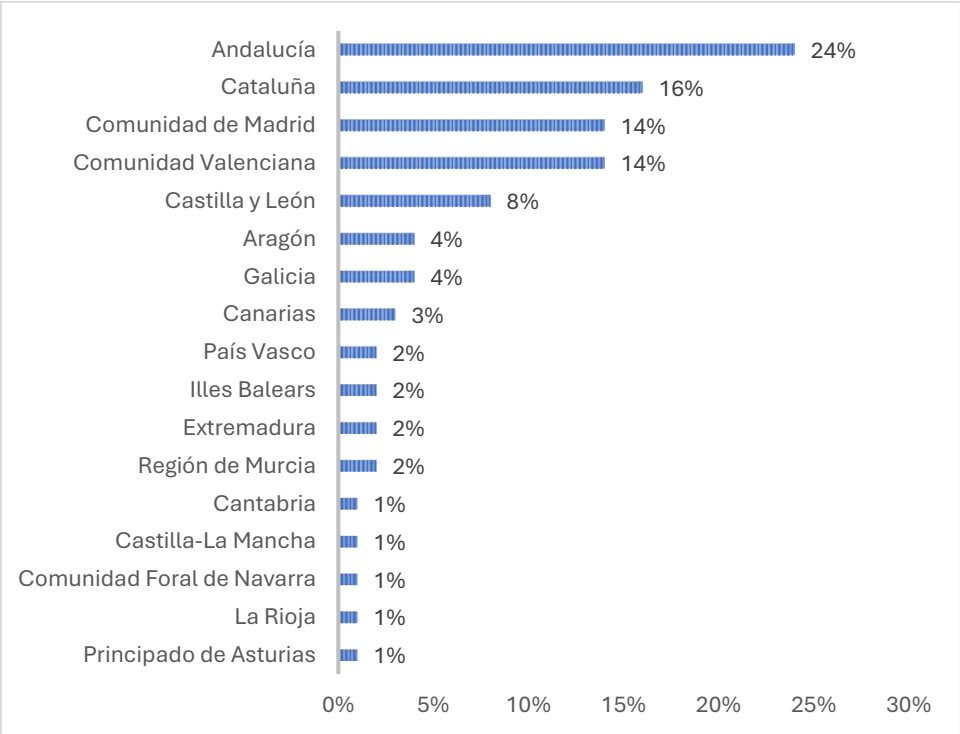
Este patrón evidencia que la participación en movilidad no se distribuye de manera homogénea en el territorio. No obstante, esta distribución debe interpretarse teniendo en cuenta las condiciones específicas de admisibilidad de KA1 en el ámbito de la Educación de Personas Adultas. A diferencia de KA2, el acceso a los proyectos de movilidad está restringido a las organizaciones que se ajustan a las definiciones de programas y entidades admisibles establecidas para cada convocatoria por la Agencia Nacional y publicadas por el SEPIE. Por tanto, la concentración territorial observada puede estar influida, en parte, por la propia distribución regional de las organizaciones elegibles.

Aunque los datos disponibles no permiten identificar por sí solos las causas de esta concentración, sí permiten formular algunas hipótesis plausibles. En este sentido, los resultados de la encuesta contribuyen a contextualizar la interpretación, en la medida en que apuntan a determinadas condiciones organizativas que pueden incidir en la participación en KA1, aunque no permiten explicar por sí solos la distribución territorial observada. La concentración puede estar relacionada con factores

estructurales como el tamaño y la distribución territorial de la red de organizaciones elegibles de educación de personas adultas, la densidad del tejido institucional y asociativo, la experiencia previa en proyectos europeos o la capacidad administrativa de las organizaciones para solicitar, gestionar y sostener proyectos de movilidad en el tiempo. Asimismo, podrían influir otros factores territoriales más amplios, como el volumen de población, el grado de urbanización o la mayor concentración de entidades potencialmente participantes en determinadas comunidades autónomas. Por ello, estos factores deben entenderse como posibles líneas de interpretación, y no como explicaciones causales contrastadas a partir de datos disponibles.

En este sentido, la concentración territorial podría apuntar a la existencia de ecosistemas regionales de participación en Erasmus+ más consolidados, en los que la experiencia acumulada, las redes institucionales y la familiaridad con los procedimientos del programa favorecen una participación recurrente. Esta interpretación resulta coherente con los datos presentados posteriormente sobre la continuidad de la participación en KA1 y puede ponerse en relación, con la cautela necesaria, con algunas tendencias identificadas en la encuesta. En todo caso, estos elementos deben entenderse como hipótesis interpretativas, ya que los datos disponibles no permiten establecer relaciones causales ni valorar el peso específico de cada uno de estos factores.

Figura 7: Regiones en las que se desarrollaron los proyectos KA2 durante el período 2021-2025 (N= 869)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

En KA2, la distribución territorial aparece algo más equilibrada en términos relativos respecto a KA1. Aunque Andalucía continúa ocupando la primera posición (24%), la diferencia con otras regiones es menor. Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid alcanzan el 14% cada una, mientras que Cataluña representa el 16%.

En comparación con KA1, la cooperación estratégica presenta una distribución territorial relativamente más equilibrada entre comunidades autónomas, aunque sigue observándose una concentración importante en determinadas regiones. Mientras que la movilidad tiende a concentrarse en un número más reducido de comunidades autónomas, la cooperación muestra una presencia más extendida en el conjunto del territorio. Esta diferencia debe interpretarse también a la luz de los distintos marcos de participación de ambas acciones. Mientras que KA1 en EPA se dirige a un conjunto delimitado de organizaciones elegibles, KA2 permite la participación de una gama mucho más amplia de entidades públicas y privadas. En consecuencia, la distribución territorial relativamente más diversificada de KA2 puede estar asociada, al menos en parte, a una base potencial de participación más extensa.

Esta diferencia entre KA1 y KA2 debe entenderse, por tanto, en relación con el propio diseño de las acciones del programa y con las distintas condiciones de acceso y participación que establecen. En este sentido, la mayor diversidad territorial observada en KA2 no implica necesariamente una distribución plenamente equilibrada, sino una concentración menos acusada que la registrada en KA1.

En conjunto, los resultados indican que la participación en Erasmus+ no es territorialmente uniforme. Algunas regiones muestran una mayor presencia de proyectos en el programa, especialmente en movilidad, lo que puede reflejar diferencias en experiencia institucional y capacidad organizativa para gestionar proyectos europeos. No obstante, esta mayor presencia regional debe interpretarse con cautela y puede estar relacionada igualmente con la distribución territorial de las organizaciones elegibles, con la dimensión demográfica de los territorios, con la densidad institucional y con la concentración de tejido organizativo vinculado a la educación de personas adultas, la formación y la inclusión social. Estos elementos permiten contextualizar la distribución observada, pero no deben interpretarse como factores explicativos contrastados a partir de estos datos.

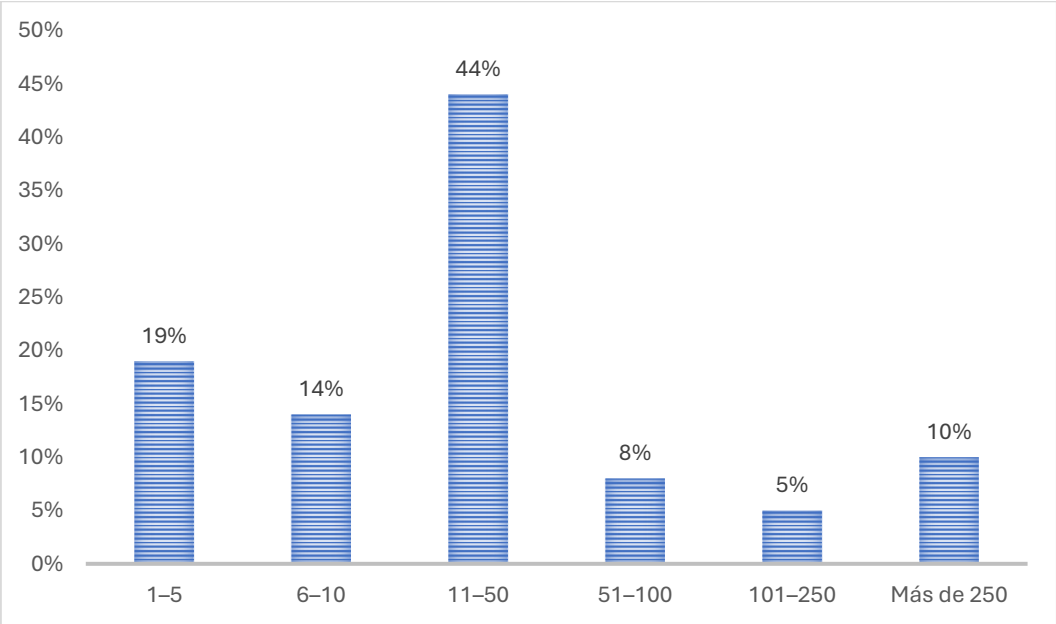
Una lectura más precisa de estas diferencias territoriales requeriría relacionar el número de proyectos con otros factores, como la población regional, el número de organizaciones potencialmente elegibles o la densidad de tejido institucional en cada territorio. Este tipo de análisis permitiría valorar con mayor precisión si una mayor presencia absoluta de proyectos se corresponde también con una mayor intensidad relativa de participación.

Estos resultados reflejan la distribución territorial de los proyectos registrada en los datos del seguimiento, por lo que deben interpretarse como una aproximación a la implantación regional del programa, y no como una medida directa de su alcance territorial efectivo.

3.2.3 Tamaño de las organizaciones participantes (KA1 y KA2)

El tamaño de las organizaciones participantes constituye un elemento relevante para analizar la accesibilidad del programa. En un sector donde predominan entidades pequeñas, la participación en iniciativas europeas puede suponer un reto organizativo importante.

Figura 8: Número de personas que trabajan en la organización (N =233)

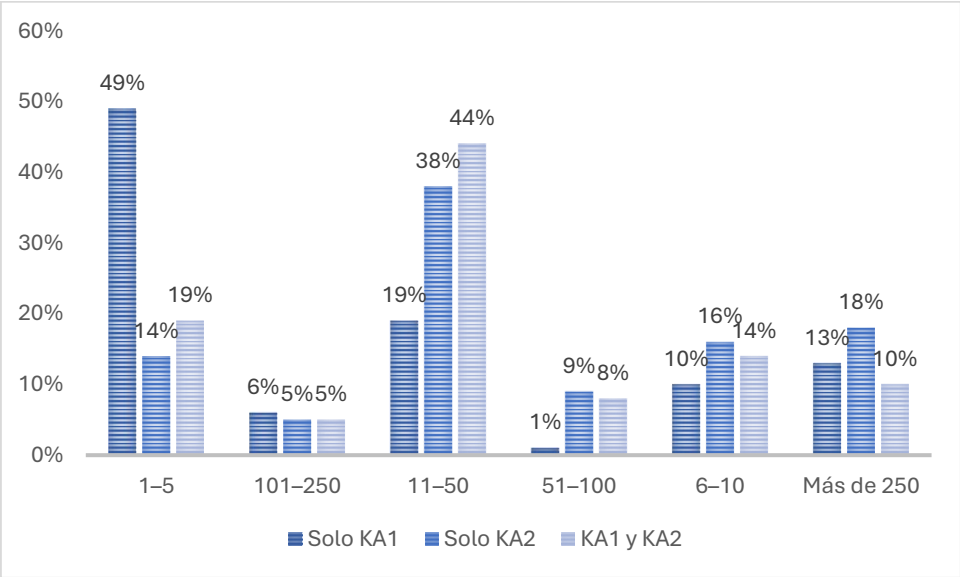


Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En el conjunto total, el 44% de las organizaciones cuenta con entre 11 y 50 empleados, mientras que el 19% dispone de entre 1 y 5 trabajadores y el 14% entre 6 y 10. En total, el 77% de las entidades tiene menos de 50 empleados. Este resultado muestra que, entre las organizaciones beneficiarias encuestadas, predominan claramente las entidades de pequeño y mediano tamaño, con una presencia también relevante de organizaciones tamaño muy reducido.

Si se considera la carga administrativa asociada a los proyectos europeos, este dato resulta especialmente relevante. La distribución observada muestra que el programa se desarrolla muestra que el programa se desarrolla en contextos organizativos diversos y que una parte significativa de las entidades beneficiarias encuestadas cuenta con estructuras de personal limitadas. No obstante, esta distribución debe interpretarse teniendo en cuenta las características estructurales del sector de Educación de Personas Adultas en España, donde una parte importante de las entidades participantes dispone de plantillas reducidas y estructuras organizativas limitadas. La comparación por modalidad de acción introduce algunas diferencias.

Figura 9: Número de personas que trabajan en la organización, diferenciadas según hayan participado únicamente en KA1, únicamente en KA2, o tanto en KA1 como en KA2 (N KA1= 109, N KA2 = 67, N KA1 and KA2 = 56)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En las organizaciones que participan exclusivamente en KA1, el 49% cuenta con entre 1 y 5 empleados. Este resultado debe interpretarse teniendo en cuenta que una parte importante de los centros de educación de personas adultas y de las Escuelas Oficiales de Idiomas, especialmente en entornos rurales, presentan de por sí estructuras organizativas reducidas y una plantilla limitada.

Por tanto, la elevada presencia de entidades pequeñas en esta acción no necesariamente implica una mayor propensión de las organizaciones con menos personal a participar en proyectos de movilidad, sino que puede reflejar, al menos en parte, la propia configuración del sector de EPA en España. En muchos casos, no se trata de organizaciones que opten por gestionar la movilidad con equipos reducidos, sino de centros que cuentan con plantillas limitadas para el conjunto de sus funciones educativas y organizativas. Al mismo tiempo, estos resultados sugieren que las actividades de movilidad pueden desarrollarse en organizaciones de tamaño reducido y que la participación en KA1 no queda restringida a entidades de gran dimensión. No obstante, ello no implica que las actuales estructuras sean suficientes para garantizar una participación óptima o sostenible en el tiempo. En este contexto, la existencia de figuras específicas vinculadas a la internacionalización —como coordinadores Erasmus o responsables de proyectos internacionales, presentes ya en algunas comunidades autónomas— podría contribuir a una gestión más profesionalizada, estable y sostenible de los proyectos Erasmus+, así como favorecer potencialmente una ampliación del alcance de estas iniciativas. Esta lectura debe entenderse como una posible línea de mejora organizativa coherente con los resultados observados, y no como una conclusión directamente derivada de los datos de la encuesta.

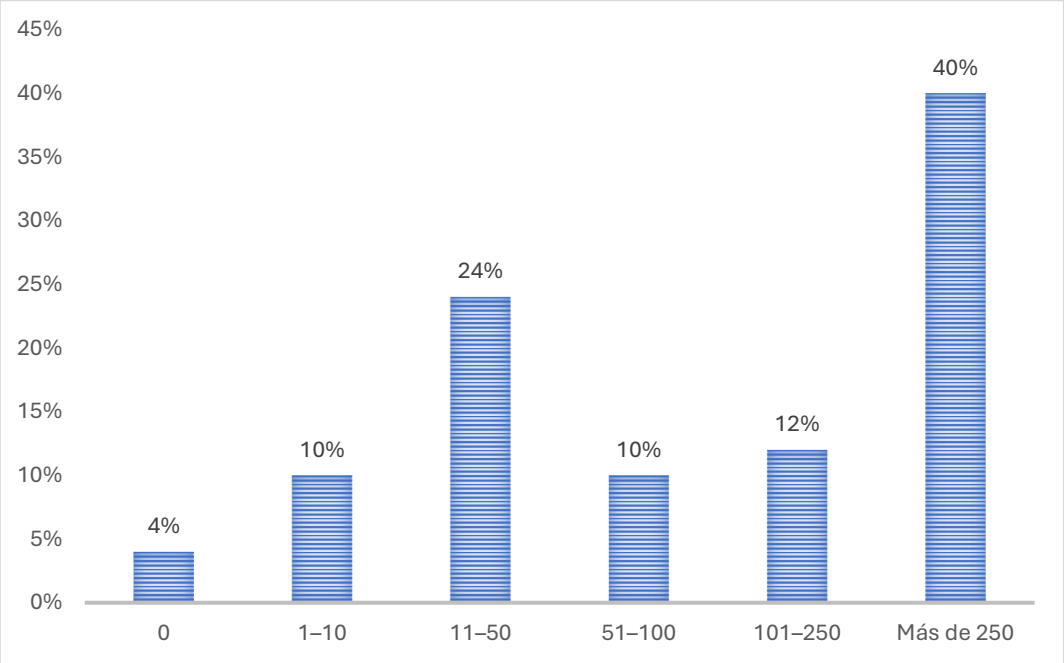
Este aspecto resulta especialmente relevante desde la perspectiva de accesibilidad del programa, al mostrar que organizaciones con plantillas limitadas pueden participar en iniciativas europeas de movilidad, aunque ello suponga, en muchos

casos, un esfuerzo significativo por parte de equipos docentes y de gestión reducidos. Asimismo, la elevada presencia de entidades muy pequeñas en KA1 sugiere la conveniencia de explorar qué condiciones organizativas facilitan su acceso y permanencia en esta modalidad de acción.

En el caso de las organizaciones que participan exclusivamente en KA2, predomina el tramo de 11 a 50 empleados (38%), con una mayor presencia relativa de organizaciones de tamaño medio. Este patrón podría sugerir que los proyectos de cooperación estratégica se desarrollan con mayor frecuencia en organizaciones con una estructura organizativa algo más amplia, posiblemente debido a la complejidad de la coordinación internacional y al desarrollo de productos y resultados. En este sentido, la mayor presencia de entidades de tamaño medio en KA2 podría estar relacionada con unas exigencias de planificación y coordinación más intensas que en los proyectos centrados exclusivamente en movilidad. No obstante, esta interpretación debe formularse con cautela, ya que los datos permiten describir la distribución por tamaño, pero no determinar si el tamaño organizativo condiciona directamente la participación en KA2.

Más allá del tamaño de la plantilla, resulta también relevante analizar el alcance formativo de estas organizaciones.

Figura 10: Número de aprendientes adultos participantes en actividades de aprendizaje (N=233)

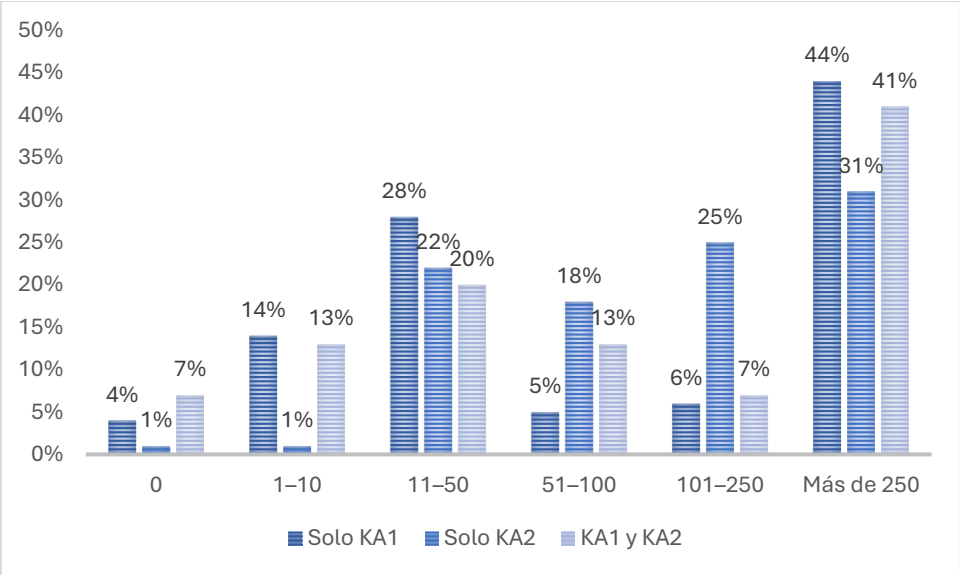


Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

El 40% de las organizaciones declara haber atendido a más de 250 personas adultas durante 2024. Este dato indica que una parte significativa de las entidades desarrolla una actividad formativa de amplio alcance. En conjunto, más de la mitad de las organizaciones (52%) ha atendido a más de 100 participantes a lo largo del año.

La relación entre tamaño organizativo y número de participantes introduce un aspecto adicional de interés.

Figura 11: Número de aprendientes adultos que participaron en actividades de aprendizaje en 2024, clasificadas según hayan participado únicamente en KA1, únicamente en KA2, o tanto en KA1 como en KA2 (N KA1= 109, N KA2 = 67, N KA1 and KA2 = 56)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En las organizaciones que participan exclusivamente en KA1, el 44% atendió a más de 250 personas adultas, pese a que muchas de ellas cuentan con plantillas reducidas. Esta combinación sugiere que una plantilla reducida no impide necesariamente sostener una actividad formativa de amplio alcance. Este resultado resulta especialmente relevante, pues muestra que organizaciones pequeñas, características de una parte del tejido de Educación de Personas Adultas, pueden combinar una estructura organizativa limitada con una capacidad significativa de atención educativa.

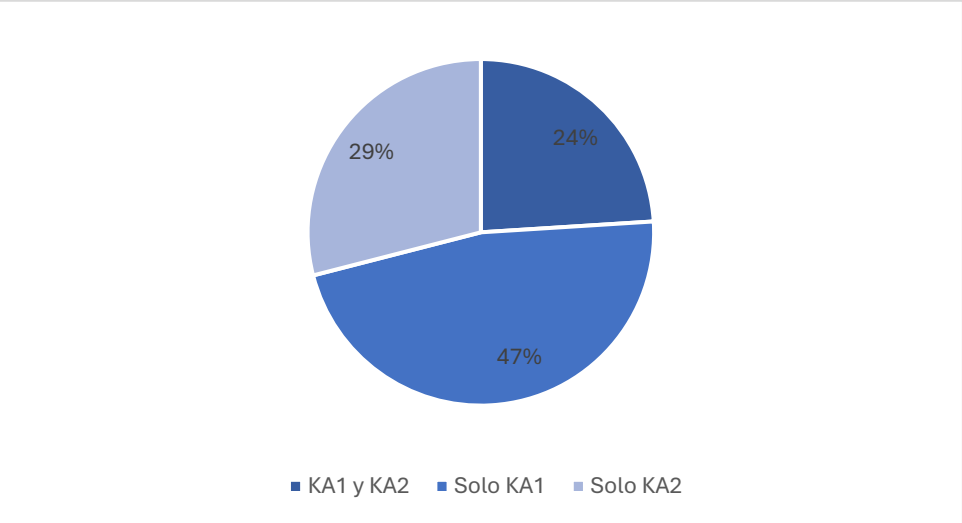
En el caso de las organizaciones que participan exclusivamente en KA2, el 31% atendió a más de 250 personas y el 25% entre 101 y 250, lo que confirma también un alcance considerable de las actividades formativas. Las organizaciones que combinan KA1 y KA2 presentan una distribución similar, con un 41% en el tramo superior.

En conjunto, los resultados indican que la participación en Erasmus+ no se limita a intervenciones de pequeña escala. Incluso en organizaciones de tamaño reducido, el programa puede desarrollarse en entidades que atienden a un volumen significativo de personas adultas, lo que sugiere que el tamaño organizativo no constituye, por sí solo, una barrera excluyente para la participación en el programa, aunque puede influir en las condiciones de acceso y gestión. Desde esta perspectiva, la presencia destacada de entidades muy pequeñas en KA1 puede interpretarse como un indicio de la capacidad del programa para ser desarrollado por organizaciones de reducida dimensión, un perfil especialmente relevante en el ámbito de la Educación de Personas Adultas en España. Con todo, esta lectura debe entenderse como una interpretación descriptiva basada en las organizaciones encuestadas, por lo que no permite valorar en qué medida esta presencia de entidades pequeñas refleja la estructura del conjunto del sector o una pauta específica de participación entre las entidades beneficiarias.

3.2.4 Número de proyectos en los que participan y diversidad de funciones

Las organizaciones pueden participar en el programa de diferentes maneras, en función de la combinación de actividades en las que se involucren. Como se muestra en la Figura, el 47 % de las organizaciones participan exclusivamente en proyectos de movilidad (KA1), el 29 % únicamente en proyectos de cooperación estratégica (KA2) y el 24 % combina ambas acciones. Esta distribución refleja la existencia de distintos patrones de participación en el programa, que abarcan desde una implicación centrada en una única acción hasta una participación más diversificada.

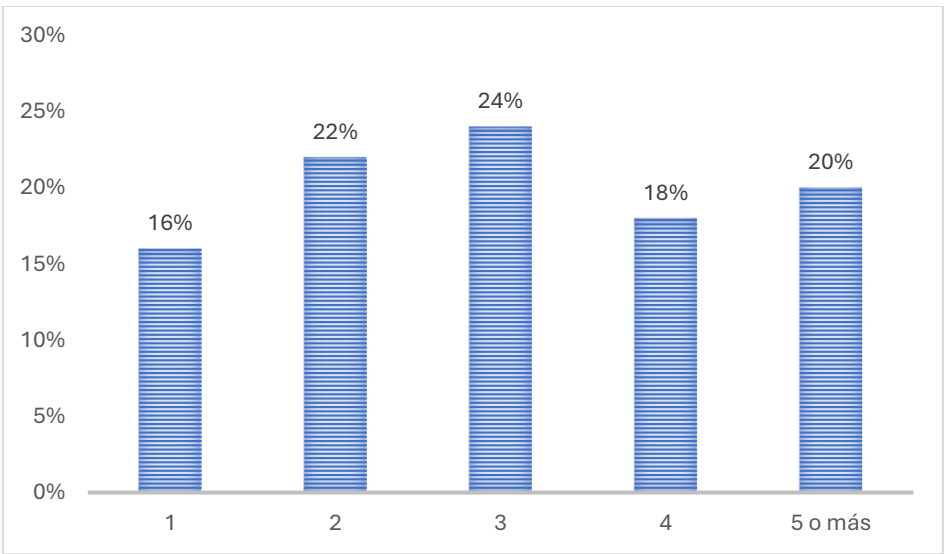
Figura 12: Tipo de actividad o actividades de internacionalización en las que ha participado la organización desde 2021 (N=232)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En este contexto, el análisis del número de proyectos en los que una organización ha participado permite profundizar en su trayectoria dentro del programa. La diferencia entre una participación puntual y una trayectoria sostenida puede reflejar distintos niveles de experiencia en la gestión de proyectos europeos.

Figura 13: Número de proyectos KA1 en los que han participado las organizaciones (como coordinadoras o socias) desde 2021 (N=165)

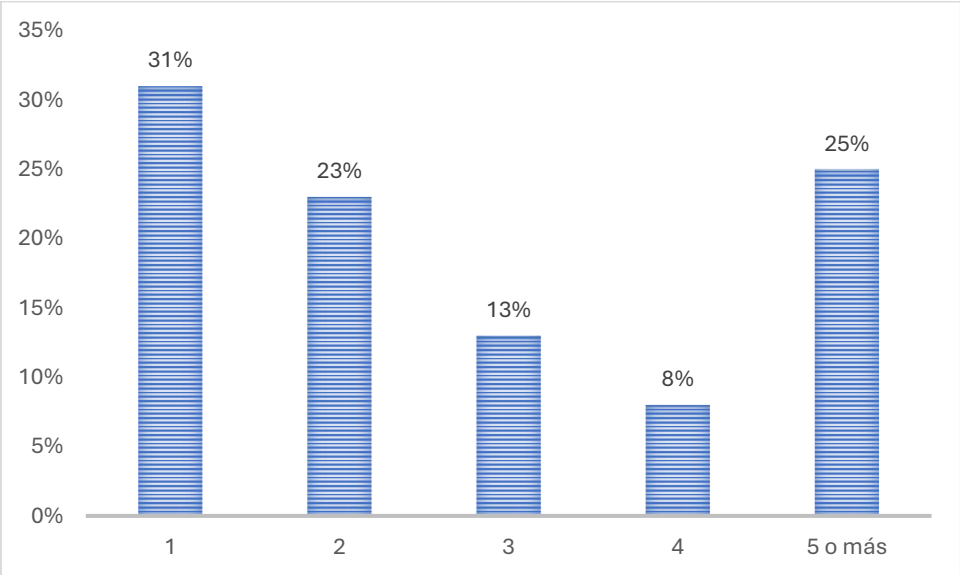


Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En KA1, la distribución sugiere una participación relativamente continuada. El 24% de las organizaciones ha participado en tres proyectos desde 2021, el 22% en dos y el 20% en cinco o más. Solo el 16% declara haber participado en un único proyecto.

Estos datos indican que, para una parte considerable de las entidades, la movilidad no constituye una experiencia aislada, sino una actividad recurrente dentro de su trabajo institucional. La reiteración en la participación puede asociarse con experiencia acumulada y una mayor familiaridad con los procedimientos del programa.

Figura 14: Número de proyectos KA2 en los que han participado las organizaciones, como coordinadoras o socias, desde 2021 (N=123)



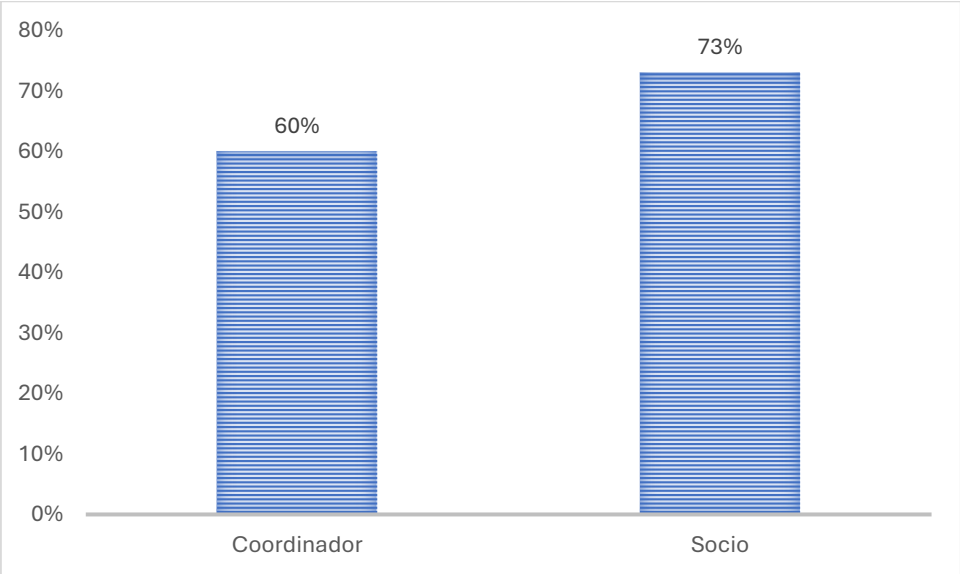
Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En KA2, la distribución presenta un patrón algo diferente. El 31% de las organizaciones ha participado en un único proyecto, mientras que el 25% declara haber participado en cinco o más. Esta combinación de organizaciones con experiencia inicial y otras con una participación más intensiva sugiere la coexistencia de perfiles diversos dentro de la cooperación estratégica.

Por un lado, algunas entidades podrían encontrarse en una fase de incorporación más reciente a este tipo de proyectos (KA2). Por otro, existe un grupo de organizaciones con mayor trayectoria y experiencia acumulada en cooperación europea.

Más allá del número de proyectos, resulta relevante analizar también los roles desempeñados en KA2.

Figura 15: Papel desempeñado por las organizaciones participantes en proyectos KA2 durante el período 2021-2024 (N=130)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

El 73% de las organizaciones ha participado como socio en proyectos de cooperación, mientras que el 60% ha asumido funciones de coordinación. La presencia de organizaciones que han desempeñado el rol de coordinador resulta relevante, dado que esta función implica responsabilidades adicionales en planificación, gestión financiera y coordinación entre socios internacionales.

Estos resultados sugieren que las organizaciones españolas no participan únicamente como socios en consorcios europeos, sino que una proporción considerable también asume un papel activo en su liderazgo y gestión.

En conjunto, los datos apuntan a un ecosistema organizativo con diferentes niveles de experiencia dentro del programa. Mientras que algunas entidades participan de manera más puntual, otras muestran una trayectoria más consolidada, tanto en movilidad como en cooperación estratégica.

3.3 Obstáculos para la participación en Erasmus+

3.3.1 Obstáculos generales en KA1 y KA2

Aunque los datos muestran niveles relevantes de participación y continuidad entre las organizaciones analizadas, la accesibilidad no implica necesariamente la ausencia de dificultades. La participación en Erasmus+ puede conllevar exigencias administrativas, organizativas y técnicas que suponen un reto para algunas organizaciones. Tal como señalaba el personal de una entidad participante en los estudios de casos en profundidad, “redactar proyectos europeos tiene una lógica muy particular… todo está estructurado y requiere un aprendizaje previo” (Personal, estudio de caso 4). Este testimonio refleja que la propia preparación de la propuesta exige competencias específicas que no siempre forman parte de la experiencia habitual de las organizaciones. En esta línea, las entrevistas realizadas a organizaciones no participantes refuerzan esta idea al señalar que “la dificultad más grande que nosotros vemos es el tremendo papeleo que hay. Hay muchísimo

papeleo, muchísima información" (Entrevista 4, organizaciones no participantes), lo que evidencia la percepción de complejidad desde una fase inicial de aproximación al programa.

También se identifican percepciones en relación con posibles limitaciones en el acceso y la organización de la información y de los recursos de apoyo, particularmente en el ámbito de la EPA, donde podrían existir redes informales menos consolidadas o canales de intercambio menos accesibles en comparación con otros sectores (Entrevista 3, organizaciones no participantes). En esta misma línea, también se identifican dificultades asociadas a cambios tecnológicos frecuentes, que pueden generar cierta resistencia o fatiga organizativa, especialmente cuando no se percibe el valor añadido de las nuevas herramientas o plataformas, como refleja una de las personas participantes al señalar que "cada vez que a alguien se le ocurre diseñar una nueva plataforma, de verdad nos amarga la existencia […] además, no acabo de entender las ventajas, los beneficios y el valor añadido en las nuevas plataformas" (Personal, estudio de casos 3)

Entre los obstáculos mencionados con mayor frecuencia por las organizaciones se encuentran la carga administrativa y la complejidad de los procedimientos vinculados a la preparación, gestión y justificación de los proyectos. La elaboración de solicitudes, la gestión financiera y el cumplimiento de requisitos formales requieren tiempo y conocimientos específicos que no siempre están disponibles en equipos de tamaño reducido. Además, estas dificultades pueden prolongarse en el tiempo "Yo creo que hace que un proyecto de dos años al final sea un proyecto de tres años y pico. Entonces, claro, esto tiene sus costes" (Personal, estudio de casos 1). Desde esta perspectiva, la prolongación de las exigencias administrativas y de gestión no solo incrementa la carga organizativa, sino que también genera cierta incertidumbre en las entidades respecto a su capacidad para sostener el proyecto en el medio y largo plazo, "da un poco de respeto el cómo vas luego a poder mantener todo esto" (Entrevista 5, organizaciones no participantes).

Estas dificultades pueden adquirir mayor relevancia si se tiene en cuenta que una parte significativa de las organizaciones participantes cuenta con menos de 50 empleados. En estos casos, la gestión de proyectos europeos debe integrarse en estructuras organizativas ya orientadas a la actividad formativa ordinaria, lo que puede generar una mayor presión sobre los recursos disponibles. Desde el ámbito de la educación de personas adultas, se señala que "la principal dificultad ha sido la falta de tiempo, espacios y recursos. Este tipo de proyectos requieren coordinación, seguimiento y tranquilidad para poder desarrollarlos bien" (Personal, estudio de caso 4). En este sentido, se pone de relieve que la disponibilidad de tiempo constituye una limitación central, al identificarse como "la principal barrera […] la falta de tiempo para poderle dedicar a esa solicitud" (Entrevista 1, organizaciones no participantes). Este testimonio pone de relieve cómo la participación puede depender en gran medida de la capacidad organizativa existente.

En conjunto, la evidencia cualitativa sugiere que estas barreras no se limitan a aspectos administrativos, sino que están vinculadas a factores estructurales, particularmente en el caso de organizaciones con recursos limitados, y en ocasiones inestables, llegando a señalar que "hasta este año pasado había un grupo muy pequeño de profesores definitivos en el centro […] Esa era una de las barreras principales, porque la idea sí estaba ahí, pero no había quien tirarse de él más allá de un curso escolar" (entrevista 3, organizaciones no participantes). Todo ello influye en la sostenibilidad de su participación en el programa.

En relación con estos condicionantes estructurales, las entrevistas permiten identificar también algunas percepciones de desigualdad vinculadas al tipo de organización participante y a su posicionamiento dentro del ecosistema del programa. En particular, varias personas entrevistadas perciben una mayor presencia de entidades de educación no formal o del ámbito privado en los proyectos aprobados, lo que podría sugerir diferencias en la orientación institucional y en la capacidad de acceso al programa: “muchos de los proyectos […] son de centros de educación informal o no formal […] en la dinámica de un centro de adultos más estructurado […] es más complicado” (Entrevista 3, organizaciones no participantes).

Esta situación se asocia, según los testimonios recogidos, con los distintos modelos de funcionamiento y financiación de las organizaciones, ya que algunas entidades especializadas orientan una parte significativa de su actividad a la captación de fondos europeos, mientras que en los centros públicos de educación de personas adultas esta participación se configura como una actividad complementaria: “hay instituciones que obtienen prácticamente el 80 % de su financiación a través de proyectos […] nosotros tenemos una vía de financiación ordinaria” (Entrevista 2, organizaciones no participantes).

En este contexto, algunas de las entrevistas realizadas en el módulo 5 (organizaciones no participantes) apuntan a una desproporción entre las exigencias del programa y la capacidad organizativa de determinadas entidades, al señalar que “la carga administrativa o la burocracia es la misma para un centro de 1000 alumnos que para nuestro centro; para un centro que tiene 30 profesores o 40, que para nuestro centro. No es equivalente porque tienes que realizar los mismos pasos, pero con muchos menos recursos” (Entrevista 5, organizaciones no participantes). Esta desproporción se traduce, a su vez, en una percepción de posible desventaja competitiva, derivada tanto de la menor disponibilidad de tiempo y recursos como del carácter no prioritario de los proyectos europeos en la organización del trabajo docente. Asimismo, algunas voces plantean una reflexión crítica en términos de equidad en el acceso al programa, resaltando la importancia de aplicar el “principio de proporcionalidad” (Entrevista 2, organizaciones no participantes).

En el ámbito de la cooperación estratégica (KA2), la coordinación transnacional y la gestión conjunta con múltiples socios pueden aumentar el nivel de complejidad organizativa. La planificación compartida, el seguimiento técnico y el cumplimiento de plazos requieren una capacidad de gestión relativamente consolidada. Las entrevistas de los estudios de casos en profundidad evidencian que, especialmente cuando la organización actúa como coordinadora, la carga puede incrementarse de forma notable: “cuando coordinas, a veces acabas haciendo más de lo que te corresponde” (Personal, estudio de caso 3). Asimismo, el análisis de la investigación documental realizada en los estudios de casos señala que la coordinación entre entidades con distintos ritmos de trabajo y contextos institucionales constituye un desafío recurrente.

En organizaciones con menor experiencia previa, la complejidad puede estar vinculada también al proceso de aprendizaje institucional necesario para operar en el marco europeo. En este sentido, una de las entidades destaca que “este proyecto KA2 fue el primero que desarrollamos en el sector de educación de adultos, lo que nos permitió adquirir experiencia en la gestión de este tipo de proyectos” (Personal, estudio de caso 2), subrayando el carácter formativo de la participación, pero también el esfuerzo inicial requerido. En una línea similar, el personal de una de las entidades subraya que “en el periodo intermedio siempre es más complejo sostener

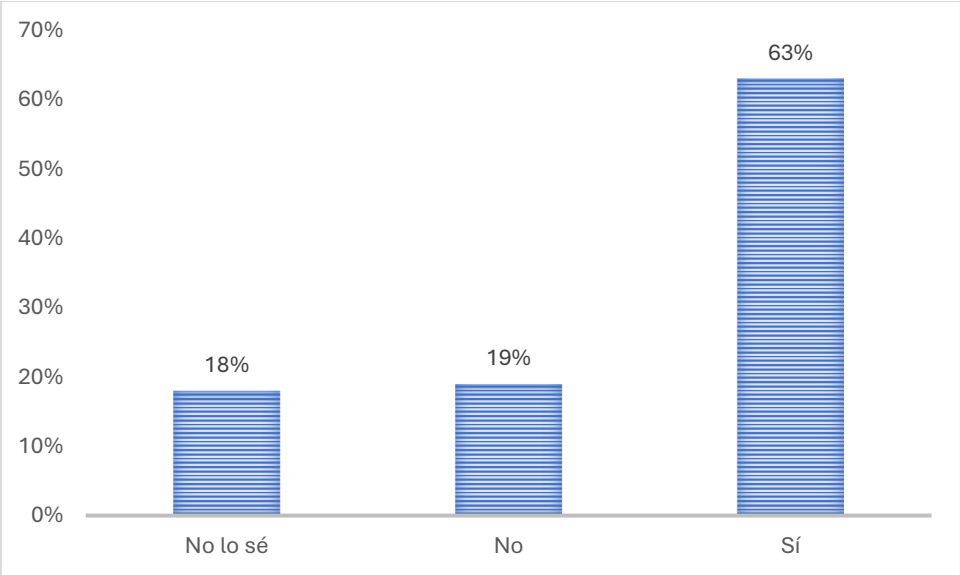
el ritmo, tener a todas las personas disponibles y cuadrar agendas para las reuniones periódicas" (Personal, estudio de caso 3), poniendo de manifiesto que la coordinación entre entidades con distintos tiempos de trabajo y disponibilidad constituye un desafío recurrente en este tipo de proyectos.

En conjunto, los resultados sugieren que la accesibilidad del programa se sitúa en un equilibrio entre oportunidades de participación y exigencias organizativas. La existencia de determinadas dificultades no impide la participación —como muestran los niveles de continuidad observados—, pero sí puede influir en la intensidad o sostenibilidad de la implicación de algunas organizaciones.

3.3.2 Obstáculos específicos para la movilidad KA1 de los aprendientes adultos

La intención futura de solicitar proyectos de movilidad puede ofrecer una aproximación indirecta a la percepción de posibles barreras o limitaciones organizativas relacionadas con la implementación de este tipo de actividades. No obstante, esta intención no debe interpretarse como un indicador directo de obstáculos, ya que también puede estar influida por ciclos de participación, prioridades institucionales o decisiones estratégicas de las organizaciones.

Figura 16: Intención de las organizaciones beneficiarias de solicitar en el futuro movilidades KA1 para personas adultas participantes (N=211)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

El 63% de las organizaciones declara que prevé solicitar nuevamente movilidad KA1 en el futuro, mientras que el 19% indica que no tiene intención de hacerlo y el 18% manifiesta no tener aún una decisión clara al respecto. Aunque la mayoría mantiene una disposición favorable hacia la movilidad, la existencia de un porcentaje relevante de organizaciones que no contempla continuar o que aún no ha definido su intención sugiere la presencia de factores que pueden influir en la sostenibilidad de la participación. Como señalaba el personal de uno de los estudios de casos con experiencia reciente en cooperación europea, "doce meses es poco para un proyecto tan ambicioso", subrayando la dificultad de consolidar procesos complejos en periodos limitados (Personal, estudio de caso 2).

En este sentido, aunque parte de la evidencia cualitativa procede de estudios de casos vinculados a proyectos de cooperación (KA2), los testimonios recogidos permiten identificar dificultades organizativas y estructurales que pueden ser también pertinentes para la implementación de movilidades KA1 en el ámbito de personas adultas.

En el caso de la movilidad dirigida a personas adultas, las dificultades pueden estar vinculadas tanto a aspectos organizativos como a características del propio grupo destinatario. La planificación de las movilidades, la coordinación logística y la necesidad de adaptar las actividades a perfiles diversos pueden incrementar la complejidad del proceso. En este sentido, se identifican obstáculos específicos asociados al propio perfil de los aprendientes adultos, ya que resulta necesario "seleccionar el alumnado que realmente puede aprovechar bien esas movilidades" (Entrevista 1- organizaciones no participantes), teniendo en cuenta que, en algunos casos, se trata de aprendientes adultos con trayectorias educativas inestables o con dificultades para mantener el compromiso a lo largo del proceso.

Asimismo, en colectivos con mayores barreras estructurales —como personas con discapacidad intelectual o en situación de vulnerabilidad— la participación en actividades internacionales puede requerir un esfuerzo organizativo adicional para garantizar accesibilidad, acompañamiento y continuidad. En este sentido, las profesionales entrevistadas destacan que algunas participantes enfrentan "barreras materiales y estructurales —dependencia del transporte, limitaciones económicas o dificultades organizativas— que condicionan su participación" (Personal, estudio de caso 4). Estos testimonios evidencian el desconocimiento que sigue existiendo en relación con las medidas de apoyo a la inclusión y a la participación de personas con menos oportunidades contempladas por el programa Erasmus+ y desarrolladas por la Agencia Nacional española en el marco de su Estrategia de Inclusión y Diversidad. En este sentido, aunque el programa prevé apoyos específicos para favorecer la accesibilidad, el acompañamiento y la participación de colectivos en situación de desventaja, los testimonios sugieren que las posibilidades y recursos disponibles no siempre son plenamente conocidos por las entidades participantes.

En una línea similar, se apunta que, en determinados contextos, las condiciones socioeconómicas de los aprendientes adultos limitan la viabilidad de las movilidades, al priorizarse la cobertura de necesidades básicas — "la prioridad de nuestros alumnos […] es llegar a fin de mes y comer", (Entrevista 2, organizaciones no participantes)—. En este sentido, estas limitaciones parecen reforzar igualmente la necesidad de una mayor difusión y conocimiento de las medidas de apoyo a la inclusión previstas por el programa para facilitar la participación de personas con menos oportunidades. Asimismo, de forma puntual, se señala que determinadas situaciones de documentación administrativa irregular para residir en un país pueden suponer un obstáculo adicional para la participación en actividades de movilidad internacional (Entrevista 2, organizaciones no participantes). En conjunto, estos factores pueden reducir las oportunidades de participación directa en este tipo de actividades.

Además, la preparación y gestión de estas actividades requiere una inversión considerable de tiempo y recursos humanos. En organizaciones con estructuras reducidas, esta exigencia puede afectar a la capacidad de mantener la participación de forma continuada. En este sentido, en las entrevistas en profundidad al personal del estudio de caso 5 se señala que "la principal dificultad ha sido la falta de tiempo, espacios y recursos. Este tipo de proyectos requieren coordinación, seguimiento y

tranquilidad para poder desarrollarlos bien", lo que ilustra, desde la evidencia cualitativa recogida, que la sostenibilidad de la participación no depende solo del interés de las entidades, sino también de que existan condiciones organizativas suficientes para sostener el trabajo sin sobrecargar a los equipos.

A ello se suma la necesidad de contar con un equipo docente implicado, ya que "conseguir un grupo de profesorado que esté dispuesto […] a la tarea burocrática de solicitar el proyecto" constituye un requisito clave para su desarrollo (Entrevista 1, organizaciones no participantes). Asimismo, desde el punto de vista organizativo, se identifican de forma puntual limitaciones derivadas de la propia estructura de los centros cuando la movilidad supone el desplazamiento del profesorado, ya que "prescindir de un profesor […] implica una pérdida muy importante para el alumnado", (Entrevista 3, organizaciones no participantes) lo que obliga a equilibrar cuidadosamente la participación en movilidades con la continuidad de la actividad formativa.

El hecho de que una parte de las organizaciones no prevea solicitar nuevas movilidades -o no tenga aún una decisión definida- no cuestiona la utilidad del programa, pero sí sugiere que la continuidad puede depender de factores internos organizativos como la disponibilidad de recursos, la estabilidad del equipo o la experiencia acumulada en la gestión de proyectos europeos. En ese sentido, el personal de una de las instituciones reconoce que, una vez finalizado el proyecto, "seguimos manteniendo vivas las redes sociales y la página web, aunque sin financiación es difícil dedicarles mucho tiempo", lo que pone de relieve que la sostenibilidad de los resultados no depende únicamente de la valoración positiva de la experiencia, sino también de la capacidad institucional para mantener en el tiempo las dinámicas, herramientas y espacios generados por el proyecto.

En conjunto, los resultados indican que, aunque la movilidad es percibida como una oportunidad valiosa, su continuidad organizativa puede estar condicionada por la capacidad interna de gestión de las entidades participantes.

En relación con la experiencia de los aprendientes adultos, los testimonios recogidos en el módulo 4 -correspondientes a participantes en movilidades KA1- reflejan que la movilidad constituye, en muchos casos, una experiencia inédita, lo que pone de manifiesto el papel del programa en la ampliación de horizontes personales y educativos. Expresiones como "era la primera vez que salía al extranjero" (Aprendiente adulto, ORG2), que "nunca había tenido una oportunidad así" (Aprendiente adulto, ORG3) y que "no pensaba que iba a poder vivir algo así" (Aprendiente adulto, ORG3) ilustran el carácter excepcional de la experiencia.

Asimismo, se identifican barreras iniciales relacionadas con la incertidumbre o el miedo ante la experiencia. Tal como señalan distintos participantes, "al principio me daba miedo porque no sabía cómo iba a ser" (Aprendiente adulto, ORG4), lo que refleja un patrón compartido en distintos contextos.

Este carácter excepcional no solo tiene una dimensión experiencial, sino que también actúa como un mecanismo de transformación personal, especialmente en participantes con trayectorias educativas discontinuas o con menos oportunidades.

3.4 Conclusiones

El análisis de la participación en Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas en España durante el periodo 2021–2024 muestra un ecosistema

organizativo amplio y diverso, con niveles relevantes de continuidad en la implicación de las organizaciones.

En primer lugar, los datos indican que participan en el programa organizaciones de distinto tamaño y naturaleza jurídica. Aunque predominan las instituciones públicas o semipúblicas, también se observa una presencia relevante de ONG y entidades privadas, especialmente en el ámbito de los proyectos de cooperación (KA2). Esto sugiere que la participación no se limita a estructuras institucionales consolidadas, aunque estas sigan desempeñando un papel central. Desde la perspectiva de entidades de menor tamaño participantes en estudios de casos en profundidad, se subraya que el acceso a estos fondos resulta clave para el fortalecimiento del tejido asociativo: “El acceso de organizaciones pequeñas a estos fondos resulta clave para el desarrollo del tejido asociativo y no gubernamental en España” (Personal, estudio de caso 2)

En segundo lugar, los datos evidencian que el tamaño reducido de muchas organizaciones no parece constituir, por sí mismo, una barrera determinante para el acceso al programa. No obstante, algunas entidades sí lo consideran como una limitación, especialmente en relación con la falta de capacidad e infraestructuras para desarrollar proyectos de mayor envergadura, señalando que “no tenemos capacidad ni infraestructuras en un centro pequeñito […] no podemos redactar proyectos ambiciosos” (Entrevista 3, organizaciones no participantes). Por tanto, una proporción considerable de entidades con menos de 50 empleados desarrolla una actividad formativa de amplio alcance, lo que sugiere que la participación puede integrarse también en estructuras organizativas pequeñas siempre que exista capacidad de gestión y experiencia acumulada.

Asimismo, la continuidad observada en movilidad (KA1) indica que el programa no se percibe únicamente como una oportunidad puntual, sino como una línea de trabajo recurrente para muchas organizaciones. En el caso de los proyectos de cooperación estratégica (KA2), la coexistencia de nuevas incorporaciones y de un núcleo consolidado con experiencia en coordinación internacional podría reflejar un cierto equilibrio entre apertura a nuevas entidades y especialización institucional.

Los testimonios recabados en los estudios de caso analizados, muestran, además, que la participación puede generar efectos transformadores tanto a nivel organizativo como individual. En este sentido, desde una de las entidades se subraya que “todos los ámbitos —voluntariado, población local, instituciones locales, socios del proyecto y técnicos participantes— desarrollamos capacidades profesionales y personales con este proyecto” (Personal, estudio de caso 3), lo que refuerza la idea de que la experiencia europea no solo produce aprendizajes técnicos, sino también procesos de crecimiento personal, relacional e institucional.

Al mismo tiempo, el personal del proyecto destaca que “trabajar en un ámbito europeo abre puertas y abre mentes”, poniendo de manifiesto que esta participación favorece dinámicas de apertura, intercambio y renovación que trascienden la ejecución concreta de las actividades (Personal, estudio de caso 3). En esta línea, algunas aprendientes adultas señalan que la experiencia internacional “nos permitió adquirir una visión más amplia al conocer perspectivas de diferentes contextos… y adaptar nuestra metodología de intervención” (Aprendiente adulta, estudio de caso 2)

Al mismo tiempo, se identifican obstáculos relacionados con la carga administrativa y la disponibilidad de recursos humanos, especialmente en organizaciones con estructuras reducidas. Aunque la mayoría de las entidades manifiesta intención de continuar participando, la sostenibilidad de la implicación puede depender, en parte, de la capacidad interna de gestión. En este sentido, la evidencia cualitativa recogida ilustra que, según profesionales de centros de educación permanente, “la principal dificultad ha sido la falta de tiempo, espacios y recursos… requieren coordinación, seguimiento y tranquilidad para poder desarrollarlos bien” (Personal, estudio de caso 5). Del mismo modo, de forma puntual, entidades con menor experiencia destacan el aumento de la competencia por la financiación europea y el esfuerzo que supone preparar propuestas con probabilidades inciertas de éxito.

Asimismo, en el caso específico de la movilidad (KA1), los resultados del análisis cualitativo (módulo 4) sugieren que la participación no depende únicamente de la capacidad organizativa de las entidades, sino también de las condiciones del propio aprendiente adulto. La heterogeneidad de trayectorias, las responsabilidades personales y laborales, así como la necesidad de apoyo específico, pueden condicionar tanto el acceso como el aprovechamiento de estas experiencias. En este sentido, aunque el programa ofrece oportunidades significativas, la participación efectiva no se produce en condiciones homogéneas para todos los perfiles de personas adultas, cuestión que se desarrolla con mayor detalle en el capítulo dedicado al impacto de las movilidades KA1 en los aprendientes adultos.

En conjunto, los resultados sugieren que Erasmus+ ocupa una posición relevante dentro del sector de la EPA en España. Los datos muestran oportunidades de acceso para perfiles organizativos diversos, aunque estas no se distribuyen de forma completamente homogénea. Más que un escenario uniforme, se observa un ecosistema diverso en el que conviven organizaciones consolidadas y entidades que se incorporan progresivamente al marco europeo.

4 Impacto de Erasmus+ en las organizaciones y en el personal

4.1 Introducción

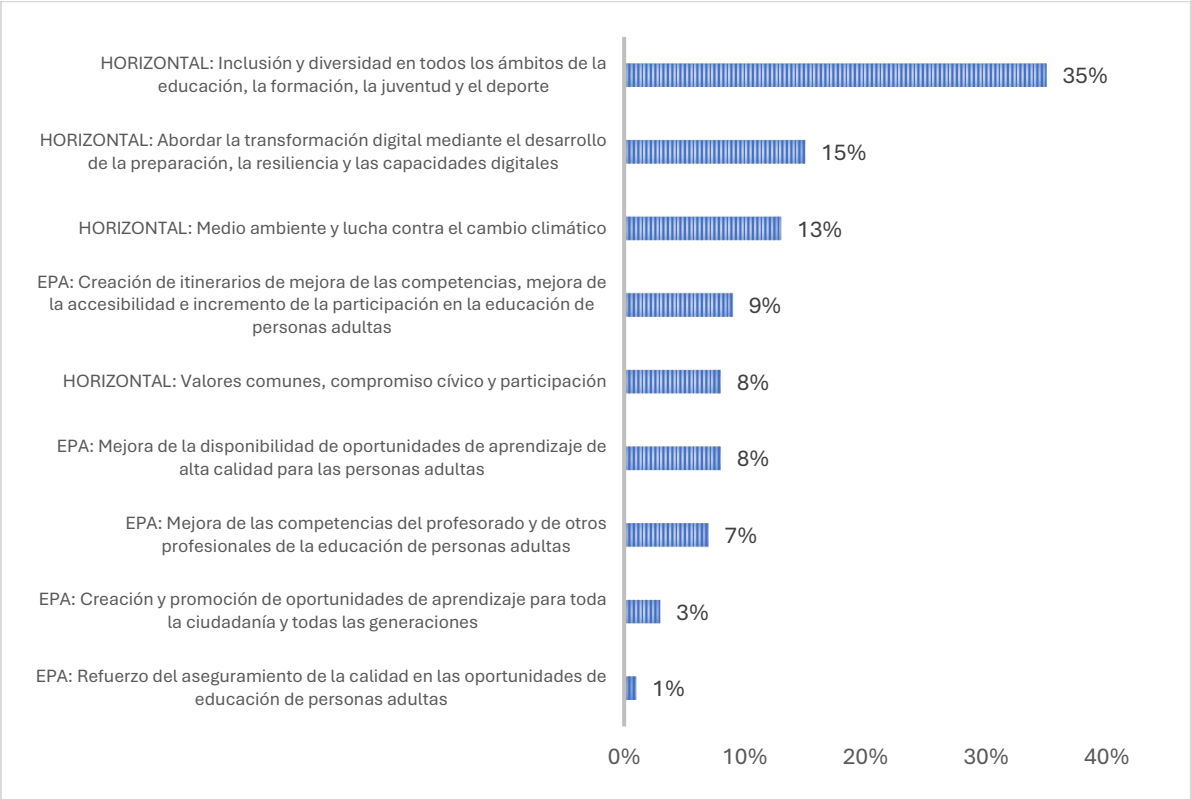
Este capítulo se centra en los resultados y los impactos esperados de Erasmus+ en las organizaciones. En particular, analiza el impacto del programa en el desarrollo y la mejora de la calidad de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por las organizaciones participantes. En primer lugar, se presentan los resultados y productos concretos de los proyectos, así como las temáticas priorizadas a través de la participación en el programa. Posteriormente, se exponen los principales hallazgos sobre los efectos de la participación en Erasmus+ en el personal de dichas organizaciones.

4.2 Temáticas y productos de los proyectos Erasmus+

4.2.1 Temática de los proyectos

El análisis de las temáticas abordadas por los proyectos Erasmus+ desarrollados en España muestra una diversidad de áreas de actuación que reflejan tanto las prioridades del programa como los intereses de las organizaciones participantes.

Figura 17. Principal prioridad horizontal abordada por los proyectos KA2 (N=215)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Los proyectos de cooperación estratégica (KA2) se orientan principalmente hacia prioridades vinculadas a la inclusión y diversidad, la transformación digital y el medio ambiente y la lucha contra el cambio climático. Estas áreas coinciden con las prioridades horizontales definidas en el programa Erasmus+ y reflejan la atención creciente a retos sociales y educativos actuales. En algunos de los estudios de casos analizados en profundidad, estas prioridades se concretan en proyectos centrados en el desarrollo comunitario, la Agenda 2030 o la mejora del bienestar social, ámbitos que las propias organizaciones consideran especialmente relevantes para las personas adultas con las que trabajan. Por ejemplo, desde una organización participante se destaca que sus proyectos se orientan hacia la "sostenibilidad, Agenda 2030, salud y bienestar", integrando así varias prioridades europeas en una misma iniciativa (Personal, estudio de caso 5). En una línea similar, otra de las instituciones subraya que el propósito de uno de sus proyectos fue "hacer que las prioridades europeas del programa Erasmus+ fueran lo más accesibles y cercanas posible, especialmente para los colectivos vulnerables con los que trabajamos habitualmente" (Personal, estudio de caso 2), lo que muestra cómo estas orientaciones estratégicas se traducen en propuestas adaptadas a contextos locales y a las necesidades de la EPA. En definitiva, las entidades participantes perciben las prioridades de la Unión Europea como un eje vertebrador de sus propuestas, en la medida en que "el componente de valores europeos es un componente fundamental" (Personal, estudio de caso 1).

Figura 18. Prioridades adicionales abordadas por los proyectos KA2 (N=215)

Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Los datos muestran además que muchos proyectos incorporan más de una prioridad dentro de su diseño. La combinación de varias prioridades sugiere que las iniciativas

KA2 suelen adoptar un enfoque multidimensional, integrando objetivos relacionados con la innovación educativa, el desarrollo de competencias digitales y la promoción de la participación social. La evidencia cualitativa indica que este enfoque responde a la necesidad de abordar problemas complejos desde perspectivas interconectadas, especialmente en contextos locales con múltiples desafíos sociales. En este sentido, desde uno de los estudios de casos se explica que, cuando el proyecto se plantea como herramienta de dinamización territorial, "estamos hablando también de participación ciudadana, desarrollo de capacidades y competencias de la población local y de sinergias entre instituciones" (Personal, estudio de caso 3), mostrando cómo una misma iniciativa articula de forma simultánea dimensiones sociales, educativas y comunitarias. Asimismo, en la propia formación del proyecto "se trabajaban cuestiones como la financiación para iniciativas sociales y las sinergias entre agentes locales", lo que refuerza la idea de que estos proyectos no se orientan a un único objetivo, sino que combinan distintos planos de intervención para responder a realidades complejas.

Figura 19. Principales temáticas abordadas por los proyectos KA1 en España (N=189)

Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

En el caso de los proyectos de movilidad (KA1), las temáticas abordadas presentan igualmente una diversidad considerable. Las áreas más frecuentes incluyen la inclusión, la promoción de la igualdad y la no discriminación; la discapacidad; la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras; las relaciones internacionales y la cooperación al desarrollo; y las competencias digitales.

Estas temáticas reflejan el papel de la movilidad como instrumento para el fortalecimiento de competencias profesionales y para el intercambio de enfoques pedagógicos entre organizaciones europeas.

La evidencia cualitativa procedente de las entrevistas a participantes y personal educativo (módulo 4) permite profundizar en la naturaleza de estos aprendizajes, mostrando que estos se producen, en gran medida, a través de experiencias prácticas y de la exposición directa a otros contextos educativos. En este sentido,

las personas participantes destacan el carácter aplicado del aprendizaje y la oportunidad de conocer metodologías y formas de trabajo diferentes que posteriormente pueden adaptarse a sus propios entornos educativos.

Asimismo, la evidencia cualitativa pone de relieve que la cooperación internacional aparece como eje transversal en estas movilidades. Las organizaciones subrayan que estas experiencias permiten “establecer nuevas colaboraciones con instituciones educativas de otros países, que en muchos casos se consolidan más allá de la duración de los proyectos” (Personal, ORG4). Este contacto con otros contextos educativos contribuye a ampliar las perspectivas profesionales del personal, tal como indican distintos profesionales entrevistados: "ver cómo trabajan en otros países te abre mucho la mente" (Personal, ORG2) y "te hace ver otras formas de trabajar con el alumnado que aquí no habías planteado" (Personal, ORG2).

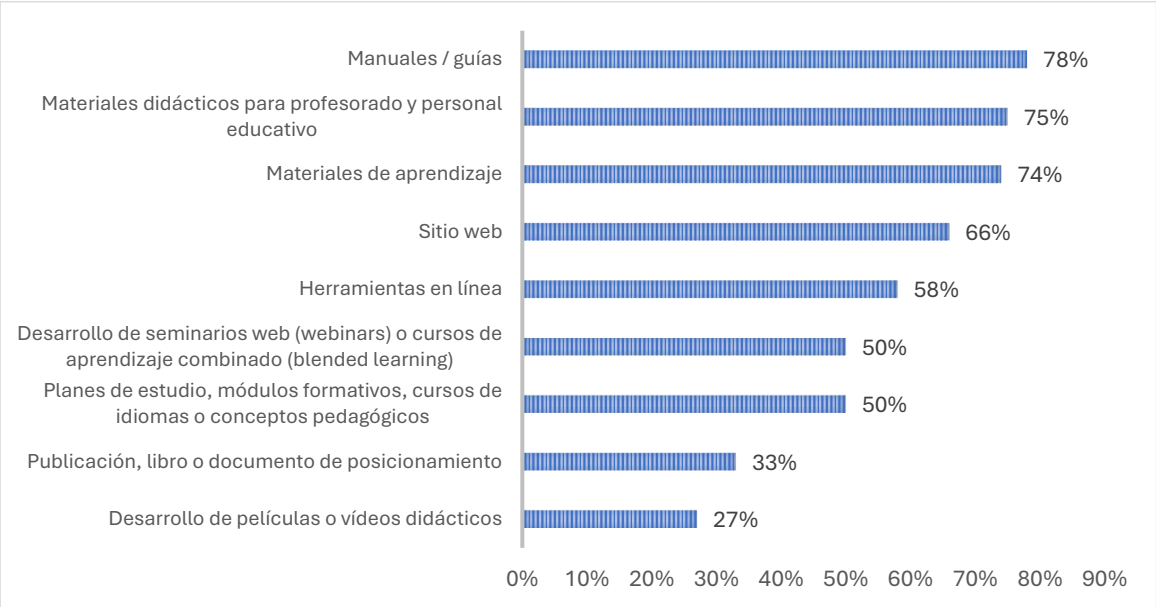
En este sentido, la cooperación internacional puede interpretarse no solo como un resultado del programa, sino como un mecanismo relevante que facilita procesos de aprendizaje organizativo y transferencia de prácticas.

En conjunto, la distribución de las temáticas indica que los proyectos Erasmus+ desarrollados en España se orientan principalmente hacia la innovación educativa, la inclusión social, la digitalización y la promoción de valores europeos, al tiempo que responden a necesidades formativas identificadas por las organizaciones participantes.

4.2.2 Tipología de los productos desarrollados en los proyectos KA2

Los proyectos de cooperación estratégica (KA2) se caracterizan por la generación de productos concretos orientados a mejorar la práctica educativa y facilitar la transferencia de resultados a otros contextos.

Figura 20: Tipos de resultados o productos desarrollados en el marco de la participación en proyectos Erasmus+ KA2) (N=121)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

Tal como muestra la figura anterior, los productos más frecuentes desarrollados en el marco de los proyectos KA2 son manuales (78%), materiales didácticos dirigidos al profesorado (75%) y materiales de aprendizaje para participantes (74%). Esta distribución indica que una parte importante de los proyectos se orienta directamente al núcleo de la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje.

El predominio de manuales y materiales didácticos sugiere que las organizaciones no se limitan a intercambiar experiencias, sino que producen herramientas estructuradas que pueden integrarse en su oferta formativa. La elaboración de este tipo de recursos suele implicar procesos de diseño pedagógico, adaptación metodológica y validación práctica. En este sentido, la evidencia cualitativa recogida apunta a que, desde la experiencia de implementación, estos materiales se utilizan posteriormente en nuevas actividades formativas, especialmente con personas en situación de vulnerabilidad o con menos oportunidades, lo que refuerza su valor práctico y su sostenibilidad (Personal, estudio de caso 2).

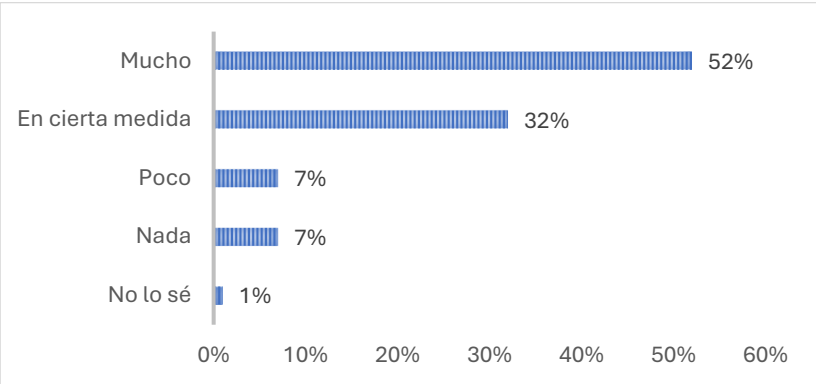
Asimismo, destaca la producción de sitios web (66%) y herramientas digitales u online (58%), lo que refleja una dimensión digital relevante en los resultados de los proyectos. Esta tendencia apunta a un proceso de modernización metodológica y a una ampliación de los canales de acceso a los contenidos desarrollados. En uno de los estudios de casos se indica que “el segundo resultado fue la plataforma online, integrada en la página web”, concebida como “un curso breve online, con certificación al completarlo” (Personal, estudio de caso 3), lo que ilustra el alcance de los materiales desde un caso concreto.

En conjunto, estos resultados muestran que los proyectos KA2 no se limitan a generar informes o productos formales, sino que producen materiales con potencial de aplicación directa en la práctica educativa. La tipología de resultados y productos desarrollados sugiere una orientación predominante hacia la mejora de la oferta formativa y la innovación metodológica en el ámbito de la EPA.

4.2.3 Uso de los productos desarrollados en los proyectos KA2

La producción de materiales y recursos en el marco de los proyectos KA2 adquiere especial relevancia cuando estos resultados continúan utilizándose una vez finalizada la financiación.

Figura 21: Grado en que los resultados y productos de los proyectos KA2 continúan utilizándose tras la participación en Erasmus+ (N=84)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

El 52% de las organizaciones afirma que los productos desarrollados se utilizan “en gran medida”, mientras que el 32% señala que se emplean “en cierta medida”. En conjunto, el 84% declara seguir utilizando los resultados y productos desarrollados tras la finalización del proyecto.

Este resultado sugiere un nivel considerable de continuidad en el uso de los materiales producidos. En muchos casos, los resultados y productos desarrollados no se limitan al periodo de financiación, sino que continúan utilizándose en actividades formativas posteriores.

A nivel cualitativo, los testimonios recabados permiten ilustrar esta tendencia, ya que participantes en las entrevistas en profundidad señalan: “valoramos tanto que los resultados se mantengan vivos y útiles, más allá del tiempo formal del proyecto” (Personal, estudio de caso 5), lo que apunta a que los materiales generados pueden conservar su funcionalidad una vez concluida la financiación. Asimismo, otra de las entidades afirma que “esa metodología ya forma parte de nuestra manera de trabajar” y que “para nosotras ya es algo básico” (Personal, estudio de caso 4), lo que ilustra cómo algunos dejan de ser un resultado puntual para integrarse en la práctica educativa cotidiana de la organización. Asimismo, algunas organizaciones indican que los recursos generados han servido como base para nuevas iniciativas o proyectos posteriores, lo que refuerza su capacidad de transferencia. En este sentido, el hecho de que más de la mitad de las organizaciones afirme utilizar los resultados y productos desarrollados “en gran medida” indica que una parte relevante de los materiales desarrollados ha encontrado un espacio dentro de la oferta formativa de las entidades participantes. Concretamente, en determinados estudios de caso, estos recursos se incorporan como herramientas metodológicas estables o como referencia para el diseño de nuevas acciones formativas, reforzando la sostenibilidad de los resultados. En esta línea, se destaca que muchas de las iniciativas impulsadas en el marco del proyecto “no se viven como algo puntual, sino como una forma estable de hacer las cosas en el día a día” (Personal, estudio de caso 5).

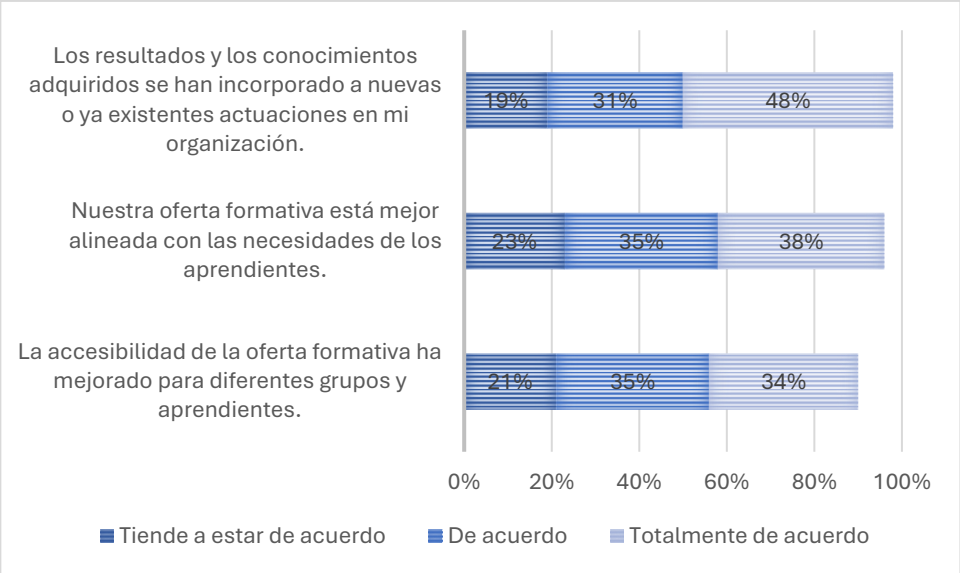
No obstante, el uso declarado no implica necesariamente una incorporación homogénea o permanente en todos los casos. La intensidad y profundidad de la integración pueden variar según el tipo de producto desarrollado, la estabilidad del equipo o la estrategia institucional de cada organización. En los estudios de casos podemos observar cómo en algunos contextos, los resultados se integran de forma transversal en la práctica profesional, mientras que en otros se emplean de manera más puntual o adaptada a determinadas actividades.

En conjunto, los resultados sugieren que los proyectos KA2 contribuyen no solo a la producción de resultados y productos desarrollados, sino también a su utilización posterior en la práctica educativa, aunque el grado de integración puede diferir entre organizaciones.

4.3 Impacto en las organizaciones y en el personal

El impacto de la participación en Erasmus+ puede observarse no solo en los productos desarrollados, sino también en la manera en que estos influyen en la oferta formativa y en el desarrollo profesional del personal.

Figura 22: Impacto de la participación en Erasmus+ sobre la oferta formativa (N=144)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En relación con la oferta formativa, los resultados muestran niveles elevados de acuerdo respecto a los efectos positivos del programa. El 48% de las organizaciones declara estar "totalmente de acuerdo" en que los resultados y productos desarrollados desarrollados se han incorporado a su provisión formativa, lo que sugiere un nivel elevado de integración de los resultados en la actividad ordinaria.

Por otro lado, desde una de las organizaciones se subraya que, a través de la dimensión formativa del proyecto, "las personas participantes adquirieron competencias… suficientes para despertar interés, ampliar conocimientos y mostrar casos reales", de modo que incluso una formación breve puede tener efectos relevantes en la ampliación de saberes y sensibilidades vinculadas al patrimonio y la cultura (Personal, estudio de caso 3). Este beneficio se relaciona también con el carácter práctico que suelen tener las formaciones, tal y como se pone de manifiesto en el estudio de caso 1, donde se destaca que "nuestra formación es muy accesible, muy práctica y, sobre todo, tratamos de buscar la aplicación a proyectos concretos a escala local y a escala de barrio" (Personal, estudio de caso 1).

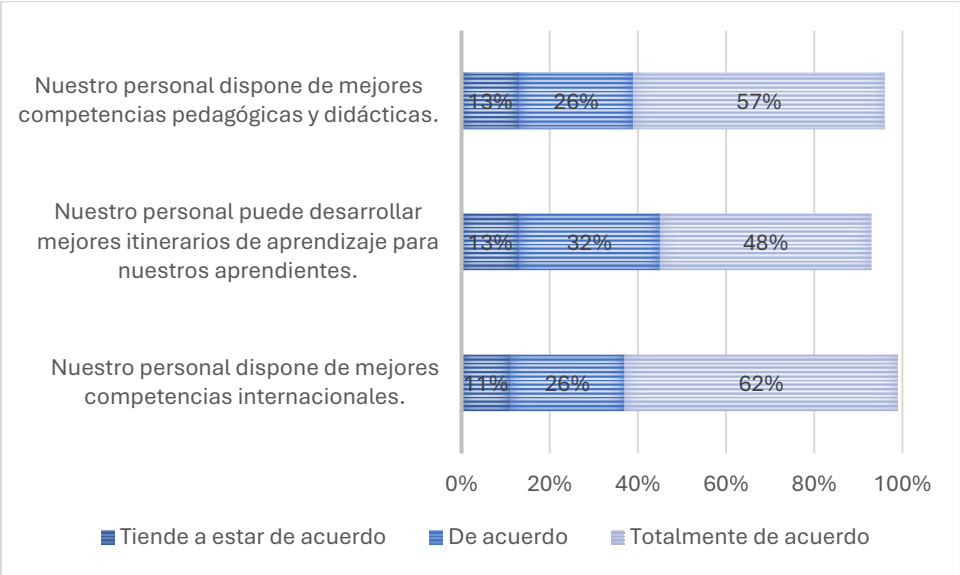
Asimismo, entre el 69% y el 79% de las organizaciones manifiesta acuerdo o fuerte acuerdo con diferentes afirmaciones relativas al impacto de Erasmus+ en su oferta formativa, incluyendo la mejora de la calidad de las actividades educativas, la actualización metodológica, una mayor alineación con las necesidades de los aprendientes adultos y una mayor accesibilidad de la oferta para distintos grupos de aprendices. Estos resultados sugieren que, en la percepción de las organizaciones participantes, la participación en Erasmus+ está asociada con mejoras en distintos aspectos de la oferta formativa, especialmente en lo relativo a la actualización metodológica, la calidad de las actividades educativas y su adaptación a las necesidades de los aprendientes adultos. Esta valoración cuantitativa se ve reforzada por la evidencia cualitativa, ya que profesionales de entidades participantes destacan que el intercambio de experiencias con otras organizaciones permite incorporar nuevas estrategias pedagógicas y mejorar la práctica educativa cotidiana (Personal, estudio de caso 4). Esta idea se refuerza en el estudio de caso 1, donde se señala que la formación implementada en el marco del proyecto fue acogida satisfactoriamente en los centros de formación, destacándose que

“recibimos un feedback muy positivo […] habíamos complementado muy bien el currículum” (Personal, estudio de caso 1).

No obstante, al tratarse de respuestas autodeclaradas, estos resultados deben interpretarse como una valoración institucional del impacto, más que como una medición externa de cambio estructural. Aun así, la consistencia de las respuestas, junto con los testimonios recogidos en los estudios de caso, sugiere que la experiencia Erasmus+ es percibida como un factor relevante de mejora organizativa.

En coherencia con esta valoración, en conjunto, los datos sugieren que la participación en Erasmus+ no se limita a la incorporación de actividades puntuales, sino que puede contribuir a procesos de evolución progresiva de la oferta formativa, en los que los cambios cuantitativos observados se ven acompañados y matizados por las experiencias cualitativas de las organizaciones participantes.

Figura 23: Impacto de la participación en Erasmus+ sobre el personal (N=144)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En lo que respecta al impacto sobre el personal, los resultados muestran un patrón similar. El 62% de las organizaciones declara estar totalmente de acuerdo en que el personal ha mejorado sus competencias internacionales como resultado de la participación en Erasmus+. Este dato refleja un fortalecimiento de la dimensión europea dentro de las entidades.

Además, el 57% señala una mejora significativa en las habilidades pedagógicas y didácticas del personal, mientras que el 49% destaca una mejora en la capacidad de diseñar itinerarios formativos para los aprendientes adultos. En conjunto, estos resultados sugieren que la experiencia en proyectos europeos puede traducirse en aprendizajes transferibles a la práctica profesional.

Desde una perspectiva cualitativa, los testimonios recabados permiten profundizar en estos procesos, ya que el intercambio con otras entidades facilita la observación de metodologías diversas y la adaptación de enfoques a los contextos locales, contribuyendo a enriquecer el trabajo educativo cotidiano. A modo de ejemplo, una profesional de una de las entidades explica que, para ella, fue “especialmente nuevo… el trato directo con la Agencia Nacional y toda la gestión del beneficiario: la parte administrativa, la coordinación y la comunicación”, añadiendo que “fue un

aprendizaje muy positivo" (Personal, estudio de caso 3), lo que ilustra, desde un caso concreto, cómo la participación en el programa también puede fortalecer capacidades de gestión, coordinación y relación institucional en los equipos técnicos.

En la misma línea, un participante del mismo estudio de caso subraya que su experiencia consistió en "escuchar, dialogar y compartir con el resto de participantes" y en "contrastar ideas con personas que viven realidades distintas y trabajan en contextos completamente diferentes", lo que apunta a que el intercambio internacional favorece aprendizajes profesionales vinculados tanto a la apertura europea como a la ampliación de referentes metodológicos.

El desarrollo de competencias internacionales, pedagógicas y organizativas aparece así como uno de los posibles efectos de la participación en el programa. No obstante, la sostenibilidad de estos efectos puede depender de factores como la estabilidad del equipo, la continuidad en la participación o la capacidad institucional para consolidar los aprendizajes adquiridos, tal y como también apuntan las organizaciones participantes en los estudios de caso. De forma ilustrativa, una de las entidades señala que "sería muy útil poder mantener, ampliar y consolidar el impacto con una especie de segunda fase", ya que una mayor continuidad permitiría dar a los resultados "una aplicación más práctica, más pedagógica o más transformadora" (Personal, estudio de caso 3). Esto pone de relieve que los aprendizajes generados no siempre se sostienen por inercia, sino que requieren condiciones institucionales para profundizarse en el tiempo. En esta misma línea, en otro de los casos se subraya que, pese a los beneficios obtenidos, "falta luego más tiempo" y que "no hay presupuesto para hacer un seguimiento", lo que dificulta la sostenibilidad y la adecuada difusión de los resultados alcanzados (Personal, estudio de caso 1).

Figura 24: Temáticas que han recibido mayor atención tras la participación en Erasmus+ durante el período 2021-2024 (N=144)

Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

La participación en Erasmus+ parece influir también en las prioridades temáticas de las organizaciones. El 73% señala que las competencias digitales han adquirido

mayor atención, el 70% destaca la inclusión y la diversidad, y el 61% la ciudadanía activa y la participación democrática.

Otros ámbitos que también reciben una atención considerable son los valores comunes de la UE (56%), los entornos de aprendizaje inclusivo (48%), así como la motivación y el bienestar de los aprendientes adultos y las iniciativas vinculadas al medio ambiente y la lucha contra el cambio climático, ambos mencionados por el 45% de las organizaciones.

En conjunto, estos resultados indican que el impacto del programa no se limita a la mejora de prácticas concretas, sino que puede incidir también en la orientación temática de las entidades. La mayor atención a las competencias digitales se vincula con procesos de modernización metodológica, mientras que la inclusión, la diversidad y la ciudadanía activa reflejan una alineación con las prioridades europeas. Desde una perspectiva cualitativa, algunos testimonios permiten matizar esta tendencia, al señalar que la experiencia favorece el sentimiento de pertenencia a una red más amplia y refuerza la identidad europea de las organizaciones y del propio aprendiente adulto (Personal, estudio de caso 5), así como reafirmarse en ciertas convenciones y valores europeístas: “de diálogo, de respeto a la diversidad, de negociación, de colaboración entre distintos países y demás (Personal, estudio de casos 1).

A modo de ejemplo, personal de una de las entidades señala que la participación en el proyecto “nos ha permitido sentir que formamos parte de algo más amplio”, así como de “una red, de un horizonte compartido, de una comunidad educativa y profesional que está haciendo cosas valiosas” (Personal, estudio de caso 5), lo que ilustra, en un caso concreto, cómo la experiencia Erasmus+ no solo introduce nuevas temáticas en el trabajo de las organizaciones, sino que también puede reforzar su vinculación con marcos de sentido más amplios asociados a la cooperación europea. En una línea similar, en otro de los estudios de casos se subraya que el proyecto “encajaba muy bien con cuestiones como los valores democráticos, la participación, los valores comunes, las habilidades comunicativas, el compromiso cívico, la inclusión y la participación social” (Personal, estudio de caso 4), lo que apunta a que la participación en Erasmus+ también contribuye a consolidar y articular de forma más explícita prioridades temáticas que ya atraviesan el trabajo cotidiano de muchas entidades.

En conjunto, el impacto de Erasmus+ se manifiesta en varios niveles: integración de resultados y productos desarrollados en la oferta formativa, desarrollo profesional del personal y reajuste temático dentro de las organizaciones. Aunque los resultados se basan en percepciones institucionales, la coherencia de las respuestas sugiere que la participación en el programa se asocia con procesos de transformación progresiva dentro de las organizaciones del sector.

4.4 Impacto más allá de las organizaciones

El impacto de Erasmus+ no se limita al ámbito interno de las organizaciones participantes, sino que se extiende hacia otros niveles, generando efectos en redes institucionales, comunidades educativas y contextos sociales más amplios.

En primer lugar, los productos desarrollados en los proyectos de cooperación estratégica (KA2) presentan un claro potencial de transferencia. La elaboración de manuales, materiales didácticos y recursos digitales no solo responde a necesidades

internas, sino que permite su utilización en otros contextos educativos. En este sentido, los resultados y productos desarrollados constituyen un mecanismo clave para la difusión del conocimiento generado, facilitando su adaptación y reutilización por parte de otras entidades.

Este potencial se ve reforzado por el desarrollo de plataformas digitales y entornos virtuales, que amplían las posibilidades de acceso a los contenidos. Tal como reflejan los estudios de caso, estos recursos no solo permiten la continuidad de las actividades formativas, sino que también contribuyen a su apertura a nuevos públicos. En este sentido, desde el estudio de caso 3 se señala que estos espacios se conciben como “un curso breve online, con certificación al completarlo”, lo que ilustra cómo los materiales pueden trascender el marco del proyecto y llegar a otros usuarios. Asimismo, la intencionalidad de las organizaciones de adaptar estos entornos al ámbito de la EPA queda reflejada en el siguiente testimonio: “para nosotros era muy importante construir un entorno virtual que siguiese las directrices tanto de la Unión Europea como de la UNESCO en cuanto a la importancia y las características que debe tener la formación online para adultos” (Personal, estudio de caso 1).

En segundo lugar, la evidencia cualitativa muestra que los resultados de los proyectos no permanecen circunscritos a las entidades que los desarrollan, sino que circulan a través de redes de colaboración. Algunas organizaciones participan activamente en redes en las que comparten los materiales generados, poniéndolos a disposición de otras instituciones para su uso con beneficiarios, usuarios o técnicos: “los materiales para que puedan utilizarlos libremente en su propia organización…” (Personal, estudio de caso 1). Este proceso de difusión contribuye a la transferencia de prácticas y al fortalecimiento de ecosistemas educativos más amplios.

Asimismo, los resultados y productos generados son utilizados en actividades formativas externas al propio proyecto, lo que amplía su alcance. En este sentido, una persona participante señala que “en nuestros talleres utilizamos los resultados obtenidos en Erasmus+, y también los incorporamos en las formaciones que impartimos en otras actividades” (Aprendiente adulto, estudio de caso 2). Este tipo de reutilización sugiere que los materiales desarrollados no solo se mantienen en el tiempo, sino que se proyectan hacia otros espacios formativos.

Por otra parte, la cooperación internacional, especialmente en el marco de las movilidades (KA1), puede actuar como un mecanismo relevante que favorece la creación de vínculos entre organizaciones de distintos países. Tal como señalan las organizaciones participantes, estas experiencias permiten “establecer nuevas colaboraciones con instituciones educativas de otros países, que en muchos casos se consolidan más allá de la duración de los proyectos” (Coordinación, ORG4). Estas relaciones contribuyen a la consolidación de redes transnacionales y a la circulación de enfoques pedagógicos, metodologías y experiencias.

En este contexto, el impacto del programa se proyecta también sobre las propias trayectorias de aprendizaje de los aprendientes adultos. La mejora en la accesibilidad de la oferta, señalada por una proporción considerable de las organizaciones, apunta a una posible ampliación hacia perfiles diversos, en coherencia con las prioridades de inclusión del programa. Esta tendencia se ve reflejada en los estudios de caso, donde se destaca que la participación facilita que personas con trayectorias educativas interrumpidas o en situación de vulnerabilidad se impliquen en actividades formativas, reforzando su confianza y sentido de

pertenencia. Tal como se señala, muchas personas “no habían salido nunca de su entorno, y cruzar esa frontera simbólica y real les da confianza… se dan cuenta de que pueden hacerlo” (Personal, estudio de caso 5). Asimismo, se subraya que “sin inclusión no sería posible sostener el trabajo cotidiano” y que, a partir de ahí, aparecen también “la igualdad, la interculturalidad, la intergeneracionalidad y el desarrollo comunitario” (Personal, estudio de caso 5), lo que sugiere que la mejora de la oferta no se entiende únicamente en términos de acceso, sino también de adecuación a la diversidad real del aprendiente adulto.

En este sentido, el impacto del programa no solo se manifiesta en la ampliación de oportunidades formativas, sino también en la generación de procesos de empoderamiento y participación que trascienden el espacio educativo inmediato. No obstante, la evidencia cualitativa también permite identificar ciertos límites en la capacidad de alcance del programa. Algunas entidades señalan que el perfil de aprendientes adultos con los que trabajan dificulta su participación en determinadas acciones, al considerar que “tienen otras necesidades, además de la internacionalización”, especialmente en contextos marcados por situaciones de alta vulnerabilidad: “está viviendo en algunos casos debajo del puente, en otros en una casa okupa, en otros de prestado o en otros seis en un apartamento” (Entrevista 2, organizaciones no participantes). Estas situaciones, que según las entidades no constituyen casos aislados, sino realidades extendidas en determinados contextos, apuntan a la necesidad de seguir avanzando en la adaptación del programa a personas con menos oportunidades y mayores barreras de participación.

En conjunto, estos elementos indican que Erasmus+ puede generar un impacto que trasciende el nivel organizativo, contribuyendo a procesos de transferencia de conocimiento, ampliación del acceso a recursos educativos y fortalecimiento de redes de cooperación. Este impacto, aunque difícil de cuantificar en términos estrictos, aparece de forma consistente en la evidencia cualitativa como una dimensión relevante del programa.

4.5 Conclusiones

El análisis del impacto de Erasmus+ en las organizaciones de educación de personas adultas en España sugiere que la participación en el programa genera efectos que van más allá de la ejecución puntual de proyectos.

En primer lugar, los proyectos de cooperación estratégica (KA2) producen una amplia variedad de materiales y recursos pedagógicos que, en muchos casos, continúan utilizándose tras la finalización del proyecto. Este uso sostenido indica que los resultados no quedan limitados al periodo de financiación, sino que tienden a integrarse en la práctica habitual de las organizaciones, favoreciendo cambios relativamente estables en la oferta formativa. En este sentido, la evidencia cualitativa apunta a la continuidad en el uso de los materiales, tanto en distintas actividades, como en su incorporación a nuevos proyectos y formaciones, lo que refuerza su capacidad de transferencia y sostenibilidad (Aprendiente adulto, estudio de caso 2). Asimismo, algunos testimonios muestran que estos materiales y recursos no permanecen circunscritos a las entidades participantes, sino que son compartidos y reutilizados en otros espacios educativos y redes de colaboración, favoreciendo su circulación entre diferentes organizaciones y contextos formativos.

En algunos testimonios se subraya, además, la importancia de que estos productos mantengan su utilidad más allá del cierre formal del proyecto, evitando que queden

como resultados aislados (Personal, estudio de caso 3). De este modo, el impacto de los proyectos no se limita exclusivamente al ámbito interno de las organizaciones beneficiarias, sino que puede proyectarse hacia otros actores educativos y comunitarios mediante procesos de difusión, transferencia y reutilización de los resultados generados. No obstante, los testimonios indican que esta sostenibilidad depende en gran medida de las instituciones y de los equipos profesionales, ya que no existen mecanismos ni financiación específica que garantice la continuidad. Por tanto, deben buscar estrategias para evitar que el proyecto muera en el tiempo, pues, como señalan, “hay que darles otra… otra difusión” (Personal, estudio de caso 1).

En segundo lugar, los datos reflejan una mejora percibida en la calidad y actualización de la oferta educativa. La incorporación de nuevos enfoques metodológicos, la adaptación a las necesidades de los aprendientes adultos y la atención a prioridades como la digitalización o la inclusión apuntan a procesos de renovación interna que trascienden actividades aisladas. En línea con estos resultados, los testimonios recogidos ilustran, de forma puntual, que la participación puede traducirse tanto en aprendizajes metodológicos como en ajustes concretos en las condiciones de accesibilidad y en la organización del trabajo educativo (Estudios de caso 4 y 5). Asimismo, el personal de centros de educación permanente señala que la participación ha impulsado la innovación y la organización del trabajo, al requerir dinámicas de coordinación, aprendizaje mutuo y adaptación continua a contextos diversos (Estudio de caso 5). No obstante, al tratarse de valoraciones institucionales, estos efectos deben interpretarse como percepciones de cambio organizativo más que como una medición externa de transformación estructural.

Asimismo, el impacto sobre el personal constituye uno de los resultados más consistentes. El fortalecimiento de competencias internacionales, pedagógicas y organizativas sugiere que la participación en Erasmus+ favorece el desarrollo profesional del personal y puede contribuir a reforzar la capacidad de las entidades para asumir nuevos proyectos. Como se ha evidenciado en las entrevistas realizadas en los estudios de casos, el intercambio con otras organizaciones facilita la incorporación de nuevos enfoques metodológicos y la mejora de la práctica educativa cotidiana (Estudio de caso 4). De forma complementaria, algunos testimonios destacan que esta participación favorece la consolidación de redes de colaboración basadas en la confianza y el reconocimiento mutuo entre entidades (Estudio de caso 3). La sostenibilidad de este impacto dependerá, sin embargo, de factores como la continuidad en la participación y la estabilidad de los equipos.

Por último, la mayor atención a determinadas prioridades temáticas —como las competencias digitales, la inclusión y la ciudadanía activa— indica que el programa puede influir también en la orientación estratégica de las organizaciones. Erasmus+ no solo aporta recursos y experiencias, sino que parece contribuir a alinear las prácticas educativas con marcos europeos más amplios. En algunos casos, esta alineación se traduce en un refuerzo del vínculo con redes europeas y en la incorporación de valores relacionados con la cooperación, la participación y el aprendizaje compartido (Estudio de caso 5). Asimismo, la evidencia cualitativa sugiere que estos procesos se apoyan en dinámicas de intercambio, diálogo y construcción conjunta de conocimiento entre entidades participantes, lo que pone de relieve el valor añadido de la cooperación europea como espacio de articulación de saberes diversos (Estudio de caso 3 y 5). A pesar de la riqueza que aporta, es necesario considerar también las dificultades que pueden derivarse de la diversidad de formas de trabajo a nivel europeo, ya que, como señalan algunos participantes,

“hay formas de trabajar muy diferentes a nivel europeo, y eso gestionarlo es uno de los riesgos que siempre se incluyen en el diseño del proyecto” (Personal, estudio de caso 1).

En conjunto, los resultados indican que el impacto del programa se manifiesta en múltiples dimensiones: producción de recursos, integración en la oferta formativa, desarrollo profesional del personal y reajuste temático de las organizaciones. La participación en Erasmus+ parece así asociarse con procesos de transformación progresiva dentro del sector de la EPA en España, aunque la intensidad de estos cambios puede variar entre organizaciones.

5 Impacto de la movilidad KA1 en los aprendientes adultos

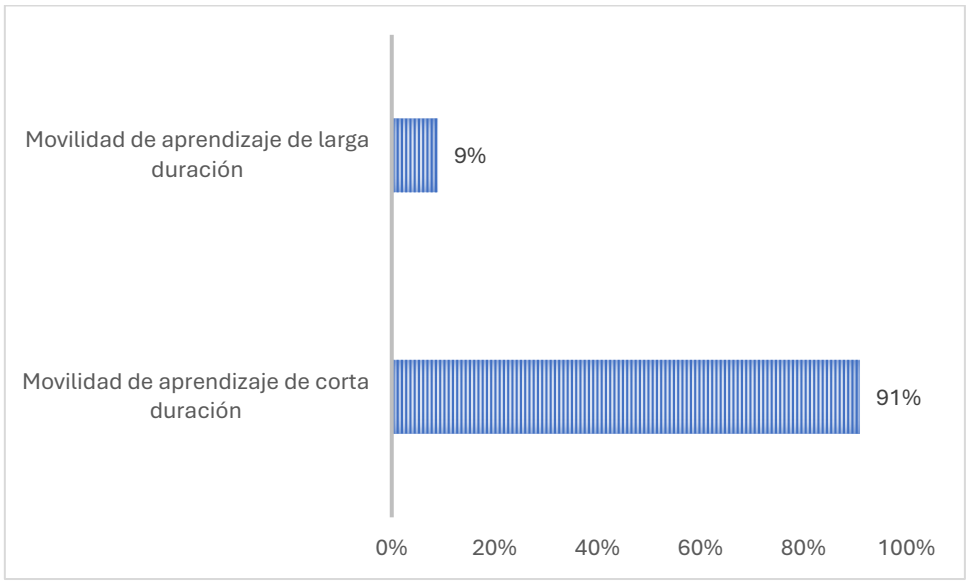
5.1 Introducción

Los proyectos Erasmus+ llegan a los aprendientes adultos de diversas maneras. Por un lado, pueden participar directamente en las actividades de los proyectos, por ejemplo, a través de las acciones de movilidad de los proyectos KA1 o de las actividades organizadas y desarrolladas en su propio país de proyectos KA2. Por otro lado, también pueden beneficiarse de forma indirecta de los resultados de los proyectos, especialmente en el marco de la Acción Clave 2 (KA2), en la que con frecuencia se desarrollan cursos y materiales de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo se analiza exclusivamente el impacto de la movilidad KA1, a partir de las entrevistas realizadas a aprendientes adultos que participaron recientemente en movilidades KA1 y a las organizaciones coordinadoras de dichos proyectos.

5.2 Número y perfil de los aprendientes adultos participantes en movilidades individuales y en grupo

El análisis de las movilidades realizadas por aprendientes adultos permite observar tanto el volumen de participación como algunas características principales de los participantes en las actividades de movilidad del programa Erasmus+. Los datos procedentes del Mobility Portal ofrecen una visión general del tipo de actividades desarrolladas y del perfil de las personas adultas que participan en ellas[5].

Figura 25: Distribución de las movilidades por tipo de actividad – Aprendientes adultos (N= 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

La participación de aprendientes adultos en KA1 incluye distintas modalidades de movilidad, entre las que las movilidades grupales adquieren una relevancia

[5] El nivel de detalle de la información disponible varía según el tipo de movilidad: en las movilidades grupales, los datos son reportados por la coordinación del proyecto para el conjunto del grupo, mientras que en las movilidades individuales proceden directamente de cada participante.

específica en el contexto analizado. En este caso, la Figura 25 se refiere específicamente a las 219 movilidades individuales registradas y muestra que estas se desarrollan mayoritariamente en formatos de corta duración, mientras que las movilidades individuales de larga duración tienen un peso reducido.

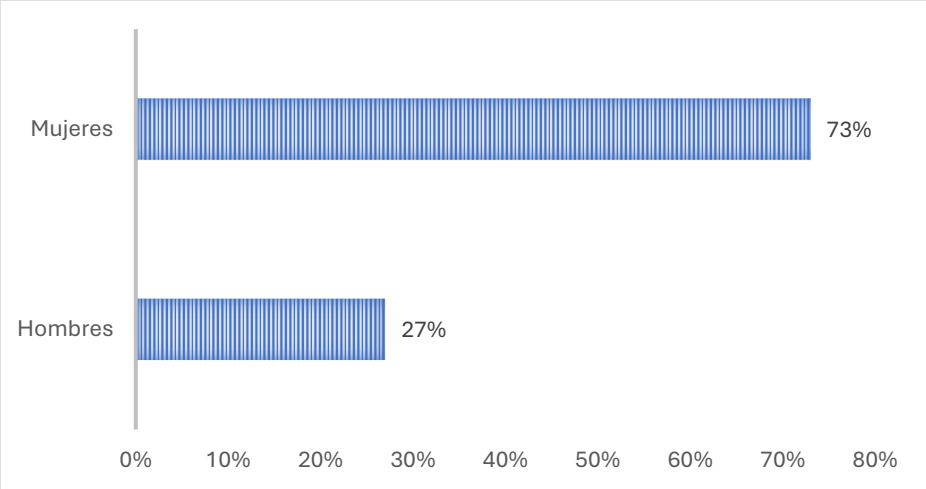
Esta distribución sugiere que, aunque la movilidad individual representa una modalidad más limitada en términos de volumen dentro de los datos analizados, ofrece una vía específica de aprendizaje internacional para aprendientes adultos que participan en experiencias con un mayor grado de autonomía.

La evidencia cualitativa derivada de las entrevistas realizadas a participantes en las entidades analizadas permite profundizar en la relevancia de las movilidades grupales en este contexto.

Un elemento especialmente relevante es la función de la movilidad grupal. En el contexto analizado, el grupo actúa como un mecanismo de apoyo que contribuye a reducir la incertidumbre inicial y facilita la participación de personas con menor experiencia internacional. Como señala un aprendiente adulto, “los mayores cuando salimos fuera […] nos queremos sentir arropados” (Mujer, 72 años, entrevista KA1)

Al mismo tiempo, las experiencias con mayor grado de autonomía favorecen —según los testimonios recogidos— el desarrollo de capacidades de autogestión. En este sentido, una aprendiente adulta destaca haberse sentido “segura, autosuficiente, capaz” tras su experiencia de movilidad (mujer, entrevista KA1).

Figura 26: Distribución por género – Aprendientes adultos (N= 219)

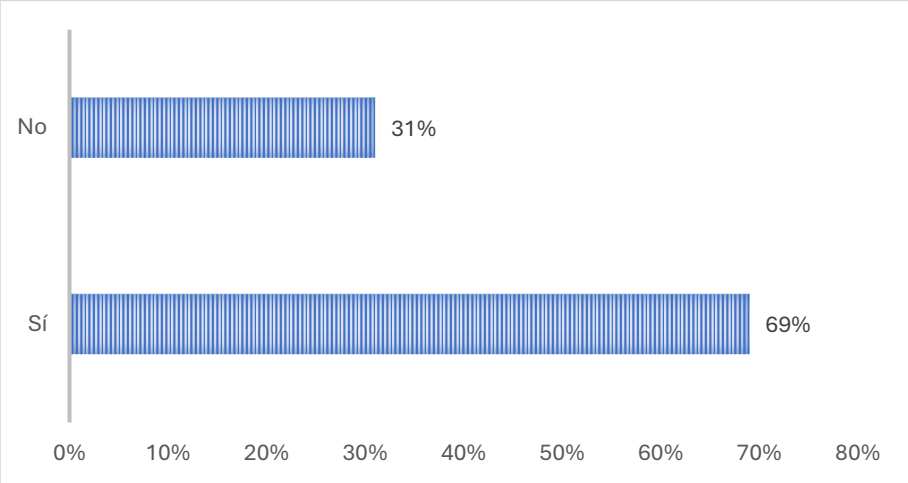


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

En relación con el perfil de los aprendientes adultos, la distribución por género muestra una participación mayoritaria de mujeres en las actividades de movilidad para personas adultas. Desde una perspectiva cualitativa, esta presencia femenina se inserta, en varios casos, en trayectorias vitales marcadas por responsabilidades de cuidado, dependencia económica o interrupciones laborales. Algunas aprendientes adultas describen estas trayectorias de forma explícita, señalando que “las mujeres […] estamos educándonos más que para cuidar” (Mujer, 68, entrevista KA1). En otros casos, esta situación se traduce en dependencia económica, como indica otra aprendiente adulta: “no tengo pensión ni nada” (Mujer, 72 años, entrevista KA1)

En este contexto, la movilidad puede adquirir un carácter de reapertura de oportunidades personales y educativas. Así, otra aprendiente adulta subraya el valor de autonomía asociado a la experiencia al afirmar que “salir fuera de casa y salir nosotras, mujeres, sin maridos e hijos, mucho mejor todavía” (Mujer, 58 años, entrevista KA1). Esta lectura debe entenderse como una interpretación cualitativa de determinados testimonios, y no como una explicación general de la participación mayoritaria de mujeres en los datos registrados.

Figura 27: Participantes con menos oportunidades – Aprendientes adultos (N= 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

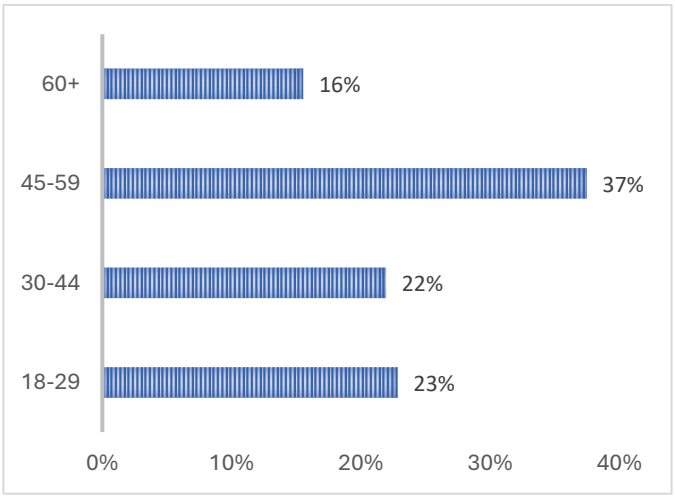
Los datos reflejan también la participación de personas adultas con *menos oportunidades*, lo que indica que las actividades de movilidad incluyen perfiles que pueden enfrentarse a barreras sociales, educativas o económicas, en línea con la prioridad de inclusión promovida por el programa Erasmus+.

La evidencia cualitativa permite matizar esta dimensión mostrando condiciones asociadas a desventaja relativa, como limitaciones económicas, menor dominio lingüístico o situaciones personales complejas. Por ejemplo, una aprendiente adulta identifica el idioma como barrera: “el inglés […] es un hándicap” (Mujer, 71 años, entrevista KA1)

Asimismo, algunos relatos hacen referencia a condiciones de salud o situaciones personales que pueden influir en la participación, lo que refuerza la idea de que la inclusión implica no solo el acceso, sino también la existencia de apoyos adecuados.

En este sentido, las entrevistas ilustran condiciones compatibles con situaciones de desventaja, aunque no siempre permiten identificar si los participantes han sido clasificados formalmente dentro de la categoría “participantes con menos oportunidades”. Esto sugiere que la inclusión debe interpretarse también en términos de condiciones reales de participación y no únicamente desde criterios administrativos.

Figura 28: Edad al inicio del programa – Aprendientes adultos (N= 214)

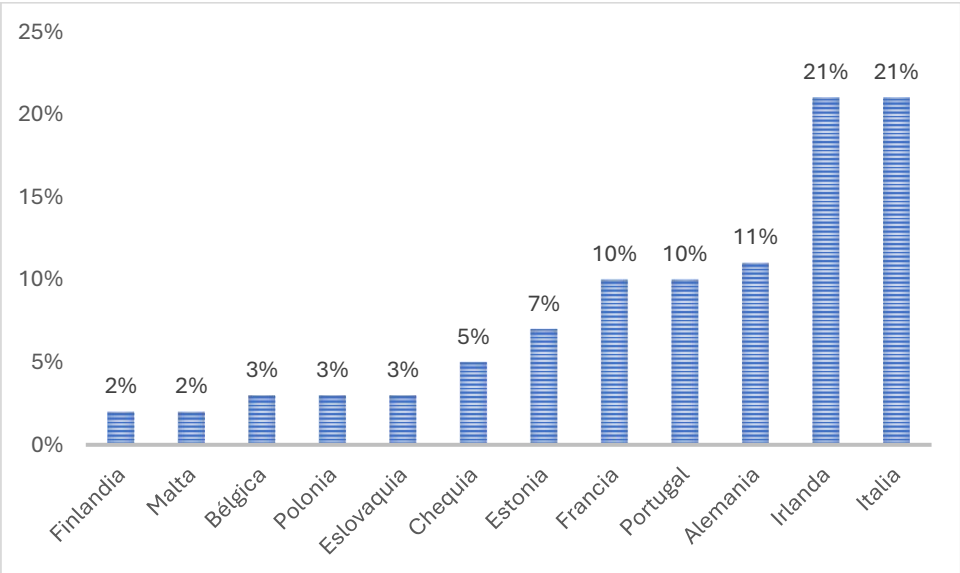


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

En cuanto a la edad de los aprendientes adultos, las movilidades incluyen personas adultas de distintos grupos de edad a lo largo de toda la vida. Esta diversidad refleja el carácter amplio de la educación de personas adultas y la participación de perfiles con trayectorias formativas y profesionales diversas.

Desde una perspectiva cualitativa, en los testimonios recogidos, la edad no aparece necesariamente como una limitación, sino como un factor que modula el sentido de la experiencia. En perfiles de mayor edad, la movilidad se asocia frecuentemente con procesos de envejecimiento activo, aprendizaje permanente y reafirmación identitaria, como muestra el testimonio de un aprendiente adulto que afirma que durante la movilidad “me sentí estudiante y yo creo que en eso todas las personas que estábamos allí lo sentíamos” (Hombre, 67 años, entrevista KA1). Esta interpretación resulta especialmente pertinente para comprender el significado subjetivo de la movilidad en edades avanzadas, aunque no permite generalizar por sí sola al conjunto de participantes de mayor edad.

Figura 29: País de destino de las personas participantes – Aprendientes adultos (N= 219)

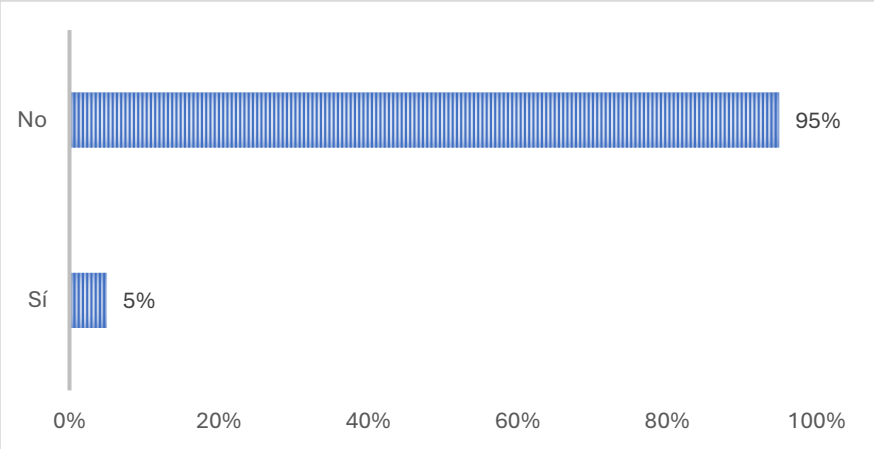


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Los destinos de las movilidades muestran una distribución entre diferentes países europeos. Esta diversidad favorece potencialmente el intercambio de experiencias educativas y el aprendizaje intercultural.

La evidencia cualitativa sugiere que la variedad de destinos puede favorecer el aprendizaje comparativo. Una aprendiente adulta señala que su interés era conocer "una universidad […] de mayores" y "ver qué hacían ellos, cómo lo hacían" (mujer, 72 años, entrevista KA1). Este tipo de aprendizaje basado en la observación y comparación aparece de forma recurrente en las entrevistas.

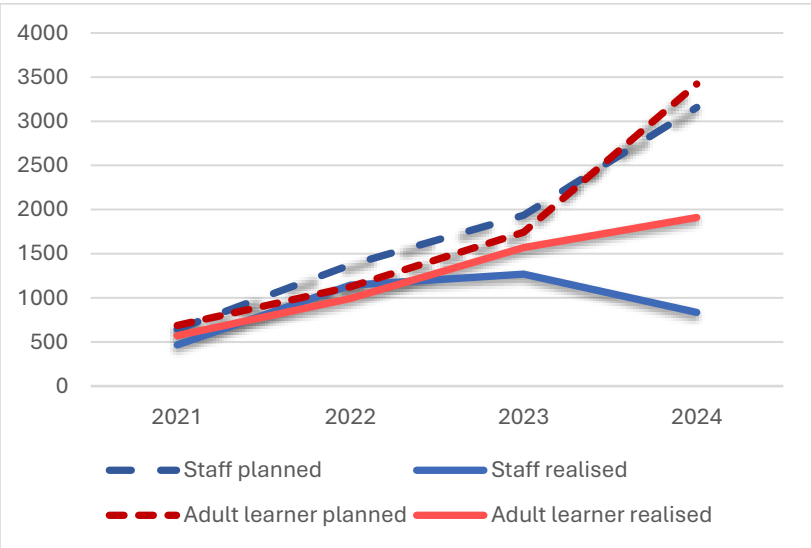
Figura 30: Proporción de participantes que utilizaron medios de transporte sostenibles («green travel») – Aprendientes adultos (N= 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

La información sobre el uso de *desplazamiento ecológico* muestra la proporción de aprendientes adultos que utilizan modalidades de transporte consideradas más sostenibles, reflejando la incorporación progresiva de prácticas de movilidad alineadas con las prioridades medioambientales del programa Erasmus+. No obstante, estos resultados deben interpretarse teniendo en cuenta la localización periférica de España dentro del contexto europeo, lo que en muchos casos puede dificultar evitar el uso del transporte aéreo para los desplazamientos internacionales.

Figura 31: Movilidades planificadas y realizadas durante el período 2021-2024



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Por último, la comparación entre movilidades planificadas y movilidades realizadas durante el periodo 2021–2024 permite observar el grado de implementación de las actividades previstas por las organizaciones participantes. No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela, especialmente en lo relativo al año 2024, ya que los proyectos iniciados en ese periodo pueden no haberse completado plenamente, lo que podría derivar en una infrarepresentación del número de movilidades realizadas. Asimismo, es posible que las cifras de movilidades planificadas incluyan proyectos que finalmente no recibieron financiación, lo que podría afectar a la representatividad de los datos.

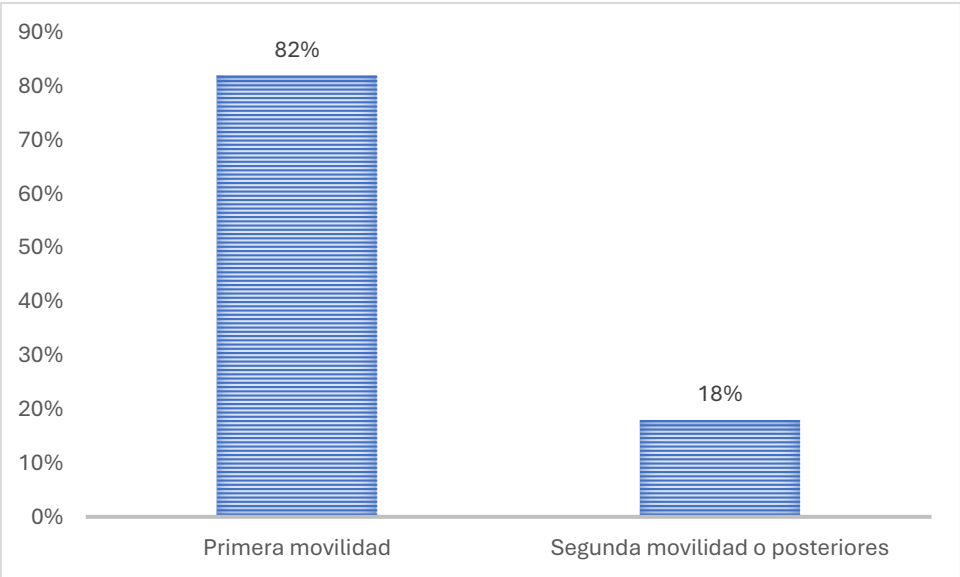
En conjunto, los datos cuantitativos muestran una participación diversa en términos de género y edad, mientras que la evidencia cualitativa permite profundizar en la diversidad de trayectorias y en el significado que adquiere la movilidad para distintos perfiles de aprendientes adultos. En varios casos, esta experiencia se traduce en experiencias de aprendizaje que implican, en muchos casos, la superación de barreras iniciales, el desarrollo de la autonomía y la ampliación de horizontes personales.

5.3 Experiencias en las movilidades KA1

Movilidad individual y en grupo

El análisis de las experiencias de movilidad permite comprender cómo valoran los participantes las diferentes dimensiones organizativas y formativas de las actividades realizadas en el marco del programa Erasmus+. Los datos proceden de los informes de aprendientes adultos y ofrecen información sobre su grado de satisfacción, la preparación previa y la experiencia durante la movilidad. En este bloque, los indicadores cuantitativos proceden de respuestas individualizadas de participantes y ofrecen, por tanto, una aproximación especialmente detallada a la experiencia de las movilidades individuales.

Figura 32: Proporción de participantes que realizaron una movilidad por primera vez – Aprendientes adultos (N= 219)

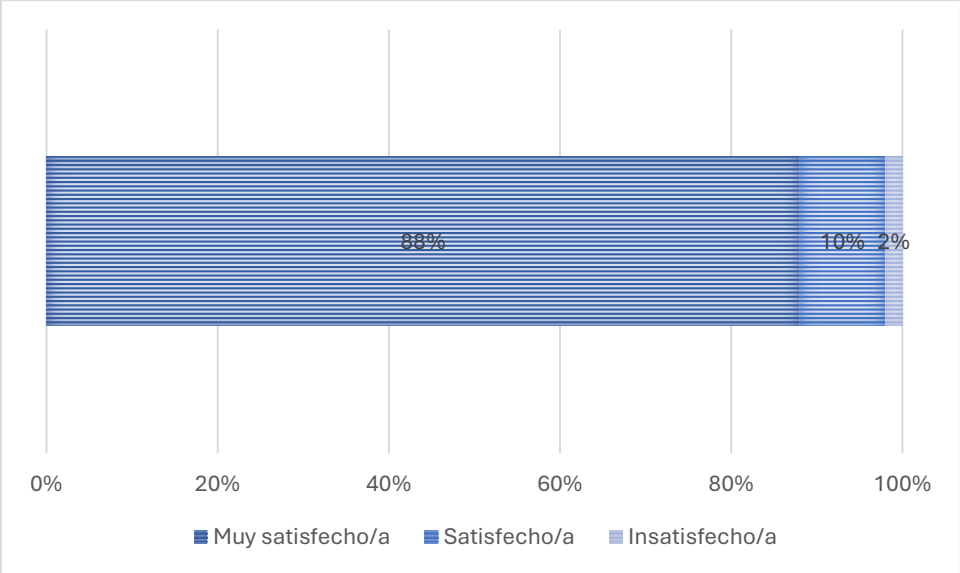


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Una amplia mayoría de los aprendientes adultos realiza una movilidad internacional por primera vez, lo que sugiere que el programa Erasmus+ contribuye a ampliar el acceso a experiencias internacionales para personas adultas que previamente no habían participado en actividades de movilidad.

Las entrevistas confirman que, en varios casos, esta experiencia supone no solo un primer desplazamiento al extranjero, sino también una oportunidad de conocer de forma directa otros contextos educativos y sociales. Como señala un aprendiente adulto, la movilidad le permitió por primera vez "estar en un sitio para una semana o unos días" y conocer realmente el entorno (Hombre, 66 años, entrevista KA1).

Figura 33: Satisfacción general con la movilidad – Aprendientes adultos (N= 219)

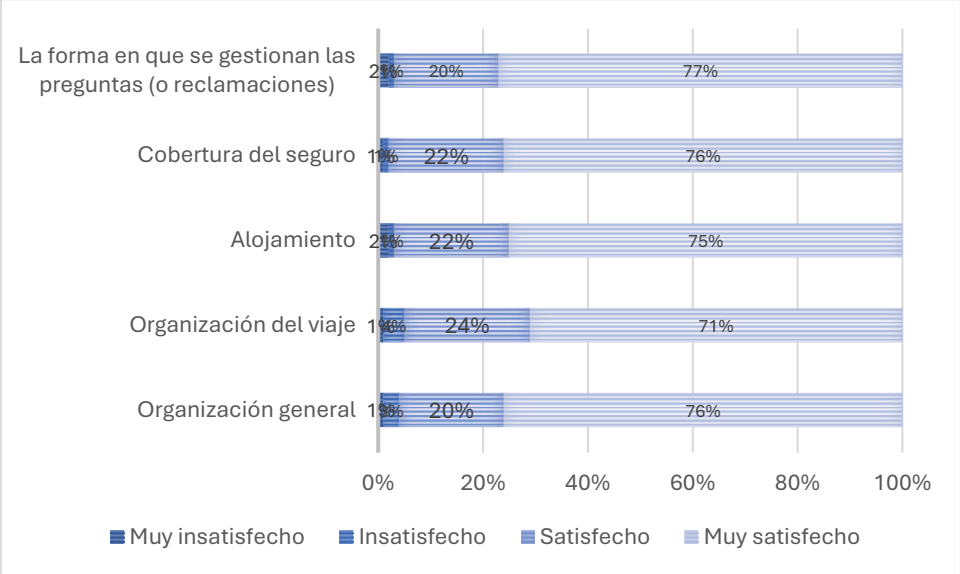


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

En términos generales, el nivel de satisfacción con la experiencia de movilidad es elevado. La mayoría de los aprendientes adultos declara un grado alto o muy alto de satisfacción con la movilidad realizada, lo que refleja una valoración positiva de la experiencia formativa.

Los testimonios recogidos refuerzan esta valoración positiva. En algunos casos, la experiencia se describe en términos muy favorables, como cuando un aprendiente adulto la define como "no sé cómo explicártelo, una experiencia divina, el primer viaje" (hombre, 66 años, entrevista KA1). Más allá de esta expresión, los relatos coinciden en señalar la satisfacción tanto con el contenido de las actividades como con la experiencia personal en su conjunto.

Figura 34: Satisfacción con los distintos aspectos de la movilidad – Aprendientes adultos (N= 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

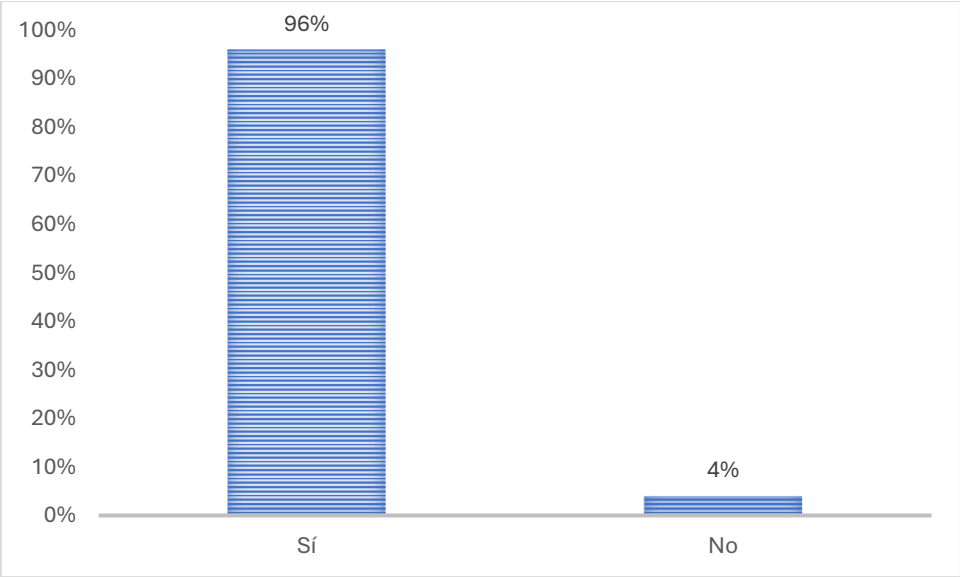
La valoración de los distintos aspectos organizativos de la movilidad muestra también niveles mayoritariamente positivos. Los aprendientes adultos valoran positivamente elementos como la organización general de la actividad, los desplazamientos, el alojamiento y la gestión de consultas o incidencias, lo que sugiere que las organizaciones participantes han gestionado adecuadamente los aspectos logísticos de las movilidades.

Las entrevistas permiten concretar esta valoración, destacando la importancia de la planificación previa y del acompañamiento durante el proceso. Como señala un aprendiente adulto, “todo ha sido bastante rápido… de una muy buena manera”, en referencia a la organización del viaje (Hombre, entrevista KA1). Este tipo de preparación contribuye a reducir la incertidumbre inicial y facilita la participación, especialmente en perfiles con menor experiencia internacional. Asimismo, los testimonios subrayan el papel del acompañamiento durante la movilidad como elemento clave en la experiencia organizativa. Como señala un aprendiente adulto, “siempre estaban pendientes de nosotros, para cualquier cosa que necesitáramos” (Hombre, entrevista KA1). Este apoyo continuado favorece la generación de un entorno de confianza que facilita la implicación en las actividades y la adaptación al contexto de destino.

No obstante, algunos testimonios introducen matices, señalando que la duración de determinadas movilidades puede resultar limitada para aprovechar plenamente la experiencia, especialmente en las fases iniciales de adaptación.

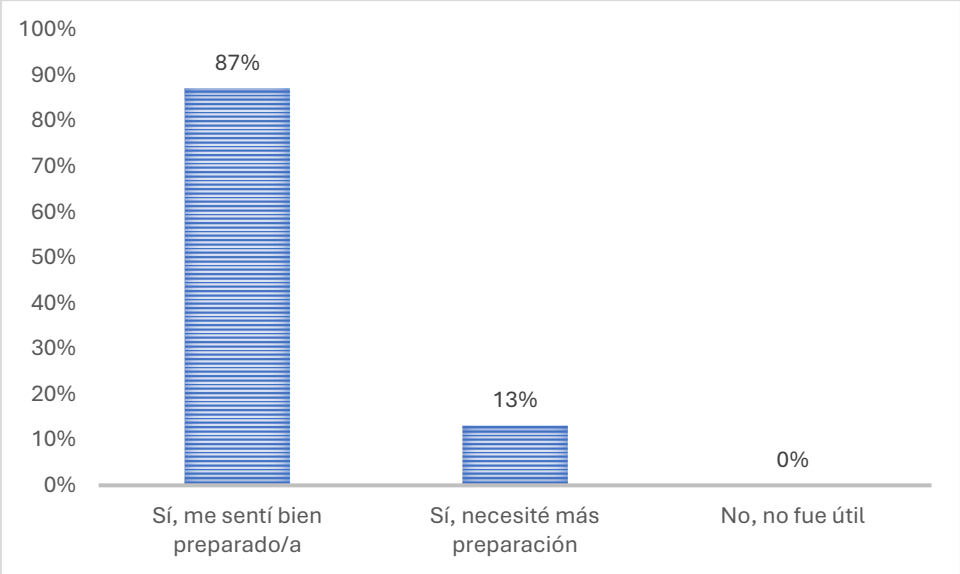
En conjunto, la triangulación entre los datos cuantitativos y la evidencia cualitativa sugiere que los altos niveles de satisfacción observados no responden únicamente a la correcta gestión operativa de las movilidades, sino también a la combinación de factores como la preparación previa, el acompañamiento durante la estancia y la construcción de una experiencia percibida como significativa.

Figura 35: La persona participante recibió preparación, formación o información por parte de la organización – Aprendientes adultos (N= 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Figura 36: Utilidad de la preparación proporcionada por la organización – Aprendientes adultos (N= 210)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

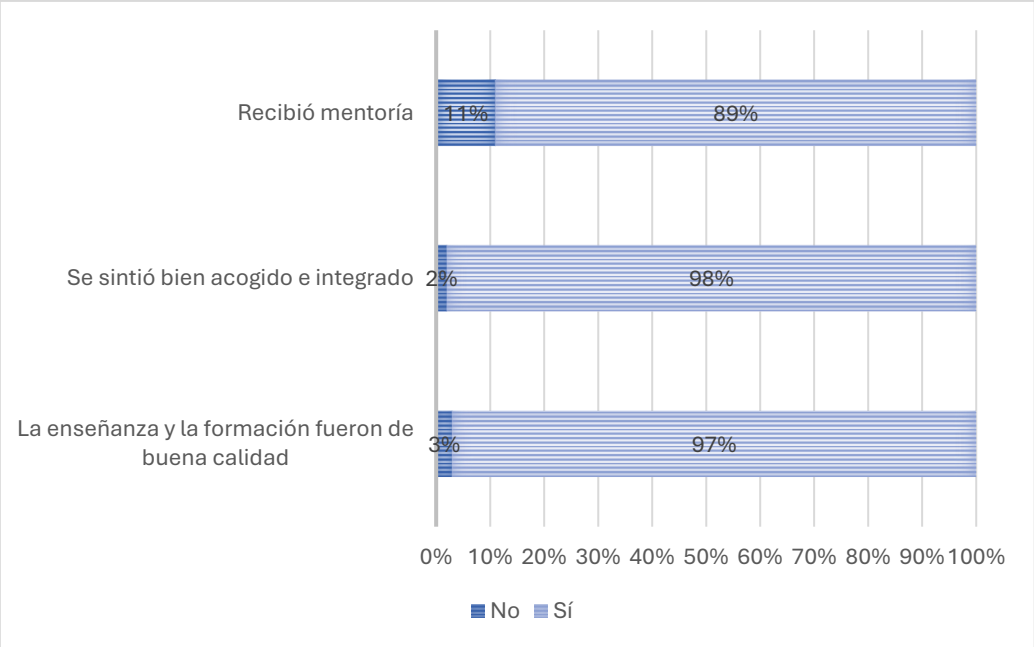
Los datos indican que la mayoría de los aprendientes adultos recibió algún tipo de preparación o información por parte de la organización antes de la movilidad. Esta preparación es valorada de forma positiva por los participantes y parece desempeñar un papel relevante en la adaptación al entorno de destino y en el desarrollo de la experiencia formativa.

La evidencia cualitativa confirma esta interpretación, señalando que la preparación no se limita a aspectos formales, sino que contribuye a estructurar la experiencia.

En este sentido, algunos testimonios indican que la movilidad no se percibe como una actividad improvisada, sino como un proceso planificado. En palabras de una aprendiente adulta, “nos explicaron todo: el alojamiento, las actividades que íbamos a hacer, cómo movernos […]” (Mujer, 31 años, entrevista KA1).

Este elemento resulta especialmente relevante en el caso de personas adultas, para quienes la anticipación de las condiciones del viaje y de las actividades puede ser un factor determinante en la decisión de participar y en la calidad de la experiencia.

Figura 37: Valoraciones sobre la organización de acogida – Aprendientes adultos (N= 189)



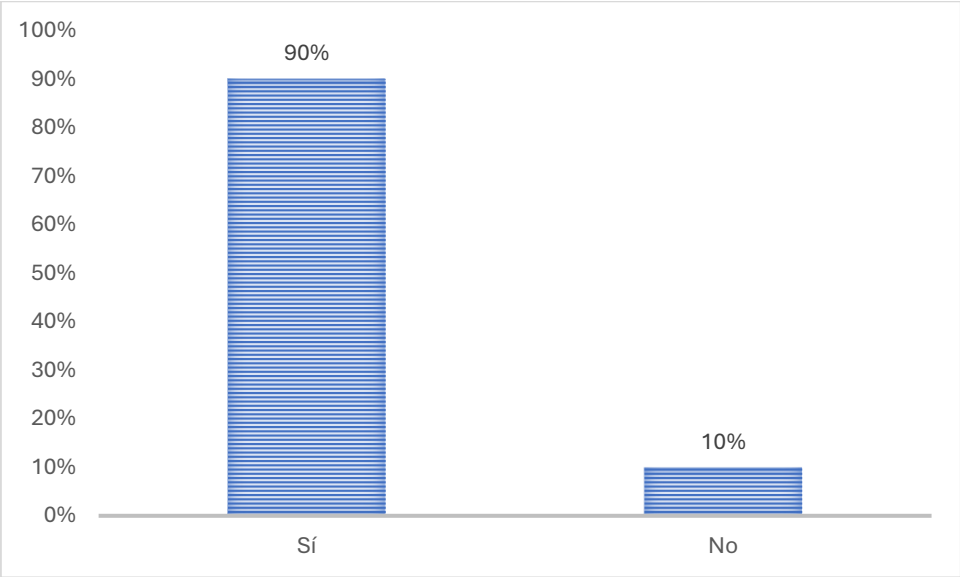
Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

La valoración de las organizaciones de acogida es igualmente positiva. Los participantes muestran niveles elevados de acuerdo con afirmaciones relacionadas con la calidad de la formación recibida, la acogida e integración en la institución de destino y el acompañamiento durante la movilidad.

Las entrevistas refuerzan esta valoración, destacando el papel del personal y del entorno de acogida en la experiencia. En palabras de un aprendiente adulto, “siempre estaban pendientes de nosotros, para cualquier cosa que necesitáramos” (Hombre, entrevista KA1), lo que contribuye a facilitar la integración en el entorno de destino.

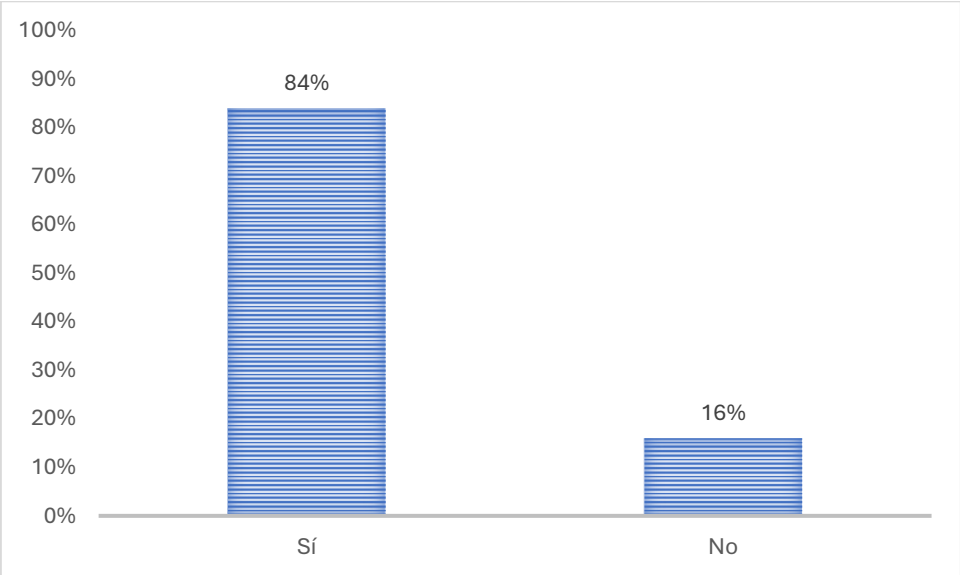
Asimismo, algunos testimonios ponen de relieve que la interacción con el contexto de acogida va más allá de lo estrictamente académico, favoreciendo la integración social y el intercambio cultural.

Figura 38: La persona participante conocía las expectativas de la movilidad – Aprendientes adultos (N= 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Figura 39: La persona participante firmó un acuerdo de aprendizaje u otro documento similar en el que se definían los resultados de aprendizaje esperados – Aprendientes adultos (N= 189)

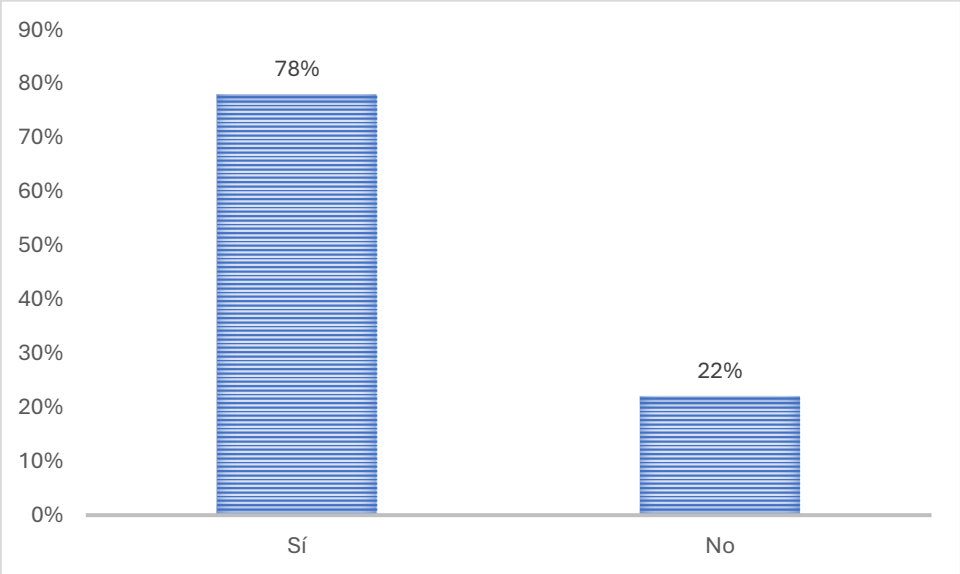


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

La mayoría de los participantes declara haber tenido conocimiento previo de las expectativas y objetivos de la movilidad. Asimismo, en una proporción importante de los casos se firmó un acuerdo de aprendizaje u otro documento que definía las actividades y los resultados de aprendizaje esperados.

Las entrevistas sugieren que los aprendientes adultos contaban con una preparación previa y una planificación de las actividades, lo que contribuye a estructurar la experiencia. En este sentido, una aprendiente adulta señala que “hubo mucho trabajo antes” (Mujer, entrevista KA1), destacando el esfuerzo organizativo previo a la movilidad.

Figura 40: La persona participante recibió apoyo para mejorar sus competencias lingüísticas antes o durante el período de movilidad – Aprendientes adultos (N= 204)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Una amplia mayoría de los participantes también recibió apoyo para mejorar sus competencias lingüísticas antes o durante el periodo de movilidad.

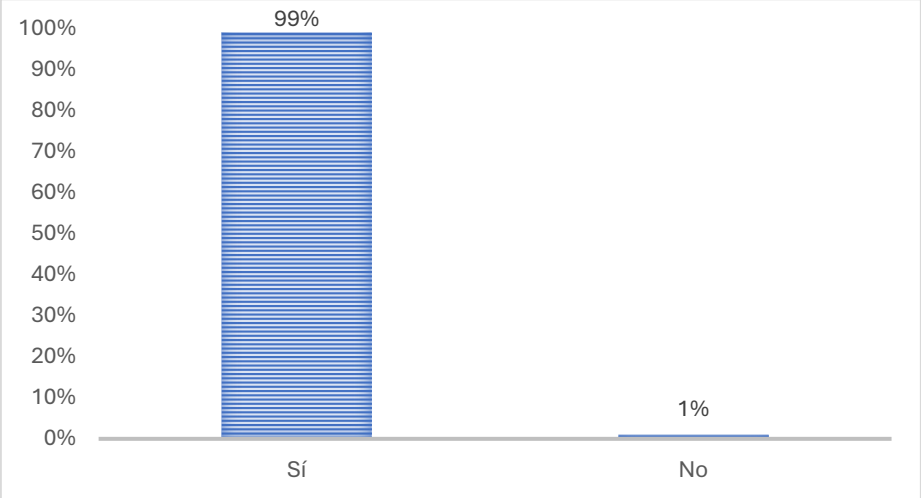
Las entrevistas indican que la mejora lingüística se produce, sobre todo, a través del uso del idioma en situaciones reales. En este sentido, un aprendiente adulto explica que llegó sin saber “ni cómo pedir un café” y que, al finalizar la experiencia, podía desenvolverse en situaciones cotidianas (Hombre, 66 años, entrevista KA1). Esto pone de relieve el carácter práctico del aprendizaje lingüístico en contextos de movilidad.

5.3.1 Impacto de la movilidad en las actitudes y los comportamientos de las personas participantes

Movilidad individual y en grupo

La participación en actividades de movilidad Erasmus+ puede generar efectos que van más allá del aprendizaje inmediato, influyendo también en las actitudes, competencias y perspectivas personales y profesionales de los participantes.

Figura 41: Formas en que la persona participante se benefició de su participación – Aprendientes adultos (N = 219)

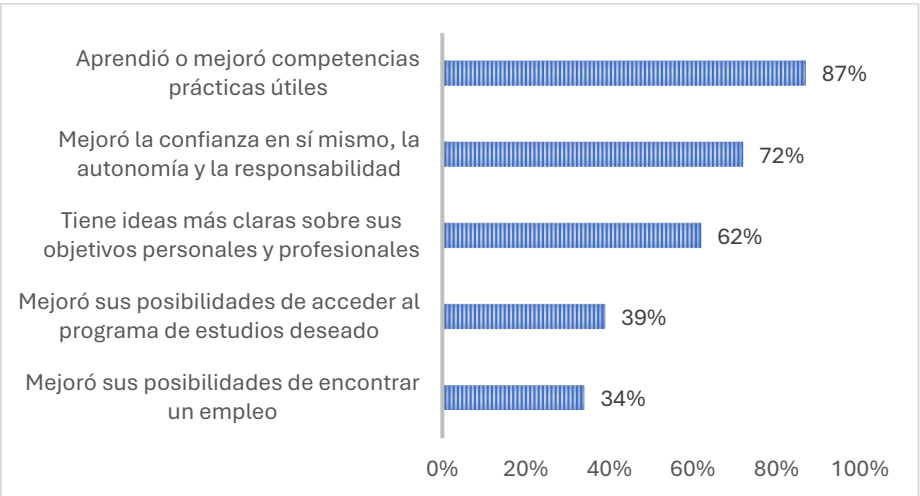


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

La mayoría de los aprendientes adultos declara haber obtenido beneficios a partir de su experiencia de movilidad. Este resultado indica que las actividades desarrolladas en el marco del programa Erasmus+ son percibidas como oportunidades de aprendizaje relevantes para las personas adultas participantes.

Las entrevistas confirman esta valoración, mostrando que la experiencia tiene un impacto relevante en la confianza personal y en la percepción de las propias capacidades. En este sentido, una aprendiente adulta señala que la movilidad la hizo sentirse “más conectada con el mundo, más curiosa, sí, más segura” (Mujer, entrevista KA1).

Figura 42: Beneficios obtenidos por la persona participante gracias a su participación – Aprendientes adultos (N = 219)



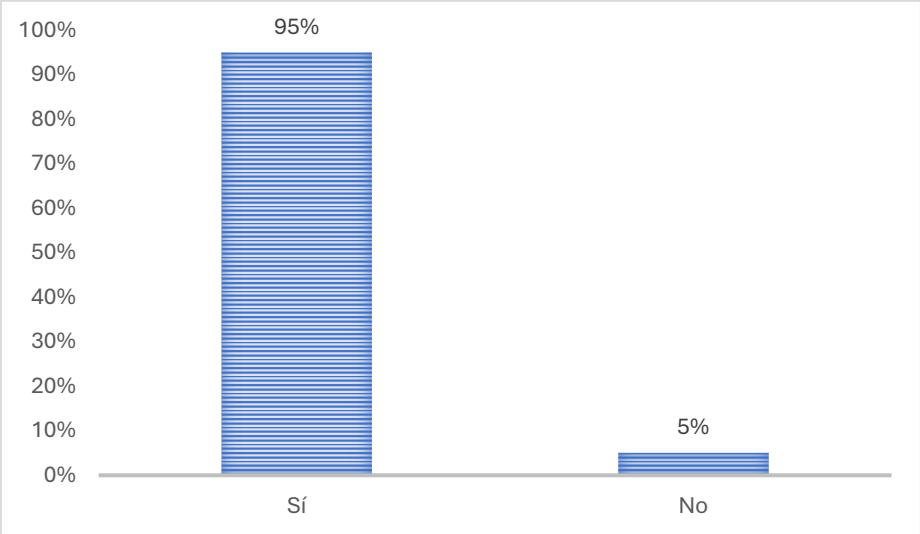
Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Los beneficios percibidos abarcan distintos ámbitos. Entre los más mencionados se encuentran el desarrollo de habilidades prácticas útiles, el aumento de la confianza personal y una mayor claridad respecto a los objetivos personales y profesionales.

Este resultado se concreta en los relatos de los aprendientes adultos, en los que la movilidad aparece como una experiencia transformadora que implica cambios en la percepción que tienen de sí y en su relación con el aprendizaje. Como expresa una aprendiente adulta, “sí, te cambia un poco el chip, un poco bastante” (Mujer, entrevista KA1). Asimismo, otros testimonios ponen de relieve el desarrollo de la autoeficacia, al señalar que la experiencia permite realizar actividades que previamente no se consideraban posibles, como hablar en público o comunicarse en otro idioma.

Junto a estos aspectos, también se identifican aprendizajes de carácter práctico vinculados a la vida cotidiana en contextos internacionales —orientarse, interactuar con otras personas o gestionar situaciones nuevas—, lo que refuerza el carácter aplicado del aprendizaje en movilidad.

Figura 43: La persona participante reforzó su sentimiento de pertenencia a Europa – Aprendientes adultos (N = 219)

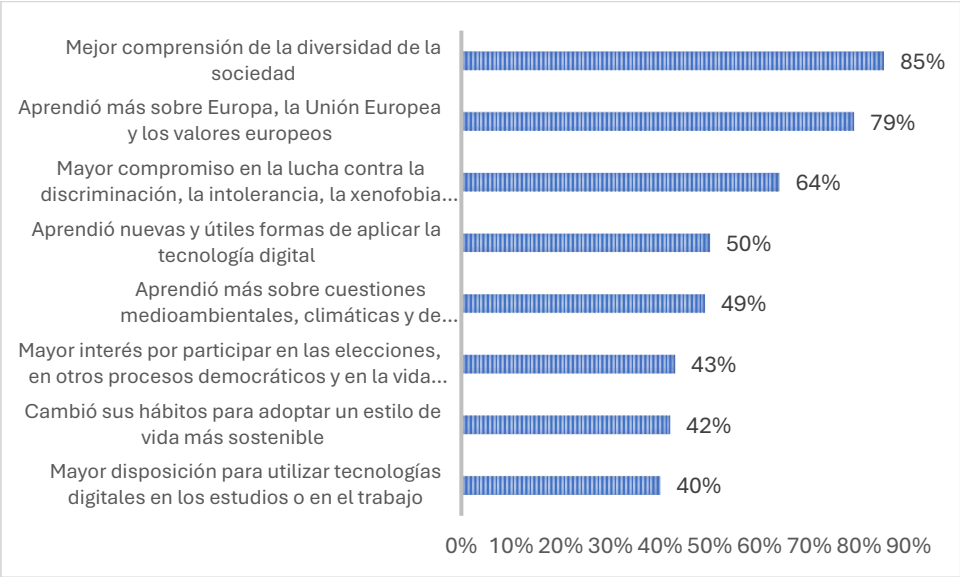


Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Los datos muestran también que una proporción muy elevada de participantes declara haber desarrollado un mayor sentido de pertenencia europea tras la experiencia de movilidad. Este resultado refleja el potencial de las actividades de movilidad para fomentar el conocimiento entre contextos europeos y reforzar la dimensión europea del aprendizaje.

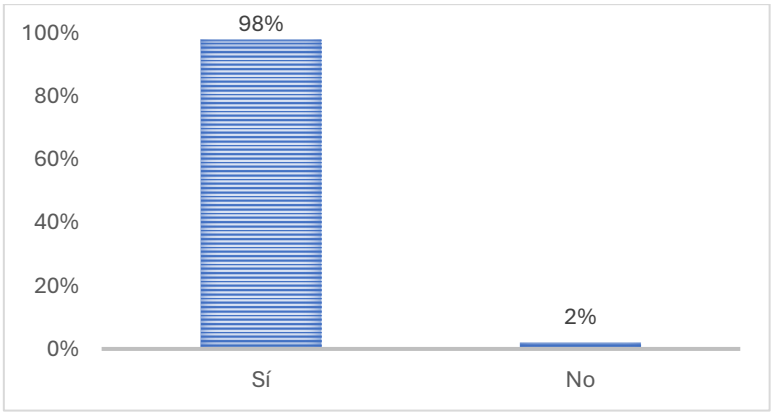
Desde la perspectiva de los aprendientes adultos, este sentimiento se construye principalmente a través de la interacción directa con personas de otros países y del conocimiento de realidades diversas. Más que formularse en términos abstractos, la pertenencia europea se experimenta en el contacto cotidiano y en el intercambio cultural. Como sintetiza una aprendiente adulta, “yo creo que así se hace Europa” (Mujer, entrevista KA1).

Figura 44: Formas en que la persona participante adquirió conocimientos sobre las prioridades horizontales – Aprendientes adultos (N = 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Figura 45: La persona participante adquirió conocimientos o ideas relevantes para las prioridades políticas europeas – Aprendientes adultos (N = 124)



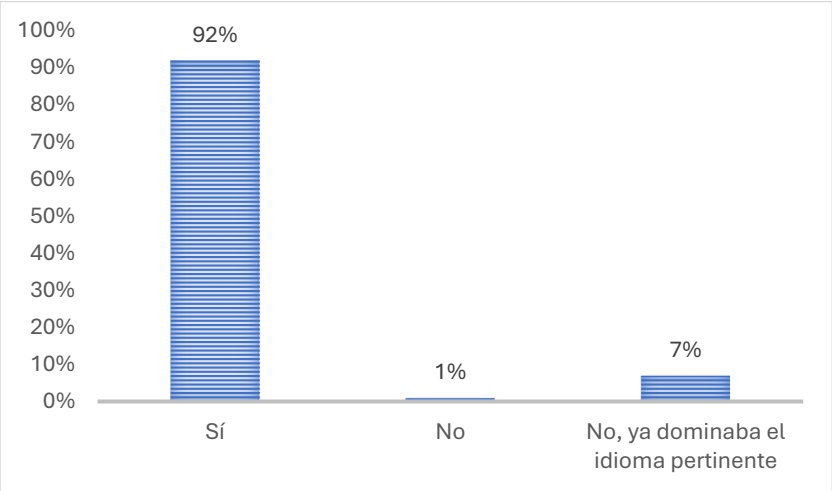
Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

La participación en movilidad se asocia también con un mayor conocimiento de las prioridades horizontales del programa Erasmus+, como el medio ambiente y la lucha contra el cambio climático, la inclusión y diversidad, la transformación digital o la participación en la vida democrática.

La evidencia cualitativa sugiere que este aprendizaje se produce principalmente a través de la experiencia directa, más que mediante una apropiación explícita de estas categorías. En las entrevistas, los aprendientes adultos describen situaciones de interacción y convivencia en contextos diversos, que contribuyen a ampliar sus perspectivas. Como señala un aprendiente adulto, la experiencia le permitió “conocer a personas de otros países […] eso me encantó” (Hombre, entrevista KA1).

En conjunto, estos resultados indican que el aprendizaje vinculado a las prioridades del programa se articula de forma implícita, integrado en la experiencia global de la movilidad.

Figura 46: La persona participante mejoró sus competencias en la principal lengua utilizada durante la movilidad – Aprendientes adultos (N = 219)



Fuente: Datos de seguimiento de la Comisión (2021–2025)

Una amplia mayoría de los participantes declara además haber mejorado sus competencias lingüísticas en la lengua principal utilizada durante la movilidad. Este resultado pone de relieve el papel de la movilidad internacional como contexto de aprendizaje lingüístico y de desarrollo de competencias comunicativas.

En las entrevistas, esta mejora se vincula directamente al uso del idioma en situaciones reales. Los aprendientes adultos destacan que la experiencia les permite perder el miedo a comunicarse y desenvolverse en contextos cotidianos, lo que incrementa su confianza y autonomía. Como señala un aprendiente adulto, al finalizar la estancia percibía que había adquirido nuevas capacidades comunicativas: “ya cuando salimos de allí… bueno, algo he cogido” (Hombre, 66 años, entrevista KA1). En algunos casos, además, la movilidad actúa como punto de partida para continuar el aprendizaje de idiomas tras la experiencia.

Asimismo, algunos testimonios indican que la movilidad actúa como punto de partida para continuar el aprendizaje de idiomas tras la experiencia, lo que sugiere un efecto de activación del interés por el aprendizaje lingüístico más allá del periodo de movilidad.

En conjunto, estos resultados indican que la mejora de las competencias lingüísticas se produce fundamentalmente a través de la práctica en contextos reales de comunicación, integrándose en la experiencia global de la movilidad.

5.4 Conclusión

El análisis de las actividades de movilidad de personas adultas en el marco del programa Erasmus+ muestra una participación diversa y una experiencia generalmente valorada de forma positiva por parte de los participantes.

En primer lugar, los datos sobre el perfil de los aprendientes adultos indican que las movilidades incluyen personas adultas de distintos grupos de edad y contextos, con una presencia mayoritaria de mujeres y la participación de personas con *menos oportunidades*. Estos resultados sugieren que las actividades de movilidad

contribuyen a ampliar el acceso a experiencias de aprendizaje internacional dentro del sector de la EPA.

En segundo lugar, los resultados relativos a la experiencia de movilidad muestran niveles elevados de satisfacción con distintos aspectos organizativos y formativos, incluyendo la preparación previa, la organización de las actividades y la experiencia en las organizaciones de acogida. Aunque estos datos se basan en valoraciones de los propios participantes, indican que las movilidades se desarrollan, en general, en condiciones que favorecen el aprendizaje y la participación. La evidencia cualitativa permite matizar estos resultados, destacando el papel de la preparación previa, el acompañamiento organizativo y la interacción con el entorno de destino como elementos clave en la configuración de la experiencia.

Por último, los datos relativos a los resultados de la movilidad sugieren que los participantes perciben beneficios en múltiples dimensiones, incluyendo el desarrollo de habilidades prácticas, el aumento de la confianza personal y el fortalecimiento del sentido de pertenencia europea. Asimismo, la participación en movilidad se asocia con la adquisición de conocimientos o ideas vinculadas a las prioridades horizontales del programa, si bien la evidencia cualitativa indica que estos aprendizajes se articulan principalmente de forma implícita, a través de la experiencia directa y la interacción en contextos diversos.

En conjunto, estos resultados indican que la movilidad Erasmus+ en el ámbito de la EPA no solo facilita experiencias de aprendizaje internacional, sino que también se relaciona con procesos de desarrollo personal y, en algunos casos, con la reactivación de trayectorias formativas.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados apuntan a que la movilidad no solo genera aprendizajes específicos, sino que contribuye a procesos más amplios de transformación personal. En particular, los testimonios permiten identificar tres dimensiones clave del impacto: el desarrollo de la confianza y la autonomía, la reactivación del interés por el aprendizaje permanente y la apertura hacia otros contextos sociales y culturales.

De este modo, la movilidad Erasmus+ en educación de personas adultas puede entenderse no solo como una experiencia formativa, sino como un proceso que influye en la forma en que los aprendientes adultos se perciben a sí mismos y se relacionan con su entorno.

PARTE D – Impacto de Erasmus+ en la “participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico”

6 Características de los proyectos Erasmus+ orientados a la "participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico"

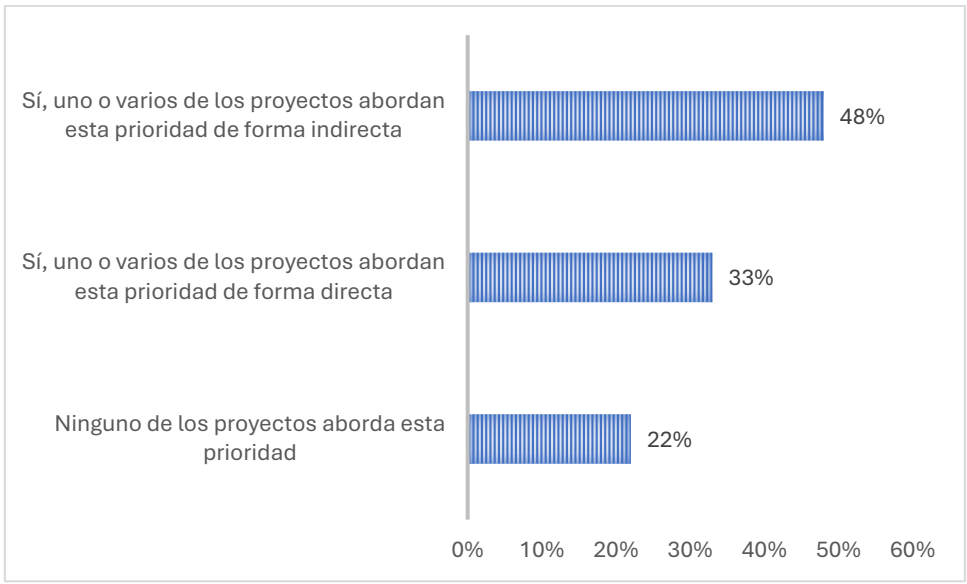
6.1 Introducción

Erasmus+ establece entre sus objetivos fundamentales "promover el derecho de la ciudadanía a participar en la vida democrática y fomentar su implicación activa en todos los niveles - local, nacional y europeo". En el caso de los aprendientes adultos, resulta especialmente relevante fortalecer su capacidad para participar en la vida democrática, promover los valores comunes europeos, favorecer el compromiso cívico y desarrollar competencias y capacidades críticas. Este capítulo analiza en qué medida los proyectos Erasmus+ abordan la prioridad horizontal del programa "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico", así como qué organizaciones desarrollan proyectos orientados a esta prioridad. Asimismo, examina las características de dichos proyectos en relación con los objetivos que persiguen y las actividades que implementan.

6.2 Tipo de organizaciones

El análisis del conjunto de proyectos desarrollados entre 2021 y 2024 muestra que la prioridad relativa a la participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico está ampliamente presente en el sector de la EPA en España.

Figura 47: Grado en que las organizaciones beneficiarias señalan que sus proyectos KA1 y KA2 abordan la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" (N=228)



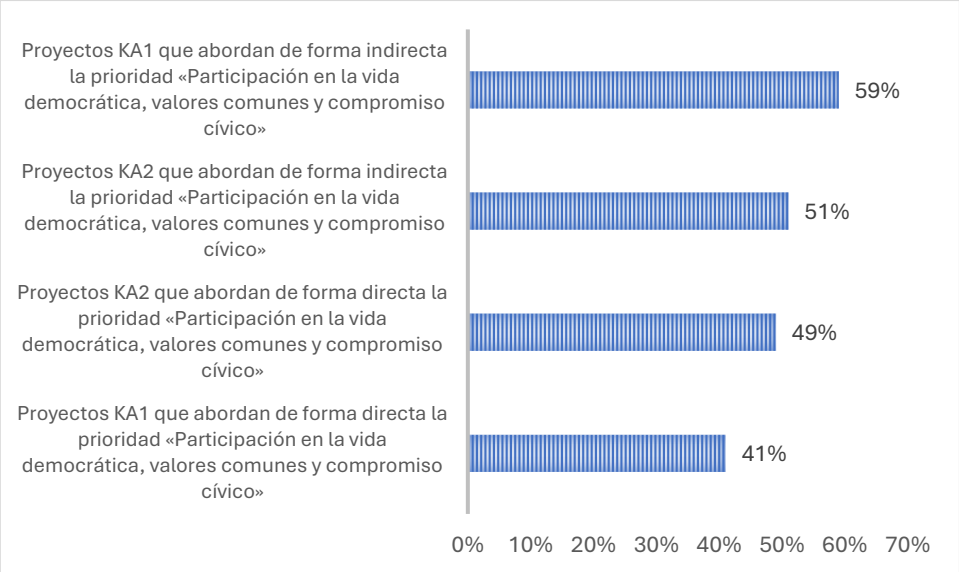
Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

Más del 80% de los proyectos declara abordar esta prioridad, ya sea de forma directa (33%) o indirecta (48%), mientras que solo un 22% indica que no la aborda. Este resultado sugiere que la dimensión democrática no constituye una línea temática marginal, sino que forma parte de una proporción considerable de las iniciativas

desarrolladas en el sector. La evidencia cualitativa permite ilustrar esta tendencia, mostrando que algunos proyectos incorporan valores vinculados a la cooperación, la participación social y el aprendizaje compartido, incluso cuando no constituyen su objetivo principal (Aprendiente adulto, estudio de caso 2). En la misma línea, personal de una organización beneficiaria de un proyecto KA1 (ORG3) indica que en su centro la participación democrática se trabaja de forma explícita a través de "comisiones de trabajo para el alumnado", en las que las personas participantes deben organizarse, repartirse tareas y "ponerse de acuerdo", integrando así la toma compartida de decisiones en el propio desarrollo de la movilidad.

La diferencia entre abordaje directo e indirecto resulta relevante. Un abordaje directo implica que la prioridad constituye uno de los ejes centrales del proyecto, mientras que un abordaje indirecto indica que la dimensión democrática se integra de manera transversal en el enfoque pedagógico o en los valores que sustentan la actividad formativa, aunque no sea el tema principal. Este patrón sugiere que la prioridad democrática no se limita a proyectos específicamente diseñados en torno a la ciudadanía o los valores europeos, sino que también aparece integrada en proyectos con otros objetivos principales. Así, en otra organización beneficiaria de un proyecto KA1 (ORG5) se señala que la participación democrática también se concreta en procedimientos de selección transparentes y orientados a la equidad: se da prioridad a quienes han tenido menos oportunidades, apelando a un "ejercicio de solidaridad y de generosidad" por parte del conjunto de los aprendientes adultos, dentro de una baremación pública y compartida.

Figura 48: Grado en que los proyectos KA1 y KA2 abordan, de forma directa o indirecta, la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" (N= KA1 116, KA2 72)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

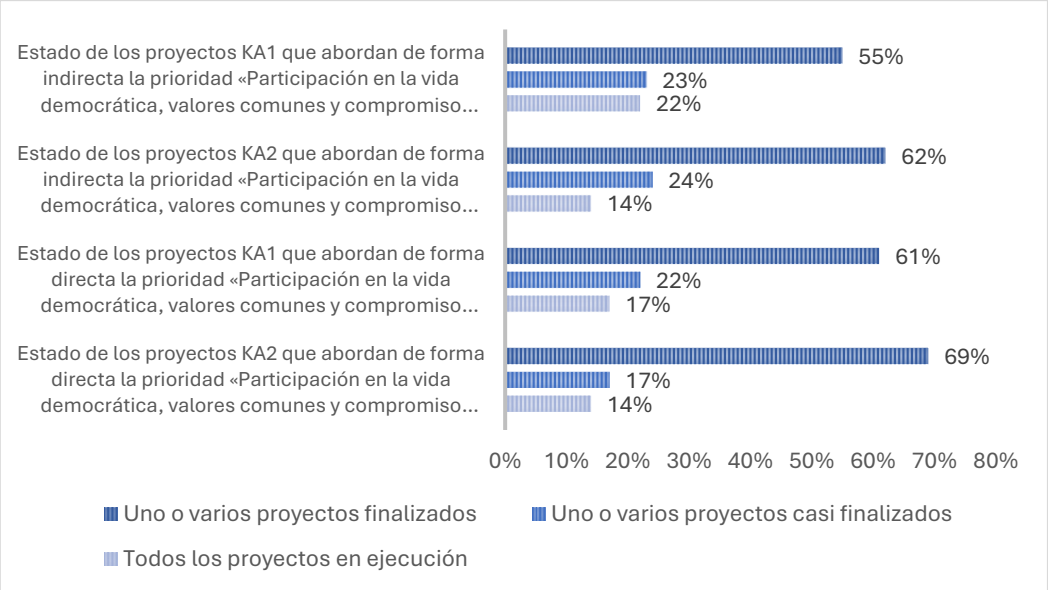
Al diferenciar los resultados por modalidad de acción, se observan dinámicas distintas. En KA1, la mayoría de los proyectos que integran la prioridad lo hace de manera indirecta (59%). Este resultado puede relacionarse con el carácter experiencial de la movilidad. La exposición a otros contextos europeos, el intercambio intercultural y el contacto con distintas prácticas educativas contribuyen al desarrollo de competencias cívicas, incluso cuando el proyecto no está explícitamente centrado en la temática democrática. Esta idea se pone de manifiesto

en las entrevistas realizadas en la cuarta organización beneficiaria de un proyecto KA1 (ORG4), participante en el módulo 4, donde el personal subraya que la movilidad ofrece a muchos aprendientes adultos oportunidades que nunca habían tenido, permitiéndoles “conocer, relacionarse con otra gente”, salir de su entorno habitual y sentirse “seguras” y “valoradas”, con un impacto duradero en su confianza personal y en su disposición a participar.

Además, las entrevistas muestran que estas experiencias no solo refuerzan la organización interna, sino también la apropiación de valores comunes en sentido amplio. Desde el personal de la ORG5 se destaca que, al entrar en contacto con otras instituciones europeas, muchas personas participantes descubren que “hacen las mismas cosas que nosotros” y que comparten “los mismos valores”, tomando conciencia de que viven en “un espacio europeo común”.

En KA2, en cambio, el abordaje directo alcanza el 49%, lo que indica que la cooperación estratégica ofrece un marco más propicio para el diseño de proyectos explícitamente orientados en esta prioridad. La elaboración de productos, metodologías y recursos específicos facilita una integración más estructurada de la dimensión democrática. En algunos casos, los proyectos se diseñan precisamente para acercar las prioridades europeas a contextos locales y fortalecer la participación comunitaria, reforzando el vínculo entre ciudadanía activa y desarrollo local (Personal, estudio de caso 2).

Figura 49: Situación de los proyectos KA1/KA2 que abordan, de forma directa o indirecta, la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” (N= 35, indirect KA2 41, direct KA1 37, direct KA2 64)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En cuanto al estado de los proyectos que abordan esta prioridad, la mayoría se encuentra finalizada o en fases avanzadas de ejecución. Este dato sugiere que la integración de la dimensión democrática no es un fenómeno incipiente o experimental, sino que forma parte de proyectos ya consolidados dentro del periodo analizado.

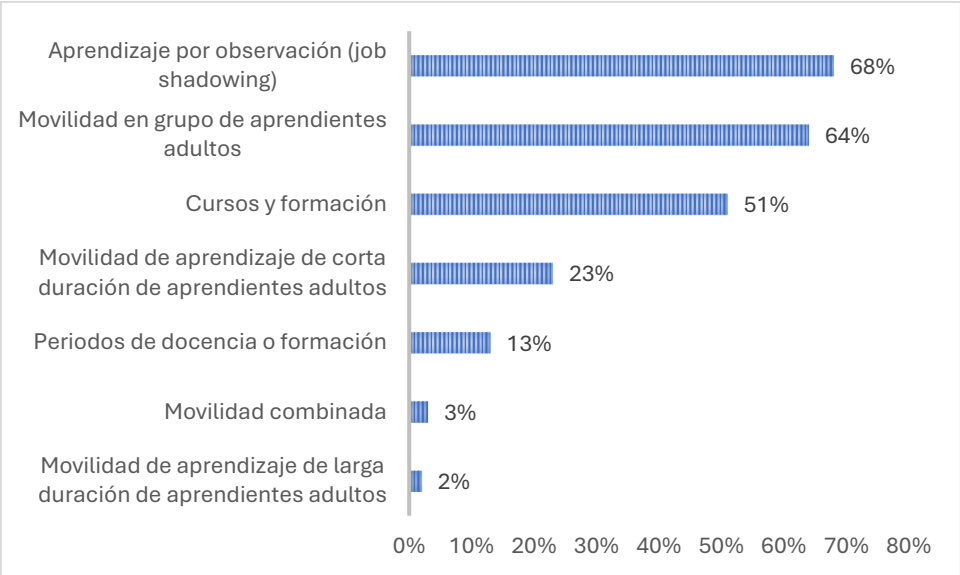
En conjunto, los resultados muestran que la prioridad relativa a la participación democrática está ampliamente integrada en el sector, aunque con modalidades de

implementación diferenciadas según el tipo de acción. Mientras que la movilidad tiende a incorporarla de manera más transversal, la cooperación estratégica favorece una formulación más explícita y estructurada de esta dimensión, contribuyendo a reforzar valores de ciudadanía, inclusión y compromiso social en la EPA. La evidencia cualitativa permite matizar este hallazgo mostrando que, en los proyectos de movilidad, dicha prioridad se concreta a menudo en procesos de apertura a la diversidad, desarrollo de la empatía, fortalecimiento de la autoestima y mayor orientación hacia lo común. Así, el personal de la ORG3 afirma que la exposición a otras culturas genera "una mayor tolerancia" y un mayor conocimiento de lo que es "una sociedad diversa", haciendo que las personas pierdan el miedo a lo desconocido y se vuelvan menos individualistas, más dispuestas a implicarse en la comunidad y en el funcionamiento del centro.

6.3 Objetivos y actividades apoyadas

El análisis de las actividades desarrolladas en los proyectos que abordan la prioridad *"Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico"* permite comprender cómo esta dimensión se concreta en la práctica de las organizaciones participantes.

Figura 50: Actividades de los proyectos KA1 que abordaron uno o más elementos de la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" (N= 102)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En los proyectos KA1, las actividades más frecuentes vinculadas a esta prioridad incluyen el aprendizaje por observación o job shadowing (68%), la movilidad en grupo de aprendientes adultos (64%) y la participación en cursos o formaciones estructuradas (51%). En menor medida aparecen las actividades docentes o formativas del personal (13%), la movilidad de corta duración de aprendientes adultos (23%), la movilidad combinada (3%) y la movilidad de larga duración (2%).

Estas acciones no siempre abordan explícitamente la participación democrática como contenido principal; sin embargo, generan contextos de aprendizaje intercultural, intercambio de perspectivas y exposición a diferentes realidades educativas europeas. Desde una perspectiva cualitativa, los testimonios vinculados

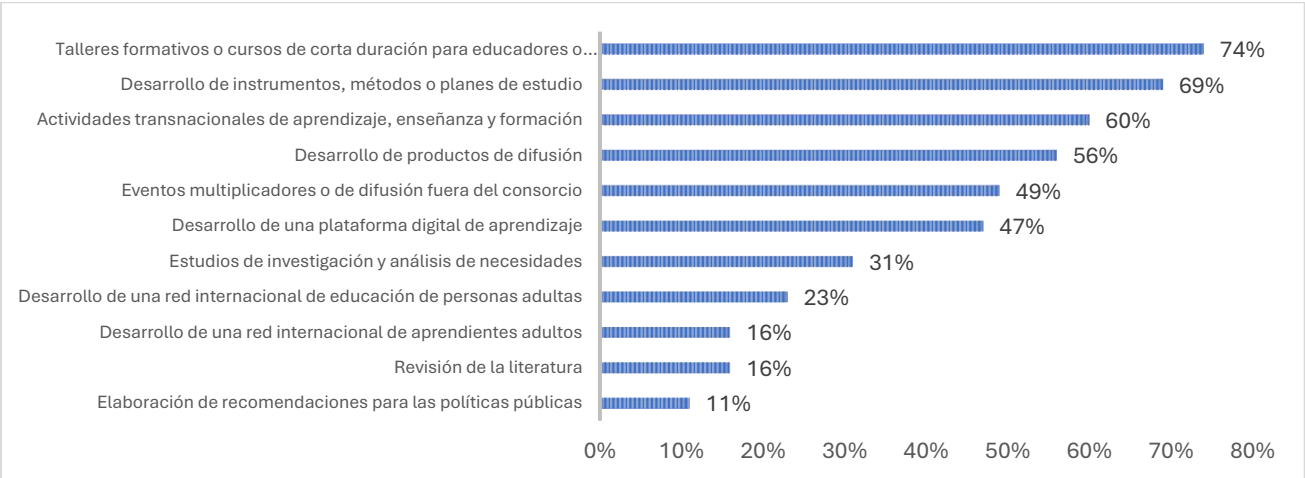
a organizaciones beneficiarias de KA1 permiten ilustrar esta dinámica, al mostrar que el contacto directo con otros contextos tiene efectos significativos en términos de apertura y confianza.

En este sentido, personal de la ORG4 señala que las experiencias de movilidad "rompen cualquier estereotipo, refuerzan la empatía, ayudan a perder el miedo a relacionarse con otras personas y favorecen la construcción de una identidad europea más consciente". Según explica, la movilidad permite entender mejor "los derechos, los deberes" y cómo funcionan otros sistemas educativos y sociales, contribuyendo así al desarrollo de valores comunes y de una ciudadanía más abierta y reflexiva.

En esta misma línea, personal de la ORG2 subraya que, para parte de sus aprendientes adultos, la participación cívica comienza por aprendizajes muy básicos pero decisivos —salir del barrio, orientarse en otra ciudad, usar transportes públicos o desenvolverse en un entorno desconocido—, de modo que la movilidad amplía de forma muy concreta sus herramientas sociales y su capacidad de desenvolverse en el espacio público.

En este marco, la movilidad puede interpretarse como un espacio formativo que favorece el desarrollo de actitudes abiertas, la comprensión de la diversidad y el fortalecimiento del sentido de pertenencia a un espacio europeo compartido. La dimensión democrática se integra, en estos casos, de manera fundamentalmente experiencial, a través del contacto con otros contextos y del aprendizaje situado.

Figura 51: Actividades de los proyectos KA2 que abordaron uno o más elementos de la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" (N=70)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En los proyectos KA2, las actividades presentan un grado mayor de estructuración formal. Destacan los talleres formativos o cursos breves dirigidos a personal educador (74%) y el desarrollo de instrumentos, guías o currículos (69%). Este patrón sugiere que, en el marco de la cooperación estratégica, la prioridad democrática tiende a traducirse en propuestas metodológicas explícitas y en recursos educativos diseñados específicamente para trabajar valores, ciudadanía activa o participación.

Asimismo, la presencia de actividades transnacionales (60%) y el desarrollo de productos de difusión (56%) seguidos por eventos multiplicadores (49%) y el

desarrollo de plataformas digitales de aprendizaje (47%), indica que los proyectos no solo buscan generar aprendizaje interno dentro del consorcio, sino también ampliar el alcance de los resultados y promover su transferencia a otros contextos educativos.

Los testimonios recogidos en los estudios de caso refuerzan esta interpretación al evidenciar que la participación se entiende como una práctica situada, vinculada al territorio y a la comunidad. En este sentido, un aprendiente adulto señala que “me impactó mucho visitar un centro en el que vivía gente. Eso me hizo pensar en los recursos que tenemos aquí y en cómo, muchas veces, no valoramos suficientemente los centros que existen en nuestros barrios” (Aprendiente adulto, estudio de caso 5). Asimismo, indica que en el contexto italiano percibió “mucha educación cívica, que se respetaban bastante las normas y que el ambiente era más tranquilo en ese sentido” (Aprendiente adulto, estudio de caso 5).

Desde la perspectiva de los participantes, la experiencia se configura también como una oportunidad de aprendizaje social y personal. Algunos testimonios reflejan que la participación puede contribuir a ampliar horizontes personales y reforzar la confianza individual; un aprendiente adulto señala que el viaje “me abrió la mente” (Aprendiente adulto, estudio de caso 5). En esta línea, otro participante afirma: “me siento orgulloso. Orgulloso de estar en este centro y de haber conocido a un profesorado tan bueno. La experiencia me hizo sentir bien conmigo mismo y me confirmó que puedo seguir avanzando” (Aprendiente adulto, estudio de caso 5), subrayando el vínculo entre participación, reconocimiento y desarrollo personal.

Asimismo, otros estudios de caso ponen de relieve que la participación no se concibe como un contenido abstracto, sino como un proceso relacional. Un aprendiente adulto señala que “si no hay un trabajo previo de mediación, de arraigo y de escucha, si no se ha construido una relación con la comunidad, ese proyecto muy probablemente no cumpla sus objetivos” (Aprendiente adulto, estudio de caso 3). En coherencia con esta idea, desde el personal de la misma institución se apunta que la dinamización del territorio implica “participación ciudadana, desarrollo de capacidades y competencias de la población local y de sinergias entre instituciones” (Personal, estudio de caso 3).

Esta orientación se sintetiza en otros estudios de caso en la idea de que “piensa global actúa local” (Estudio de caso 1), poniendo en evidencia cómo los valores europeos vinculados a la participación se concretan en prácticas situadas y contextualizadas.

En comparación con KA1, donde la dimensión democrática suele integrarse de forma más experiencial, KA2 parece favorecer una formulación más explícita de objetivos, contenidos y herramientas educativas relacionados con la participación cívica. En algunos casos, los proyectos de KA2 se diseñan explícitamente para conectar las prioridades europeas con el desarrollo local y la participación comunitaria, con el objetivo de “acercar Europa a lo local” (Personal, estudio de caso 2). A su vez, nos encontramos con proyectos de KA1, como es el caso de la ORG2, donde esta orientación europea aparece también en la definición misma de los objetivos de la acreditación, centrados en la transformación digital, el éxito educativo del alumnado y el aprendizaje derivado del trabajo con otros centros europeos y comunidades de aprendizaje.

Figura 52: Objetivos de los proyectos que abordaron uno o más elementos de la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” (N=170)

Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

En cuanto a los objetivos declarados, los más mencionados se centran en la promoción de valores europeos comunes (59%) y en el fortalecimiento de la dimensión europea de las organizaciones (52%). Estos resultados indican que la implementación de la prioridad democrática se vincula principalmente a procesos de sensibilización, construcción de identidad europea y fortalecimiento institucional. Esta orientación se refleja también en los discursos de los participantes en proyectos de cooperación, quienes subrayan que estas experiencias refuerzan valores como la cooperación, la participación y el aprendizaje compartido, considerados elementos centrales del proyecto europeo (Aprendiente adulto, estudio de caso 2). A nivel cualitativo, algunos testimonios permiten ilustrar esta tendencia. En este sentido, el personal de una de las entidades destaca que en el proyecto hubo “mucho contacto, mucha permeabilidad, investigación compartida, llamadas, consultas y circulación de ideas”, subrayando así el valor de la cooperación europea como espacio de intercambio continuado y construcción de referentes comunes (Personal, estudio de caso 3). Asimismo, desde otra de las instituciones se señala que sus proyectos se identifican especialmente con la “participación democrática”, los “valores comunes”, el “sentido de pertenencia a Europa” y el “compromiso cívico”, lo que apunta a una apropiación explícita de estas prioridades dentro de la orientación institucional de la entidad (Personal, estudio de caso 5). En una línea similar, desde el personal de la ORG5 se explica que uno de los objetivos del proyecto es precisamente reforzar “la conciencia europea, la conciencia de que somos un grupo de países que trabajamos en común”, lo que muestra que la dimensión europea no se limita a un referente discursivo, sino que constituye un objetivo explícito de la acción educativa y organizativa.

Esta misma tendencia puede observarse en otros testimonios de entrevistas a coordinadoras de proyectos KA1. El personal de la ORG3 explica que los objetivos de la acreditación están “muy alineados con las prioridades de la Unión Europea” e incluyen ámbitos como sostenibilidad, envejecimiento activo, igualdad de género,

idiomas y tecnologías. Además, se señala que las actividades vinculadas a Erasmus no se limitan al grupo que viaja, sino que se extienden al conjunto del centro, reforzando una lógica institucional más amplia y una implicación colectiva en la consecución de los objetivos.

La menor presencia de objetivos relacionados con incidencia política directa sugiere que el enfoque adoptado es fundamentalmente educativo y formativo, más que orientado a la acción política institucional. En la mayoría de los casos, la prioridad se traduce en el desarrollo de competencias cívicas y valores democráticos dentro de un marco pedagógico. De forma complementaria, la evidencia cualitativa indica que esta dimensión se concreta en prácticas formativas y de desarrollo comunitario. En esta línea, uno de los estudios de caso explica que, en la formación online del proyecto, “se trabajaban cuestiones como la financiación para iniciativas sociales y las sinergias entre agentes locales” (Personal, estudio de caso 3), junto con contenidos sobre patrimonio, empleabilidad y turismo sostenible, lo que ilustra cómo la dimensión democrática se materializa principalmente en prácticas de formación, cooperación y desarrollo comunitario, más que en objetivos de incidencia política directa. Asimismo, algunas de las entidades participantes consideran que existe cierta falta de implicación política, ya que “el mundo político ahora mismo está en otra esfera”; no obstante, sí aseguran haber contado con la colaboración de la Administración Pública a través de la participación de “informadores juveniles” (Personal, estudio de caso 1).

También en las entrevistas a personal de proyectos KA1 emerge con claridad que buena parte del impacto esperado se sitúa en el plano institucional. En la ORG4, el personal señala que la acreditación ha hecho crecer al centro “sobre todo en la calidad” y que desde fuera se percibe ya como un centro donde el programa Erasmus “es potente”, atrayendo aprendientes adultos y profesorado interesado en participar. De forma parecida, en la ORG1 se describe que la internacionalización ha abierto nuevas conexiones con otros países y ha fortalecido la llamada “dimensión europea” del centro, generando una imagen más proyectada hacia el exterior y más conectada con redes educativas europeas.

En conjunto, los resultados muestran que la prioridad democrática se concreta tanto en experiencias formativas de movilidad como en el diseño de recursos metodológicos estructurados. La integración de esta dimensión combina elementos vivenciales y formales, lo que permite su incorporación en distintos niveles de la práctica educativa. Además, varias entrevistas muestran que estas actividades suelen ir acompañadas de mecanismos de preparación, seguimiento y evaluación que refuerzan su dimensión participativa: personal de la ORG2, por ejemplo, describe reuniones de valoración, cuestionarios construidos con la opinión aprendientes adultos y “asambleas diarias” durante la movilidad para revisar el proceso y ajustar lo necesario, lo que convierte la participación en parte del propio método de trabajo.

No obstante, el grado de explicitación de la prioridad varía entre proyectos, lo que sugiere que su implementación depende en parte de la orientación pedagógica y estratégica de cada organización.

6.4 Grupos destinatarios

El análisis de los grupos destinatarios permite comprender a qué perfiles se dirigen principalmente los proyectos que incorporan la prioridad relativa a la participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico.

Figura 53: Grupos de aprendientes adultos destinatarios de los proyectos (KA1 y KA2) que abordaron uno o más elementos de la prioridad “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” (N=172)

Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

El grupo más frecuente es la población adulta en general (30%), seguido del personal de las organizaciones (27%). Aunque ninguno de los grupos concentra una mayoría absoluta, esta distribución sugiere que la prioridad democrática se aborda de manera transversal, integrada en programas dirigidos a un público amplio y no exclusivamente focalizada en colectivos específicos. En muchos proyectos, las actividades incluyen a personas adultas con trayectorias muy diversas, lo que refuerza su carácter inclusivo y comunitario. En este sentido, profesionales de centros de educación permanente destacan que el perfil de los aprendientes adultos “es muy diverso, y sin inclusión no sería posible sostener el trabajo cotidiano”, lo que ilustra como la participación y la convivencia como ejes centrales de la práctica educativa (Personal, estudio de caso 5). Por otro lado, las entrevistas a personal de organizaciones beneficiarias de proyectos KA1 muestran que los centros participantes trabajan con perfiles muy heterogéneos, por ejemplo, desde la ORG2 se describe una diversidad de aprendientes adultos que abarca desde personas jóvenes que acceden a itinerarios de adultos con autorización excepcional hasta personas de edad muy avanzada, “desde los 18 años hasta los 90 y muchos”, o la ORG3 señala que, “aunque la mayoría del alumnado son mujeres mayores de 60 años, el centro está dirigido a toda la población adulta”. Esta diversidad ilustra cómo la participación y la convivencia forman parte del trabajo cotidiano de los centros y no se limitan a un único perfil de destinatario.

El hecho de que el personal de las organizaciones figure entre los principales destinatarios indica que la dimensión democrática no se trabaja únicamente hacia el

exterior, sino también en el plano interno. La formación del personal en valores europeos, ciudadanía activa o enfoques inclusivos puede generar un efecto multiplicador, en la medida en que el personal incorpora estos enfoques a su práctica educativa cotidiana. En esta línea, también resulta relevante la inclusión de futuros profesionales que trabajarán en contextos sociales vinculados a la temática de los proyectos. Así, en el estudio de caso 1 se señala que uno de los principales grupos destinatarios han sido los futuros profesionales de la integración social, "porque son personas que teóricamente van a trabajar después en proyectos que requieren estos conocimientos sobre participación y metodología participativa" (Personal, estudio de caso 1). Por otro lado, la evidencia cualitativa sugiere que el intercambio con otras entidades permite aprender nuevas metodologías y formas de intervención, que posteriormente se integran en el trabajo diario (Personal, estudio de caso 4). De igual forma, en la ORG2 se explica que uno de los tres grandes objetivos de la acreditación se centra precisamente en la transformación digital y en la necesidad de que el profesorado aprenda a llegar mejor a su alumnado, y en la ORG5 se subraya que las movilidades no solo impactan en los aprendientes adultos, sino también en los profesionales y voluntariado vinculados al programa, favoreciendo un aprendizaje mutuo sobre cómo trabajan otros centros y qué prácticas pueden incorporarse al propio contexto institucional.

Asimismo, aunque en menor proporción, los proyectos se dirigen también a colectivos específicos como personas con bajo nivel educativo, personas con discapacidad u otros grupos con necesidades particulares. La presencia de estos perfiles apunta a una cierta atención a la inclusión; sin embargo, los datos sugieren que la prioridad democrática no se configura predominantemente como una intervención focalizada en colectivos en situación de vulnerabilidad, sino como una dimensión integrada en la EPA en sentido amplio. No obstante, los testimonios recogidos evidencian que, en algunos casos, para muchos aprendientes adultos -especialmente aquellos en situación de mayor vulnerabilidad-, estas experiencias pueden tener efectos especialmente significativos en términos de autoestima y participación social. Por ejemplo, profesionales señalan que participar en actividades internacionales permite a personas que nunca habían salido de su entorno ganar confianza y sentirse capaces de desenvolverse en otros contextos (Personal, estudio de caso 5). De la misma forma, en la ORG4 se indica que, en la selección de aprendientes adultos, se prioriza a quienes tienen menos recursos económicos, menor nivel sociocultural o no han viajado nunca, precisamente porque son quienes pueden beneficiarse más intensamente de la experiencia. En ese mismo centro se señala que buena parte de los aprendientes adultos tienen alrededor de 40 años y que un porcentaje muy elevado no había salido nunca de España, lo que convierte la movilidad en una experiencia especialmente transformadora.

Las entrevistas también muestran que la inclusión en la EPA exige criterios adaptados a trayectorias vitales complejas. En la ORG3, por ejemplo, se advierte que muchas personas adultas arrastran situaciones que no siempre pueden acreditarse formalmente, como experiencias antiguas de violencia de género o necesidades educativas no reconocidas en su momento, por lo que se subraya la necesidad de flexibilizar las medidas de inclusión y ajustarlas mejor a las realidades de los aprendientes adultos. De forma similar, en la ORG4 se destaca que, para facilitar la participación, el centro simplifica al máximo los procedimientos, ya que para parte de los aprendientes adultos tareas aparentemente sencillas, como grabar un vídeo o enviarlo por medios digitales, pueden representar una dificultad importante. Todo ello pone de relieve que la participación democrática, en estos

contextos, pasa también por reducir barreras de acceso y adaptar los dispositivos organizativos a perfiles con trayectorias desiguales.

En el estudio de caso 4, que trabaja con aprendientes adultas con discapacidad, las técnicas subrayan que uno de los impactos más claros es “ver cómo se estabilizan los grupos, cómo se implican las participantes, cómo preparan el vestuario, el maquillaje, cómo se sienten actrices… todo eso transforma muchísimo”, lo que ilustra, desde un caso concreto, procesos de reconocimiento y visibilización que trascienden la propia actividad formativa. Esta dimensión resulta particularmente relevante en el caso de personas con discapacidad, donde este tipo de experiencias pueden contribuir a reforzar la autonomía, la visibilización y el ejercicio de una ciudadanía activa.

En este sentido, uno de los aprendientes adultos explica que salir a representar las obras fuera del espacio habitual supuso un cambio importante porque “vamos allí, tenemos que comer, comemos todos, somos artistas”, y añade que ese paso “ha sido… otro nivel” (Aprendiente adulto, estudio de caso 4), mientras que desde el personal se recuerda también el valor simbólico de trabajar referentes y visibilidad, hasta el punto de que en uno de los grupos surgió la reflexión de que “realmente no conocemos mujeres con discapacidad que sean visibles en la ciudad” (Personal, estudio de caso 4), lo que apunta a la generación de nuevas dinámicas de reconocimiento y producción colectiva.

A ello se suman otras situaciones de vulnerabilidad menos visibles, vinculadas a las responsabilidades familiares, la inseguridad personal o la falta de experiencia previa en contextos de movilidad. En la ORG4 se indica, por ejemplo, que algunas mujeres adultas desisten finalmente de participar por dificultades de conciliación, especialmente cuando tienen hijos pequeños o escaso apoyo en el hogar. En la ORG3 también se menciona que, en ciertos casos, la participación de algunas mujeres resulta compleja por la resistencia encontrada en el ámbito doméstico y por la falta de apoyo para poder salir del entorno habitual. Estas limitaciones muestran que el acceso a las oportunidades de participación no depende solo de la existencia del proyecto, sino también de condiciones sociales y familiares que pueden restringir de forma desigual la implicación de determinados perfiles.

En conjunto, los resultados indican que la participación democrática se plantea principalmente como un componente transversal de la oferta formativa y del desarrollo profesional, más que como una línea especializada dirigida a un único tipo de destinatario. En este sentido, el personal de uno de los estudios de caso subraya que, cuando se trabaja en proyectos de dinamización territorial, se habla también de “participación ciudadana, desarrollo de capacidades y competencias de la población local y de sinergias entre instituciones” (Personal, estudio de caso 3), lo que refuerza la idea de una comprensión de la dimensión democrática integrada en distintos planos de la acción educativa y comunitaria. Asimismo, la propia entidad destaca que “todos los ámbitos —voluntariado, población local, instituciones locales, socios del proyecto y técnicos participantes— desarrollamos capacidades profesionales y personales con este proyecto” (Personal, estudio de caso 3), lo que refuerza la idea de que estas iniciativas tienen un alcance amplio, no limitado a un único perfil, sino transversal a la práctica formativa, relacional e institucional.

6.5 Conclusiones

El análisis de la prioridad relativa a la participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico indica que esta dimensión está presente de manera significativa en los proyectos desarrollados por organizaciones españolas de EPA durante el periodo 2021–2024.

La proporción de proyectos que abordan esta prioridad ya sea de forma directa o indirecta, sugiere que la dimensión democrática no constituye una línea temática aislada, sino que se integra de manera transversal en una parte relevante del sector. Mientras que en la movilidad (KA1) la prioridad suele incorporarse a través de experiencias interculturales y de aprendizaje en contextos europeos diversos, en la cooperación estratégica (KA2) se observa una formulación más explícita mediante el desarrollo de recursos, metodologías y propuestas formativas específicas.

A modo de ejemplo, la evidencia cualitativa permite ilustrar esta diversidad de enfoques. Desde uno de los estudios de caso se diseñó un proyecto con el objetivo de “acercar Europa a lo local, reforzando el desarrollo comunitario” (Personal, estudio de caso 2), partiendo de la idea de que la construcción europea requiere un tejido social sólido en los territorios. Asimismo, otra de las instituciones subraya que una de las buenas prácticas identificadas en sus proyectos fue el desarrollo de huertos urbanos en centros de educación de personas adultas, una iniciativa que permite “promover la sostenibilidad ambiental”, “fomentar hábitos saludables” e “impulsar la participación comunitaria” (Personal, estudio de caso 5), evidenciando cómo la dimensión democrática se articula también mediante actividades educativas conectadas con la vida cotidiana y la implicación social. En una línea complementaria, otro de los centros participantes indica que el proyecto encajaba especialmente con la inclusión y la participación social, así como con el compromiso cívico (Personal, estudio de caso 3), lo que ilustra, desde casos concretos, cómo esta prioridad se concreta en prácticas educativas orientadas a favorecer la implicación, la visibilización y la participación de colectivos con mayores necesidades de apoyo.

Las actividades y objetivos asociados muestran una orientación predominante hacia la promoción de valores europeos comunes, el fortalecimiento de la dimensión europea de las organizaciones y el desarrollo de competencias cívicas en personas adultas. En esta línea, el estudio de caso 1 pone de manifiesto que la participación se entiende no como un mero discurso, sino como una herramienta de desarrollo de la capacidad ciudadana que requiere aprendizaje y práctica continuada, lo que refuerza su centralidad en la acción socioeducativa y favorece la configuración de “ciudadanos empoderados” (Personal, estudio de caso 1). La presencia del personal como uno de los principales destinatarios sugiere además que la dimensión democrática se trabaja también desde una perspectiva interna, contribuyendo potencialmente a reforzar la coherencia entre la práctica educativa y los valores promovidos. En este sentido, las entrevistas apuntan a que las experiencias de cooperación permiten consolidar valores como la participación, la cooperación y el aprendizaje mutuo entre organizaciones y participantes, reforzando la pertenencia a una comunidad europea más amplia.

En conjunto, los resultados indican que la prioridad democrática se concreta tanto en experiencias formativas como en el diseño estructurado de recursos y propuestas metodológicas. Su implementación combina enfoques vivenciales y formales, lo que facilita su incorporación en distintos niveles de la práctica educativa, aunque el grado de explicitación y profundidad puede variar entre organizaciones.

En este sentido, la participación democrática aparece menos como una temática aislada y más como un componente integrado en la orientación de un número significativo de organizaciones del sector, consolidándose como un elemento relevante dentro del marco de actuación de Erasmus+ en educación de personas adultas en España.

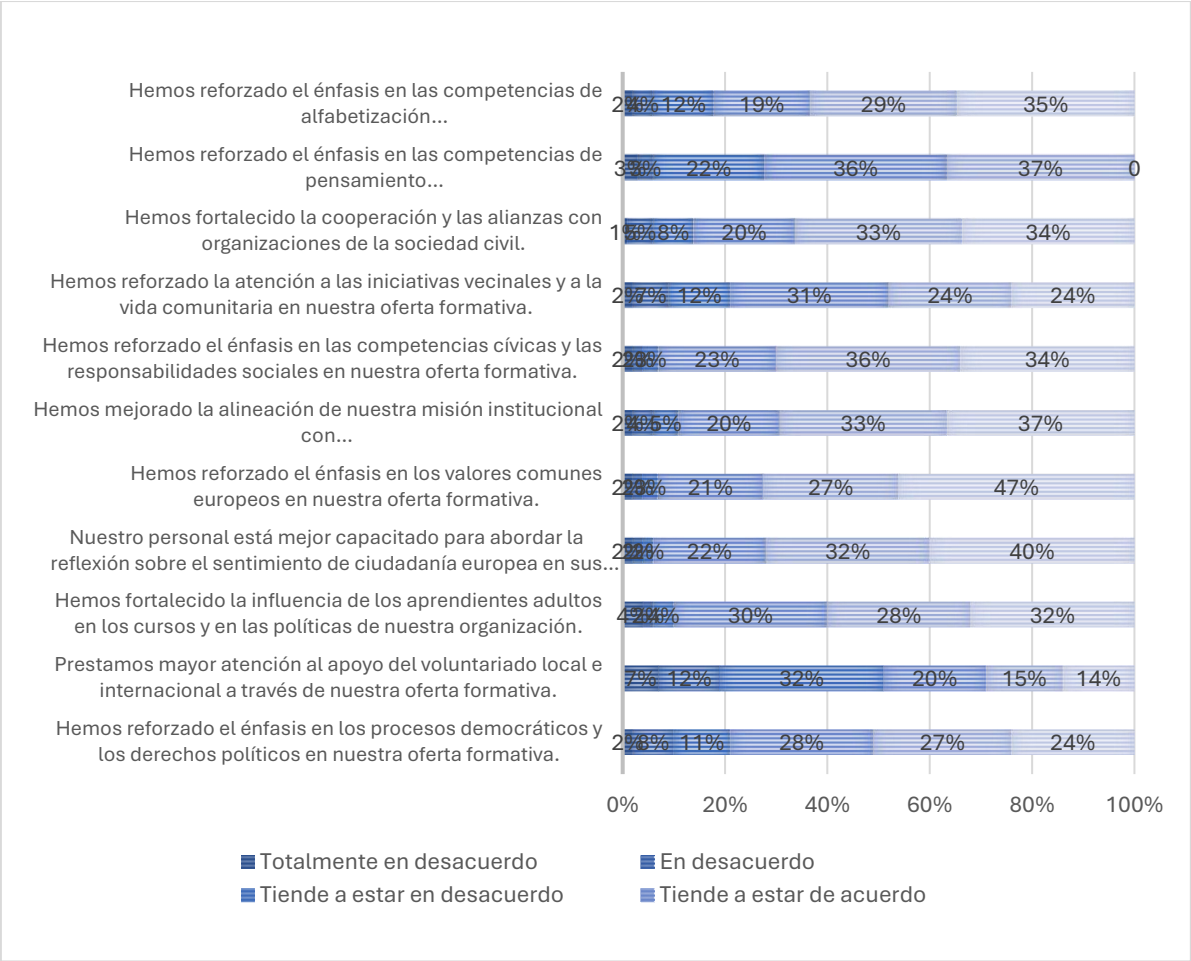
7 Impacto en el ámbito temático

Este capítulo analiza el impacto de los proyectos Erasmus+ orientados a la prioridad "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" en diferentes aspectos de la oferta formativa de las organizaciones beneficiarias, así como en su personal y en los aprendientes adultos. En concreto, examina si Erasmus+ ha contribuido a reforzar la orientación de dicha oferta hacia los procesos democráticos y los derechos políticos, las actividades de voluntariado, la participación de los aprendientes en la configuración de la oferta formativa, la ciudadanía europea, los valores comunes europeos, las competencias cívicas, la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y el fortalecimiento de las alianzas con organizaciones de la sociedad civil.

7.1 Impacto en la oferta formativa

El análisis del impacto específico de la prioridad democrática en la oferta formativa permite valorar en qué medida esta dimensión ha influido en el contenido y el enfoque de las actividades educativas desarrolladas en el marco de los proyectos Erasmus+.

Figura 54: Impacto de Erasmus+ en la oferta educativa – "Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico" (N=131)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

Una amplia mayoría de organizaciones manifiesta acuerdo o fuerte acuerdo en que la participación en proyectos vinculados a esta prioridad ha contribuido al fortalecimiento del pensamiento crítico, la comprensión de valores democráticos y la promoción de la ciudadanía activa.

Estos resultados sugieren que, en la percepción de las organizaciones participantes, la dimensión democrática se traduce en cambios en la oferta formativa. La incorporación de contenidos relacionados con valores europeos o participación ciudadana puede influir en el diseño de cursos, en la inclusión de espacios de debate o en la introducción de metodologías más participativas dentro de las actividades educativas.

Desde una perspectiva cualitativa, algunos testimonios ponen de relieve un desplazamiento hacia enfoques pedagógicos más horizontales y participativos, en los que se cuestiona la lógica tradicional del docente como experto y se promueve un aprendizaje compartido, donde “entre los dos vamos a aprender”, reforzando así la idea de una ciudadanía activa y empoderada (Personal, estudio de caso 1).

Por otro lado, el personal de una de las entidades indica que uno de los resultados del proyecto fue “un curso experto, destinado a que las organizaciones lo utilicen en la formación de personas adultas”, junto con “una guía de iniciativas locales”, lo que ilustra cómo esta prioridad puede traducirse en propuestas formativas estructuradas y orientadas a la acción comunitaria (Personal, estudio de caso 2). Asimismo, otra de las instituciones destaca que los aprendientes adultos “adquirieron competencias… suficientes para despertar interés, ampliar conocimientos y mostrar casos reales” (Personal, Estudio de caso 3), lo que apunta a que incluso formaciones breves pueden incidir en la comprensión de problemáticas sociales y en la apertura hacia otros marcos de referencia.

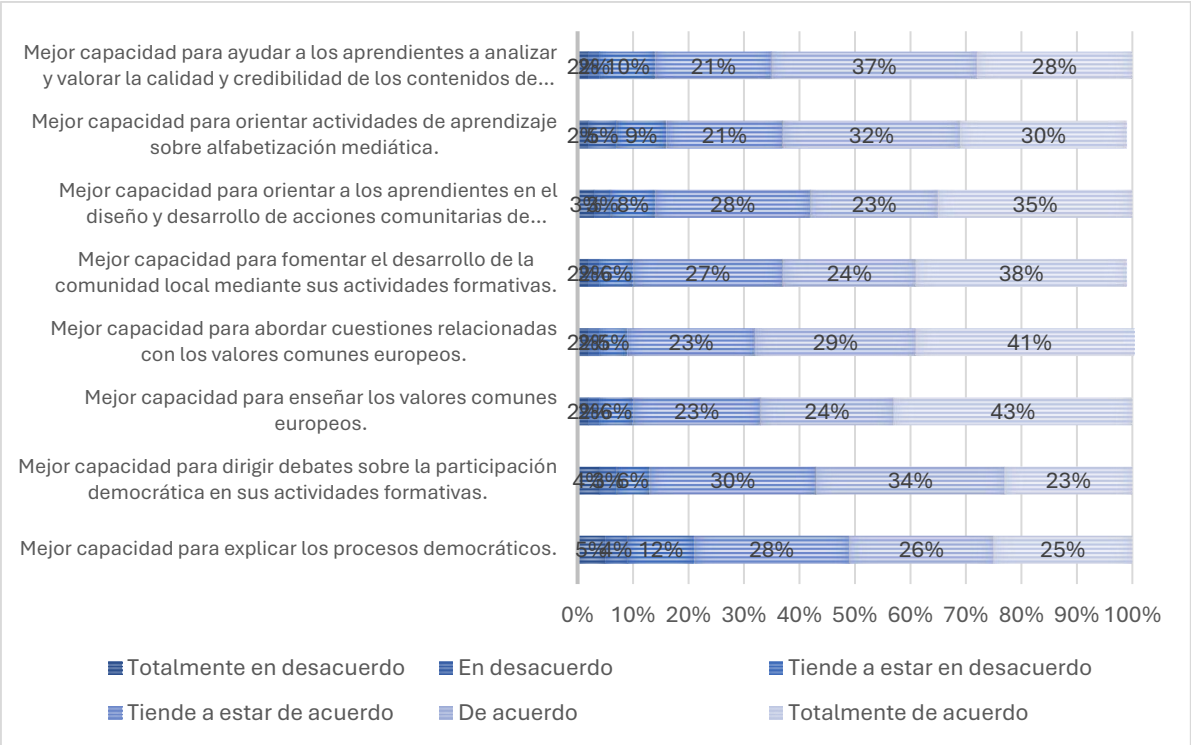
La intensidad y profundidad de los cambios pueden variar entre proyectos y depender de factores como la duración del proyecto, el perfil de los aprendientes adultos o el grado de institucionalización de la prioridad dentro de la organización.

Aun con esta cautela interpretativa, los datos sugieren que la prioridad democrática no se limita a una referencia formal en la formulación de los proyectos, sino que en una parte relevante de los casos se asocia con ajustes en el contenido y la orientación de la práctica educativa.

7.2 Impact en el personal

El impacto de la prioridad democrática se refleja también en el desarrollo profesional del personal de las organizaciones que han implementado proyectos vinculados a esta dimensión.

Figura 55: Impacto de Erasmus+ en el personal – “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” (N=132)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

Los resultados muestran niveles elevados de acuerdo en relación con la mejora de la sensibilidad hacia los valores europeos, la comprensión intercultural y la capacidad de integrar estos enfoques en la práctica educativa. En la percepción de las organizaciones, la participación en proyectos que abordan esta prioridad ha contribuido a reforzar la dimensión cívica y europea del trabajo formativo del personal.

Desde una perspectiva cualitativa, los testimonios recogidos permiten profundizar en estos resultados, al señalar que el intercambio con socios internacionales actúa como un mecanismo de aprendizaje profesional, al permitir conocer otras formas de intervención y ampliar las perspectivas, lo que favorece la incorporación de nuevas metodologías y enfoques en la práctica profesional (Personal, estudio de caso 4).

Personal de otro de los proyectos subraya que “también ha sido importante poder intercambiar conocimiento con otras personas y organizaciones, ya sea en congresos, encuentros, redes profesionales o espacios internos del propio centro”, añadiendo que “esos contactos amplían perspectivas y ayudan a mejorar la práctica” (Personal, estudio de caso 5), lo que ilustra, desde un caso concreto, que la cooperación europea favorece procesos de aprendizaje profesional vinculados con la mejora educativa.

El personal de otra de las entidades señala que, a nivel personal, la experiencia “fue muy positiva por asumir una función nueva de coordinación, la posibilidad de conocer buenas prácticas internacionales. Poder ver lo que están haciendo otras personas y

otras instituciones en Europa, e incluso inspirarte en ello, es muy valioso." (Personal, estudio de caso 3) lo que apunta a que la participación en este tipo de proyectos puede fortalecer capacidades profesionales vinculadas a la gestión, la responsabilidad organizativa y el desempeño de nuevos roles dentro de la entidad.

En esta misma línea, desde otra entidad se pone de relieve el valor añadido derivado de la propia implementación del proyecto, destacando que, a pesar de las dificultades iniciales, "hemos aprendido mucho en cuanto a coordinación" (Personal, estudio de caso 1), y que el trabajo desarrollado ha tenido continuidad en la generación de nuevas iniciativas, dando lugar a un nuevo proyecto Erasmus+ actualmente en marcha, lo que evidencia el potencial de estos proyectos para fortalecer la capacidad organizativa y favorecer la sostenibilidad de la participación en el programa.

Este fortalecimiento no parece limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que se asocia también con una mayor conciencia del papel formativo que desempeñan las organizaciones en la promoción de la ciudadanía activa y los valores democráticos. Desde la experiencia de coordinación de proyectos, se destaca que la participación internacional genera "aprendizaje sobre nuevas metodologías y contextos educativos en otros países", repercutiendo en el desarrollo de competencias profesionales, sociales e interculturales del personal (Personal, estudio de caso 5), lo que sugiere que la participación en Erasmus+ puede contribuir al desarrollo profesional y a la capacidad del personal para integrar enfoques europeos en su práctica cotidiana.

No obstante, al tratarse de respuestas autodeclaradas, estos resultados deben interpretarse como una valoración institucional del impacto más que como una medición directa de cambio en la práctica profesional. El grado en que estas competencias se traducen en transformaciones sostenidas puede depender de factores como la continuidad de la formación, el apoyo organizativo y la estabilidad de los equipos.

Aun con esta cautela interpretativa, los datos sugieren que el impacto sobre el personal constituye un elemento relevante para la sostenibilidad de la dimensión democrática dentro de las organizaciones, ya que el staff actúa como agente de transmisión de valores y enfoques en su interacción diaria con las personas adultas participantes.

7.3 Impacto en los aprendientes adultos

El análisis de los proyectos examinados indica que la participación en Erasmus+ genera efectos relevantes en los aprendientes adultos que toman parte en las actividades, especialmente en términos de desarrollo personal, competencias sociales e incremento de la confianza para participar en contextos nuevos.

Uno de los impactos más recurrentes se relaciona con la ampliación de horizontes personales y la superación de barreras asociadas a trayectorias educativas o vitales limitadas. Las movilidades y actividades transnacionales permiten a muchas personas salir por primera vez de su entorno habitual, lo que se traduce en un aumento de la autoestima y de la percepción de autoeficacia. En este sentido, un aprendiente adulto destaca que una de las principales repercusiones del proyecto fue "la posibilidad de conocer buenas prácticas internacionales", ya que ver "lo que están haciendo otras personas y otras instituciones en Europa" resulta "muy valioso"

y permite identificar elementos útiles para desarrollar nuevos proyectos (Aprendiente adulto, estudio de caso 3).

Asimismo, las experiencias internacionales contribuyen al desarrollo de competencias interculturales y a una mayor apertura hacia otras realidades sociales y culturales. En este sentido, un aprendiente adulto señala que la movilidad “le abrió la mente” al conocer otras formas de vida y convivencia, lo que apunta a que estas experiencias pueden favorecer actitudes más inclusivas y tolerantes (Aprendiente adulto, estudio de caso 5).

Otro efecto relevante es el empoderamiento personal y profesional. Algunas participantes subrayan que la experiencia funcionó como “un laboratorio muy estimulante” que reforzó la confianza en su propio trabajo y en su capacidad para generar impacto social, especialmente en organizaciones emergentes o cooperativas jóvenes (Aprendiente adulto, estudio de caso 2). Este tipo de procesos puede contribuir a consolidar la participación activa en la vida comunitaria y a fomentar iniciativas de emprendimiento social. La experiencia supuso “un impulso para seguir en este mundo de la cultura” y actuó como “revulsivo y como confirmación de que ese era el camino por el que yo quería seguir”, lo que ilustra cómo este tipo de proyectos puede reforzar la motivación, la continuidad profesional y la implicación en iniciativas futuras. En una de las entidades, este efecto fue especialmente notable en futuros integradores sociales, para quienes la formación supuso el descubrimiento de la participación como una herramienta relacionada con su cualificación profesional. Según esta entidad, el proceso permitió a los aprendientes adultos "abrir los ojos" ante realidades como la exclusión social, impulsándoles a lanzarse a un “proceso creativo de posibles proyectos" y a entender la importancia de "pasar a un modelo participativo", dejando atrás el asistencialismo, en todas las fases de la intervención (Personal, estudio de caso 1).

En colectivos con mayores necesidades de apoyo —como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad— el impacto puede ser especialmente relevante en términos de inclusión y visibilidad social. Actividades participativas como el teatro comunitario o los talleres creativos han permitido a los aprendientes adultos desarrollar habilidades expresivas, fortalecer los vínculos grupales y ocupar espacios públicos que tradicionalmente les resultaban inaccesibles, generando experiencias de participación real en la vida social. En el caso de personas adultas con discapacidad intelectual, la participación en proyectos culturales y escénicos ha supuesto además la posibilidad de desplazarse a otros municipios, actuar en teatros y compartir experiencias con públicos diversos, lo que amplía sus oportunidades de interacción social. Las profesionales destacan que “hemos llegado a actuar en pueblos y en teatros de la ciudad… vamos todas juntas, comemos juntas, somos un grupo”, subrayando la dimensión colectiva y de pertenencia que adquiere la actividad (Aprendiente adulto, estudio de caso 4).

No obstante, la intensidad del impacto varía en función de factores como la duración de las actividades, el perfil de los aprendientes adultos o el grado de acompañamiento ofrecido por las organizaciones. En general, las experiencias más prolongadas y participativas parecen generar efectos más duraderos, especialmente cuando se combinan con oportunidades posteriores de implicación.

En conjunto, los resultados sugieren que la participación en proyectos Erasmus+ no solo proporciona aprendizajes específicos, sino que puede desencadenar procesos más amplios de transformación personal, social y profesional. La mejora de la autoestima, la ampliación de redes, el desarrollo de competencias interculturales y

el fortalecimiento de la participación comunitaria aparecen como algunos de los impactos más relevantes para los aprendientes adultos. Estos efectos contribuyen, además, a reforzar el papel de la EPA como espacio de inclusión, ciudadanía activa y aprendizaje a lo largo de la vida.

7.4 Impacto más allá del ámbito organizativo

El análisis del impacto más allá del nivel organizativo permite identificar en qué medida los efectos de los proyectos Erasmus+ trascienden a las entidades beneficiarias y se proyectan sobre el entorno social, las redes de colaboración y el tejido comunitario.

En este sentido, los resultados cualitativos muestran que los aprendizajes generados en el marco de los proyectos no se limitan a los aprendientes adultos directamente implicados, sino que se transfieren a otros contextos mediante la adaptación de metodologías, la creación de nuevas iniciativas y la difusión de buenas prácticas. En el caso de proyectos de cooperación, el impacto también se observa en el aprendizaje colectivo y en la capacidad de transferir conocimientos a iniciativas posteriores. Participantes de una de las entidades destacan que la experiencia fue “muy enriquecedora” y que los aprendizajes adquiridos se han incorporado a proyectos locales y a nuevas actividades formativas. Asimismo, señalan que el contacto con otros contextos internacionales permitió “adquirir una visión más amplia” y adaptar su metodología de trabajo a las necesidades reales de sus comunidades (Aprendiente adulto, estudio de caso 2). Por otro lado, un aprendiente adulto en otro proyecto señala que la experiencia le permitió desarrollar “una mirada más práctica y más crítica sobre la intervención cultural”, al comprobar cómo determinados conceptos aprendidos en la formación académica se materializan —o se reformulan— en contextos reales de intervención (Aprendiente adulto, estudio de caso 3).

Asimismo, algunos proyectos han generado efectos a medio plazo en términos de continuidad de la implicación. Por ejemplo, tras participar en actividades internacionales, algunas personas adultas han mantenido el contacto con organizaciones europeas y han iniciado nuevas iniciativas o colaboraciones. En el caso de una de las instituciones, dos voluntarias que participaron como formadoras en una movilidad internacional crearon posteriormente su propia organización y continuaron desarrollando proyectos con socios europeos (Personal, estudio de caso 2). En otra institución, un aprendiente adulto subraya que una de las repercusiones más importantes fue “la red de personas que pude conocer”, añadiendo que con algunas de ellas “sigo en contacto” y que esa “parte humana y relacional también fue muy importante” (Aprendiente adulto, estudio de caso 3), lo que muestra que la participación puede prolongarse más allá de la actividad concreta mediante vínculos, intercambios y futuras colaboraciones.

No obstante, estos procesos de expansión del impacto también conllevan desafíos que trascienden el nivel organizativo. La transferencia de resultados entre entidades puede verse limitada por diferencias en capacidades institucionales, recursos disponibles o grado de experiencia en la gestión de proyectos europeos. Asimismo, la conexión entre los resultados de los proyectos y su incorporación en políticas públicas o marcos institucionales más amplios no siempre se produce de forma sistemática, lo que dificulta la consolidación y escalabilidad de las iniciativas. A ello se suman retos relacionados con la sostenibilidad de las redes generadas, la

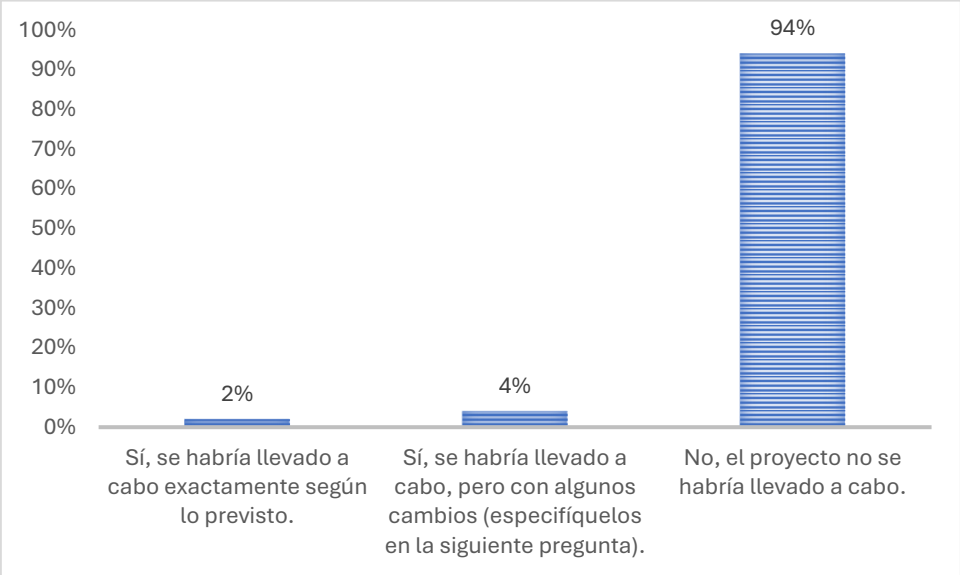
continuidad de las colaboraciones una vez finalizada la financiación y la dificultad de mantener dinámicas participativas en contextos organizativos diversos. Estos elementos sugieren que, aunque el impacto más allá de la organización es significativo, su alcance efectivo depende en gran medida de factores estructurales, de gobernanza y organizativos e institucionales.

En conjunto, estos resultados sugieren que Erasmus+ no solo genera impacto a nivel individual u organizativo, sino que contribuye también a la dinamización del entorno social y al fortalecimiento de ecosistemas de aprendizaje y cooperación. La transferencia de conocimientos, la creación de redes y la continuidad de las iniciativas emergen como elementos clave de este impacto ampliado, reforzando el papel del programa como catalizador de procesos de cambio a escala comunitaria y transnacional.

7.5 Valor añadido del apoyo de Erasmus+

El análisis del valor añadido del programa permite valorar hasta qué punto las iniciativas desarrolladas dependen del apoyo proporcionado por Erasmus+.

Figura 56: Valor añadido del apoyo proporcionado por Erasmus+ (N=172)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

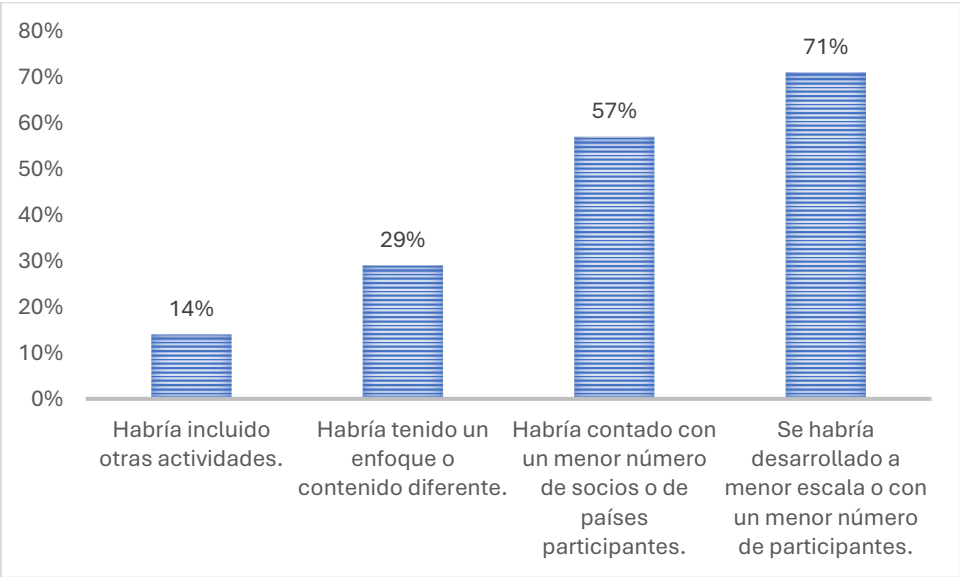
El 94% de las organizaciones afirma que el proyecto no habría tenido lugar sin el apoyo de Erasmus+. Uno de los participantes destaca que el proyecto necesita del apoyo de la agencia “en primer lugar, por la financiación, que es imprescindible en este tipo de proyectos”, pero también por “una función de mediación y de facilitación del contacto entre instituciones de diferentes países”, ya que “el programa también crea el marco y las condiciones para que esa conexión se produzca” (Estudio de caso 3). Este resultado indica que, según la percepción de las entidades participantes, el programa desempeña un papel central en la puesta en marcha de iniciativas vinculadas a la cooperación y la innovación en el ámbito de la EPA.

No obstante, esta respuesta debe interpretarse en el contexto de una encuesta dirigida a organizaciones beneficiarias, que han accedido voluntariamente al programa y que, por tanto, pueden percibir un vínculo directo entre financiación y

viabilidad del proyecto. Aun con esta cautela, el dato sugiere que Erasmus+ actúa como un facilitador clave para el desarrollo de proyectos que difícilmente se habrían implementado en el mismo formato sin el marco europeo. En palabras del personal, estos proyectos han permitido a organizaciones pequeñas “desarrollar nuevas acciones, ampliar su proyección internacional y fortalecer su capacidad de intervención”, subrayando que el acceso a estos fondos es clave para el tejido asociativo (Personal, estudio de caso 2). Sin embargo, para que este apoyo sea efectivo, las entidades subrayan que es necesario un conocimiento profundo de la materia y un esfuerzo constante, ya que la coordinación de estos proyectos es "muy trabajosa si se hace bien" (Personal, estudio de caso 1).

El apoyo de Erasmus+ no se limita únicamente a la financiación. El programa proporciona también un marco estructurado que facilita la creación de redes internacionales, la planificación conjunta y el desarrollo de propuestas con dimensión transnacional, aspectos que suelen resultar más difíciles de sostener exclusivamente con recursos locales. Por ejemplo, la participación en proyectos ha permitido reforzar alianzas con socios europeos y generar nuevas oportunidades de colaboración futura, además de aprender sobre metodologías y contextos educativos diferentes (Personal, estudio de caso 5). En esta línea, la continuidad de los proyectos se manifiesta también en la capacidad de generar iniciativas derivadas; en el caso de una de las entidades, el desarrollo del proyecto inicial dio lugar a una nueva propuesta centrada en las “escuelas participativas de cultura energética”, lo que evidencia el hilo conductor y la proyección que pueden alcanzar este tipo de iniciativas (Personal, estudio de caso 1).

Figura 57: Aspectos del proyecto que habrían sido diferentes sin Erasmus+ (N=7)



Fuente: Encuesta en línea a las organizaciones beneficiarias de la red RIA-AE (2025-2026)

Aunque el número de respuestas en esta pregunta es reducido, los resultados sugieren que, sin el apoyo del programa, los proyectos habrían tenido un alcance más limitado, con menos socios o con una participación internacional más reducida. Este patrón refuerza la idea de que el valor añadido del programa no reside únicamente en la posibilidad de desarrollar el proyecto, sino también en su alcance geográfico y en el carácter colaborativo de las iniciativas. Participantes en proyectos de cooperación señalan, por ejemplo, que el intercambio internacional permitió

adquirir una visión más amplia de los problemas y adaptar sus metodologías a distintos contextos, algo difícilmente alcanzable sin ese marco de colaboración (Aprendiente adulto, estudio de caso 2).

En conjunto, los datos indican que Erasmus+ desempeña un papel relevante como motor de internacionalización y facilitador de cooperación estructurada. Más que sustituir iniciativas existentes, el programa parece ampliar su alcance y dotarlas de una dimensión europea que difícilmente podría alcanzarse únicamente con recursos nacionales o locales.

7.6 Conclusiones

El análisis del impacto y del valor añadido de Erasmus+ en el ámbito de la educación de personas adultas en España indica que el programa desempeña un papel relevante tanto en la mejora de la práctica educativa como en el fortalecimiento de dinámicas de cooperación internacional.

Por un lado, la participación en proyectos vinculados a la prioridad democrática se asocia con efectos percibidos en la oferta formativa, especialmente en el refuerzo de contenidos relacionados con valores europeos, pensamiento crítico y ciudadanía activa. Asimismo, el impacto sobre el personal apunta a un fortalecimiento de competencias vinculadas a la dimensión europea y a la integración de enfoques inclusivos y participativos en la práctica educativa. Las entrevistas sugieren, en este sentido, que la interacción con otros contextos educativos favorece la revisión de las propias prácticas y la incorporación de enfoques más diversos y adaptados a distintos entornos, contribuyendo así a la mejora del trabajo cotidiano de las organizaciones.

A modo de ejemplo, la evidencia cualitativa permite ilustrar estos procesos. En una de las entidades, el personal explica que el proyecto les permitió construir “una metodología compartible” a partir del trabajo teatral con grupos de mujeres con discapacidad, reforzando así la posibilidad de transferir la experiencia a otros contextos educativos (Personal, estudio de caso 4). En una línea similar, otra de las instituciones el personal del proyecto indica que los aprendientes adultos suelen valorar positivamente el impacto del proyecto en el desarrollo de “competencias profesionales, competencias sociales y competencias interculturales”, poniendo de relieve la relación entre experiencia internacional y mejora de la práctica educativa (Personal, estudio de caso 5). En otro de los casos, un aprendiente adulto añade que el proyecto le aportó “herramientas muy concretas” que hoy le resultan útiles en su trabajo cotidiano, especialmente para valorar propuestas, identificar fortalezas y detectar aspectos de mejora, lo que ilustra, desde casos concretos, un efecto profesional sostenido más allá de la experiencia puntual (Aprendiente adulto, estudio de caso 3).

Aunque estos resultados se basan en valoraciones institucionales, la consistencia de las respuestas apunta a una incorporación relevante de esta prioridad en el trabajo educativo de las organizaciones participantes.

Por otro lado, los datos relativos al valor añadido del programa muestran que Erasmus+ actúa como un facilitador clave para el desarrollo de proyectos. El elevado porcentaje de organizaciones que afirma que sus iniciativas no habrían tenido lugar sin el apoyo del programa indica que este no funciona únicamente como complemento financiero, sino también como un marco que posibilita la cooperación

internacional y amplía el alcance de las actividades desarrolladas. Asimismo, desde el estudio de caso 2 se destaca que el proyecto “ha facilitado el desarrollo de nuevos proyectos y el aprendizaje sobre la gestión conjunta de iniciativas con entidades ubicadas en distintos países”, lo que refuerza la idea de que el valor añadido del programa reside también en su capacidad para generar cooperación sostenida y aprendizaje organizativo.

En la misma línea, el personal de otra de las instituciones sostiene que participar en el proyecto “ha reforzado esa identidad y ha dado visibilidad a prácticas que ya estaban dando buenos resultados” (Personal, estudio de caso 5), lo que sugiere que el valor añadido de Erasmus+ no se limita a financiar nuevas acciones, sino que también contribuye a consolidar, proyectar y legitimar iniciativas que ya tenían potencial dentro de las organizaciones.

En conjunto, los resultados sugieren que Erasmus+ contribuye tanto a la mejora interna de las organizaciones como a su proyección europea. El impacto no se limita a resultados inmediatos, sino que se relaciona con procesos de fortalecimiento institucional, desarrollo profesional e integración de prioridades comunes en la práctica educativa, aunque la profundidad de estos efectos puede variar según el contexto organizativo de cada entidad.

PARTE E – Conclusiones y recomendaciones para las políticas públicas

8 Conclusiones y recomendaciones para las políticas públicas

8.1 Conclusiones

8.1.1 La accesibilidad y la inclusión del programa

Los resultados del análisis confirman que el programa Erasmus+ posee una **notable capacidad para integrar a una diversidad de perfiles institucionales**, abarcando desde estructuras educativas formales hasta entidades del tercer sector y el ámbito empresarial. Asimismo, el acceso no está restringido a grandes instituciones, ya que una parte mayoritaria de las entidades participantes son organizaciones de pequeño y mediano tamaño (menos de 50 empleados), evidenciando que estructuras reducidas pueden implementar con éxito proyectos europeos e impactar en un volumen significativo de aprendientes adultos. De hecho, los datos muestran que el alcance de la actividad formativa no depende necesariamente del tamaño estructural de la organización.

Sin embargo, la accesibilidad no es completamente homogénea y presenta matices importantes según la modalidad de acción. Las diferencias observadas entre KA1 y KA2, tanto en el perfil organizativo como en la distribución territorial, aportan información relevante sobre las **condiciones de acceso al programa y su grado de consolidación en distintos contextos**:

- **Movilidad (KA1):** Tiende a ser una actividad recurrente y consolidada en las instituciones, aunque su distribución territorial es desigual. Esta concentración territorial sugiere distintos niveles de experiencia institucional y capacidad organizativa para gestionar proyectos europeos.
- **Cooperación (KA2):** Requiere una capacidad de gestión y coordinación internacional más sólida, lo que puede suponer una barrera para organizaciones con menor experiencia previa o estructuras más débiles. Al mismo tiempo, se observa la coexistencia de entidades con trayectorias diversas, desde organizaciones que se incorporan progresivamente hasta otras con una experiencia consolidada en cooperación europea. Es destacable, no obstante, que el 60% de las organizaciones españolas asumen roles de liderazgo como coordinadoras de consorcios.

A pesar de este carácter inclusivo, **persisten barreras críticas que condicionan la participación y sostenibilidad de los proyectos**. La elevada carga administrativa, la dificultad de preparación de la propuesta y la complejidad de los procedimientos de gestión representan un desafío constante. Estas exigencias requieren competencias técnicas específicas que no siempre forman parte de la experiencia habitual de las organizaciones y tienden a intensificarse en el caso de la cooperación estratégica (KA2), debido a la transnacionalización y coordinación de socios que requiere este tipo de proyectos. Este contexto es percibido por ciertos centros públicos como una desventaja competitiva frente a entidades especializadas, ya que la gestión de proyectos se percibe como una tarea complementaria que exige una inversión de tiempo y recursos humanos difícil de sostener. Esta situación pone de relieve la necesidad de aplicar el principio de proporcionalidad en función de la capacidad organizativa de las entidades.

Desde la vertiente de la **inclusión de los participantes**, el programa actúa como una oportunidad excepcional de superación personal y ampliación de horizontes, especialmente en entornos de carácter más vulnerable. No obstante, el éxito de esta inclusión depende de un esfuerzo de acompañamiento adicional. El aprendiente adulto con trayectorias educativas inestables, diversidad funcional o dificultades socioeconómicas enfrenta barreras estructurales —como la falta de recursos básicos o situaciones administrativas irregulares— que pueden limitar su compromiso y la viabilidad de su participación. Asimismo, la planificación de las movilidades y la adaptación a perfiles diversos incrementan la complejidad organizativa, especialmente cuando se requiere garantizar continuidad, apoyo y accesibilidad.

En conclusión, aunque **Erasmus+ demuestra una alta capacidad de penetración en el tejido asociativo y educativo**, su pleno potencial inclusivo **debería avanzar en la simplificación administrativa y en la aplicación del principio de proporcionalidad**. La sostenibilidad del impacto del programa está ligada a una estructura organizativa de las instituciones que permita equilibrar las exigencias del programa con la actividad habitual del centro.

8.1.2 Impacto en las organizaciones

La participación en Erasmus+ se consolida como un motor de transformación estructural que trasciende la ejecución de acciones puntuales. Casi la mitad de las organizaciones participantes (48%) logra integrar de manera permanente los resultados y materiales generados en su actividad educativa ordinaria, lo que demuestra un **alto grado de transferencia y sostenibilidad de los proyectos**. Esta integración no solo moderniza la oferta formativa, sino que eleva los estándares de calidad y permite una actualización metodológica profunda, alineando la docencia con las necesidades actuales de los aprendientes adultos.

Los efectos centrales a nivel organizativo se sintetizan en los siguientes ejes:

- **Renovación Pedagógica y Estratégica:** El intercambio internacional actúa como un catalizador para la modernización de las prácticas docentes, especialmente en áreas críticas como las competencias digitales, la inclusión y la diversidad. Más allá de las herramientas técnicas, el programa influye en la orientación estratégica de las entidades, las cuales tienden a armonizar sus objetivos con los marcos de valores y prioridades de la Unión Europea.
- **Identidad y Redes de Colaboración:** La experiencia europea refuerza el sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia, consolidando la identidad internacional de la organización. El valor añadido reside en la construcción conjunta de conocimiento y en el diálogo con socios externos, lo que permite a las entidades ampliar sus referentes y mejorar su capacidad de respuesta ante entornos diversos.
- **Sostenibilidad del Impacto:** La reutilización sistemática de los resultados y productos generados en futuras acciones formativas y nuevos proyectos contribuye a que el impacto no finalice con la finalización del proyecto. De este modo, la participación en el programa se traduce en un proceso de aprendizaje organizativo progresivo que refuerza la capacidad de las organizaciones para afrontar retos más complejos en el futuro.

A pesar de estos beneficios, la investigación subraya que **el éxito organizativo no está exento de desafíos**. La gestión de diversas culturas de trabajo a nivel transnacional se identifica como un riesgo operativo que requiere una planificación

cuidadosa y una alta capacidad de adaptación institucional. Asimismo, la plena consolidación de estos avances depende de la estabilidad de los equipos y de la existencia de condiciones que permitan que el aprendizaje profesional del personal se traduzca en una mejora permanente de la práctica educativa cotidiana.

En conclusión, Erasmus+ no solo aporta recursos externos, sino que induce un cambio de cultura organizativa hacia modelos más abiertos, innovadores y conectados con el espacio común europeo.

8.1.3 Impacto en el personall

La participación en proyectos europeos actúa como un elemento catalizador fundamental para el fortalecimiento del capital humano dentro de las organizaciones. Los resultados muestran que la experiencia internacional no solo **amplía la perspectiva del personal**, sino que contribuye directamente al desarrollo de sus competencias **pedagógicas y a su capacidad para diseñar itinerarios de aprendizaje más eficaces y adaptados a las necesidades de los aprendientes adultos**.

Los ejes principales del impacto en el personal de las organizaciones se resumen en los siguientes puntos:

- **Enriquecimiento Metodológico y Didáctico:** El aprendizaje se consolida a través de la observación directa de prácticas externas y el diálogo técnico con homólogos europeos. Este intercambio permite al personal realizar una revisión crítica de sus propias metodologías, adaptando enfoques innovadores a sus contextos locales y mejorando así la calidad de la intervención educativa cotidiana.
- **Desarrollo de Competencias de Gestión:** Más allá de la dimensión formativa, el personal adquiere competencias clave en coordinación internacional, planificación estratégica y colaboración institucional. Este fortalecimiento organizativo refuerza la capacidad de las organizaciones para liderar consorcios y gestionar redes de cooperación complejas, especialmente en el caso de los KA2.
- **Sensibilización y Adaptación a la Diversidad:** El contacto con contextos educativos diversos favorece una mayor sensibilidad hacia la inclusión y la diversidad. El personal de las organizaciones desarrolla competencias para dar respuestas a las necesidades de los participantes, alineando su práctica con los valores europeos de inclusión, cohesión social, ciudadanía activa y transformación digital.

No obstante, la investigación identifica **factores críticos que condicionan la permanencia de estos avances.** Existe el riesgo de que el conocimiento adquirido permanezca vinculado principalmente a la experiencia individual del personal, lo que dificulta su integración en la organización. La inestabilidad de las plantillas y la rotación del personal se identifican como las principales barreras para la sostenibilidad del impacto.

En conclusión, el programa Erasmus+ profesionaliza a los equipos y les dota de herramientas de innovación docente de alto valor, pero su éxito a largo plazo requiere de mecanismos de transferencia interna que permitan convertir la experiencia individual en una ventaja competitiva para toda la organización.

8.1.4 Impacto en los aprendientes adultos

El impacto de Erasmus+ en los aprendientes adultos constituye uno de los resultados más consistentes y significativos del análisis, revelando que la experiencia internacional actúa como un motor de transformación personal que trasciende la adquisición de conocimientos técnicos.

- **Efecto transformador y empoderamiento:** Los datos reflejan altos niveles de satisfacción y beneficios percibidos, destacando un aumento notable de la confianza y la mejora de la autoestima. Para muchos aprendientes adultos, especialmente aquellos en contextos con mayores dificultades socioeconómicas o trayectorias educativas discontinuas, la movilidad funciona como un revulsivo que cambia la percepción de sus propias capacidades.
- **Ampliación de horizontes y expectativas vitales:** La evidencia cualitativa muestra que el programa permite a los aprendientes redefinir sus objetivos vitales y profesionales. Al tratarse, en muchos casos, de la primera experiencia de viaje internacional o de contacto con otros contextos europeos, el programa rompe fronteras simbólicas y abre nuevas expectativas de aprendizaje permanente.
- **Desarrollo de competencias sociales e interculturales:** Más allá del aula, el impacto se manifiesta en el enriquecimiento del entorno vital y la ampliación de las redes sociales de los aprendientes adultos. La interacción con pares de otros países fomenta una mayor comprensión de la diversidad y el fortalecimiento de un sentido de pertenencia a una comunidad europea compartida.
- **Inclusión y visibilidad social:** En colectivos con mayores necesidades de apoyo, como personas con diversidad funcional o en situación de exclusión social, el impacto adquiere una dimensión de reconocimiento social. Las actividades participativas desarrolladas en el marco de los proyectos han permitido a estas personas ocupar espacios públicos y fortalecer sus vínculos comunitarios, favoreciendo su autonomía y su visibilidad en la comunidad.
- **Motivación para el aprendizaje permanente:** La participación en proyectos europeos actúa como un catalizador para la continuidad del aprendizaje. Los aprendientes adultos participantes muestran una mayor disposición a seguir implicándose en actividades formativas tras la experiencia, encontrando en la dimensión internacional un incentivo adicional para el desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y cívicas.

En conclusión, el impacto en el nivel de los aprendientes adultos en España no se limita a resultados inmediatos, sino que desencadena **procesos de fortalecimiento personal y social**, consolidando a la EPA como un espacio clave para la **ciudadanía activa y la equidad social**.

8.1.5 Características de los proyectos Erasmus+ orientados a la “participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico” en la educación de personas adultas

La promoción de la democracia y los valores comunes no es una línea de trabajo periférica, sino que se ha consolidado como un eje transversal en el sector de la EPA en España. La mayoría de las iniciativas (80%) integran esta prioridad de forma directa o indirecta, lo que demuestra que los principios de compromiso cívico y valores europeos forman parte del núcleo de la cooperación internacional en España.

Los elementos para tener en cuenta con respecto a este punto son:

- **Diferenciación según la modalidad de acción:** La integración de estos valores varía según el tipo de proyecto. En las actividades de movilidad (KA1), el impacto es predominantemente vivencial e indirecto, apoyándose en la inmersión cultural y el intercambio de experiencias para fomentar la apertura y la confianza. Por el contrario, los proyectos de cooperación (KA2) permiten un abordaje más estructurado y explícito, traduciéndose en la creación de guías, currículos y metodologías diseñadas específicamente para el fortalecimiento comunitario.
- **Enfoque pedagógico frente a la acción política:** El objetivo principal de estas iniciativas es de carácter formativo y sensibilizador. El programa se centra en el desarrollo de competencias cívicas y el refuerzo de la identidad europea, priorizando la construcción de valores comunes sobre la incidencia política directa o institucional. Se busca, bajo la premisa de "pensar global y actuar local", que los valores europeos se materialicen en prácticas de diálogo y reconocimiento en los contextos más cercanos de los participantes.
- **Alcance transversal y efecto multiplicador:** Aunque los proyectos incluyen a personas con menos oportunidades, la estrategia predominante es dirigirse a la población adulta en general. Resulta especialmente relevante la participación del propio personal de las organizaciones como destinatario, lo que genera un efecto positivo en la práctica docente diaria al profesionalizar la enseñanza de valores democráticos.

En conclusión, l**a dimensión democrática en Erasmus+ se manifiesta como una herramienta de cohesión y aprendizaje social**.

8.1.6 Impacto de los proyectos Erasmus+ orientados a la “participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”

El impacto de los proyectos centrados en la dimensión democrática se manifiesta, en distintos ámbitos, destacando especialmente la transformación de la oferta formativa. La mayoría de las organizaciones coincide en que estas iniciativas han permitido fortalecer el pensamiento crítico, la comprensión de los valores democráticos y el fomento de una ciudadanía activa. Esto no se queda en una declaración formal, sino que se traduce en ajustes reales en los contenidos y en la adopción de metodologías más horizontales, participativas y orientadas a la acción dentro de la comunidad.

En cuanto a los efectos en los aprendientes adultos y en el personal, se identifican los siguientes aspectos clave:

- **Desarrollo personal y social de los aprendientes adultos:** La participación en las actividades favorece el fortalecimiento de la autoestima y de la confianza para desenvolverse en entornos nuevos. En el caso de personas con menos oportunidades, en particular aquellas con discapacidad o en situación de exclusión social, el impacto es especialmente relevante en términos de inclusión y visibilidad social, permitiéndoles ocupar espacios públicos y fortalecer sus vínculos comunitarios a través de actividades participativas.
- **Profesionalización y sensibilidad del personal:** El staff actúa como agente de transmisión de valores en su interacción diaria con los aprendientes adultos. El intercambio internacional les permite conocer nuevas formas de intervención y mejorar su comprensión intercultural, lo que facilita la

integración de enfoques europeos e inclusivos en su práctica educativa cotidiana.

- **Continuidad y redes de colaboración:** El impacto trasciende la duración de los proyectos mediante la creación de redes de colaboración que se mantiene en el tiempo. La experiencia adquirida permite a las organizaciones identificar fortalezas y herramientas útiles para el desarrollo de nuevas iniciativas, dando lugar en algunos casos a proyectos derivados o la creación de nuevas organizaciones impulsadas por las propias personas participantes.

Como conclusión esencial sobre el valor añadido del programa, los datos reflejan que la mayoría de las entidades participantes (94%) sostiene que **sus proyectos no habrían tenido lugar sin el apoyo de Erasmus+**. Para las organizaciones, el programa no funciona únicamente como un complemento financiero, sino como un mediador indispensable que establece el marco de cooperación y las condiciones de contacto internacional que difícilmente podrían alcanzarse con recursos locales. Asimismo, este apoyo contribuye a consolidar, proyectar y dotar de visibilidad internacional a prácticas que ya tenían potencial dentro de las instituciones, legitimando su labor en el ámbito de la EPA.

8.2 Recomendaciones para las Políticas Públicas

A partir de los resultados y conclusiones del análisis (2021–2024), las siguientes orientaciones se articulan directamente en torno a los principales logros y desafíos identificados en el apartado 8.1, con el objetivo de reforzar la accesibilidad, la equidad y la sostenibilidad del programa Erasmus+ en el sector de la educación de personas adultas en España.

Accesibilidad e inclusión: consolidar la apertura del programa reduciendo barreras estructurales

1. **Simplificación administrativa y reducción de la burocratización**

El programa muestra una alta capacidad para integrar organizaciones diversas —incluyendo un elevado porcentaje de entidades pequeñas (77% con menos de 50 empleados)—. En este sentido, dado que la carga administrativa y la complejidad técnica se identifican como algunos de los principales aspectos señalados por los beneficiarios, resultaría conveniente continuar avanzando en la simplificación de los procedimientos asociados a la preparación, gestión y justificación de los proyectos, con el fin de facilitar el acceso y la continuidad de las organizaciones, especialmente aquellas con recursos humanos limitados.

2. **Refuerzo del acceso en contextos organizativos con menor capacidad estructural.**

Junto a la carga administrativa, las organizaciones señalan también la complejidad de los procedimientos y la accesibilidad de la información disponible como factores que condicionan el acceso al programa. En este sentido, y partiendo de los recursos informativos ya disponibles, se recomienda continuar reforzando su claridad, estructura y accesibilidad, de modo que resulten cada vez más comprensibles para el conjunto de las organizaciones.

Asimismo, resulta clave reforzar los mecanismos de apoyo técnico y acompañamiento a lo largo de todo el ciclo del proyecto, especialmente en las fases

iniciales de solicitud. Este apoyo debería prestar especial atención a las organizaciones con menor capacidad estructural, contribuyendo a reducir las desigualdades en el acceso y a facilitar su incorporación en el programa.

3. **Inclusión de las personas con menos oportunidades**

Los resultados muestran que la inclusión no se limita al acceso formal, sino que está condicionada por factores socioeconómicos, logísticos y administrativos. En consecuencia, se recomienda reforzar los apoyos directos a los aprendientes adultos con menos oportunidades, incluyendo el desarrollo de medidas específicas de acompañamiento para quienes se encuentren en situación de especial vulnerabilidad.

4. **Equilibrio territorial**

El análisis de la distribución territorial del programa muestra una trayectoria consolidada de algunos territorios, con una participación por encima de su peso relativo poblacional. Esto refleja un importante margen de crecimiento en otros territorios, por lo que se recomienda seguir desarrollando estrategias específicas de información, asesoramiento y dinamización en aquellos ámbitos con menores niveles de participación, con el fin de avanzar hacia una distribución más equilibrada a nivel nacional y reducir posibles desigualdades en la capacidad de acceso al programa. Además, especialmente en el caso de organizaciones públicas de territorios con menores niveles de participación, se recomienza reforzar los recursos destinados al programa (reducción horaria por coordinación o gestión de proyectos Erasmus+, garantizar sustituciones de personal participante en movilidades, etc).

5. **Principio de proporcionalidad**

Los resultados muestran que una parte significativa de las organizaciones participantes son entidades de pequeño y mediano tamaño que, a pesar de sus limitaciones estructurales, desarrollan proyectos de amplio alcance e impacto educativo. En este contexto, se recomienda reforzar el principio de proporcionalidad en la valoración del impacto de los proyectos, considerando dicho impacto en relación con el contexto y la capacidad de las organizaciones.

Sostenibilidad del impacto: de la participación puntual a la consolidación institucional

1. **Estabilidad de los equipos y continuidad de los procesos**

Si bien el programa genera mejoras significativas en las capacidades del personal y en la cultura organizativa, su sostenibilidad puede verse limitada por la inestabilidad y la rotación del personal. En este contexto, se recomienda promover condiciones que favorezcan la continuidad de los equipos implicados, evitando que los procesos iniciados queden interrumpidos o pierdan coherencia a medio plazo.

2. **Consolidación e integración de los resultados en la práctica educativa**

Aunque una parte relevante de las organizaciones logra integrar los resultados en su oferta formativa (48%), persisten dificultades para mantener estos resultados y productos tras la finalización de los proyectos. Se recomienda facilitar recursos y estrategias para el seguimiento, actualización y reutilización de los resultados y productos desarrollados, garantizando su impacto a largo plazo.

3. **Apoyo a la gestión de la complejidad en proyectos de cooperación**

La coordinación transnacional, especialmente en proyectos KA2, supone un reto organizativo relevante. En este sentido, se recomienda reforzar las competencias de gestión del personal y de las organizaciones, particularmente en aquellas que asumen roles de coordinación, con el fin de asegurar la calidad y sostenibilidad de los proyectos.

4. **Mejora de la difusión y accesibilidad de los proyectos financiados**

La visibilidad de los resultados constituye un elemento clave para ampliar el impacto del programa. Sobre la base de los mecanismos de difusión por parteque de la Agencia Nacional ya tiene en marcha, se recomienda continuar evolucionando hacia una organización de la información más clara y accesible, estructurada por temáticas o áreas de intervención. Asimismo, la incorporación de sistemas de búsqueda y filtrado permitiría identificar los proyectos según distintas categorías, facilitando la transferencia de conocimiento y la reutilización de resultados por parte de otras organizaciones.

Impacto educativo y desarrollo profesional: asegurar la transferencia efectiva

1. **Transferencia del aprendizaje del personal a la organización**

Más allá de la estabilidad de los equipos, los resultados muestran que el conocimiento generado en los proyectos no siempre se incorpora de forma estructurada a la organización. En este sentido, se recomienda desarrollar mecanismos internos de sistematización —como repositorios, espacios de intercambio o dinámicas de trabajo colaborativo— que permitan consolidar los aprendizajes y facilitar su uso por parte del conjunto de la organización, independientemente de las personas concretas.

2. **Aprovechamiento del potencial transformador de las redes internacionales**

El valor añadido del programa reside, en gran medida, en su capacidad para generar redes de colaboración y aprendizaje compartido. Se recomienda reforzar el uso estratégico de estas redes como espacios de intercambio metodológico, aprendizaje mutuo y desarrollo institucional continuo.

Dimensión democrática y comunitaria: avanzar hacia un impacto más estructurado

1. **Refuerzo de la integración pedagógica de la ciudadanía activa**

Aunque la prioridad relativa a la participación en la vida democrática, los valores comunes y el compromiso cívico está ampliamente presente en los proyectos, en las movilidades KA1, su abordaje tiende a ser más indirecto y experiencial que estructurado. En este sentido, se recomienda reforzar los mecanismos que permitan transformar ese aprendizaje vivencial en propuestas pedagógicas más sistemáticas dentro de las organizaciones. Para ello, sería útil promover espacios de reflexión, adaptación y transferencia tras las movilidades, de modo que las experiencias internacionales no queden solo en el plano individual, sino que puedan incorporarse de forma más clara a la práctica educativa y al trabajo con los aprendientes adultos.

2. **Proyección del impacto hacia el entorno comunitario**

Los resultados muestran que los proyectos generan efectos que trascienden el ámbito institucional, especialmente a través de la creación de redes y de la colaboración con agentes del entorno. En este contexto, se recomienda reforzar la articulación de los proyectos con el tejido local y regional, promoviendo la colaboración estructurada con entidades del tercer sector, administraciones locales y regionales y otros actores comunitarios. Destaca la importancia de la colaboración e implicación de las administraciones educativas regionales, ya sea a través de sus propios proyectos o dando apoyo, formación y difusión a los proyectos desarrollados en sus territorios. Asimismo, se recomienda favorecer que los resultados y metodologías desarrolladas en el marco de Erasmus+ se orienten hacia su aplicación en contextos comunitarios, ampliando su impacto más allá de las organizaciones participantes.

Valor añadido y posicionamiento estratégico

1. **Preservación de Erasmus+ como marco clave para la innovación**

El hecho de que el 94% de las organizaciones afirme que sus proyectos no se habrían desarrollado sin el programa evidencia su papel central como motor de innovación. En este sentido, resulta fundamental mantener y reforzar su capacidad como instrumento clave para la cooperación internacional en el sector.

2. **Consolidación del liderazgo de las organizaciones españolas**

La elevada participación en roles de coordinación en proyectos KA2 refleja un posicionamiento sólido de las organizaciones españolas en el contexto europeo. Se recomienda continuar apoyando este liderazgo, facilitando la participación continuada en proyectos de cooperación y fortaleciendo la proyección internacional del sector.

Este liderazgo también se refleja en los niveles de participación en proyectos de la acción KA1, en los que las organizaciones españolas se encuentran de manera continuada en los primeros puestos, tanto en número de solicitudes como en proyectos ejecutados.

Anexo 1 Declaración de misión de la Red RIA-AE

Declaración de misión de la Red RIA-AE

La educación de personas adultas ofrece oportunidades para desarrollar competencias que ayudan a la ciudadanía de la Unión Europea a acceder a mejores oportunidades laborales y a mejorar su bienestar. Como sector educativo, la educación de personas adultas permanece, en gran medida, desvinculada del resto del sistema educativo y recibe una atención política y una financiación más limitadas que otros sectores. No obstante, la investigación demuestra que la educación de personas adultas desempeña un papel fundamental y puede contribuir de manera significativa al bienestar personal, social y económico de las personas, así como a la cohesión social.

Hasta la fecha, se han realizado escasas investigaciones sobre el impacto de Erasmus+ en los aprendientes adultos y en el ámbito de la educación de personas adultas. Con el propósito de coordinar mejor las actividades de investigación sobre el impacto de los proyectos de cooperación internacional y movilidad en este ámbito, así como de favorecer el desarrollo y la mejora de la calidad del programa Erasmus+, se ha creado una red transnacional de investigación: la Red Research-based Impact Analysis of the Erasmus+ Programme in Adult Education (RIA-AE Network).

Objetivos de la Red RIA-AE

La Red RIA-AE tiene como finalidad alcanzar los siguientes objetivos:

- Contribuir a una mejor comprensión del impacto de los proyectos de cooperación internacional y movilidad en el ámbito de la educación de personas adultas en el marco del programa Erasmus+.
- Fortalecer la cooperación y el diálogo entre la investigación, las políticas públicas y la práctica.
- Contribuir al desarrollo y a la mejora de la calidad del programa Erasmus+ mediante la promoción de una investigación rigurosa sobre evaluación e impacto, orientada a la práctica.
- Incrementar la visibilidad de los beneficios de la educación de personas adultas y del programa Erasmus+ en la Unión Europea y sus Estados miembros.

Procedimiento

Para alcanzar estos objetivos, la Red RIA-AE reúne a las Agencias Nacionales del programa Erasmus+ de distintos países europeos con el fin

de colaborar en el desarrollo de un nuevo enfoque para la evaluación del programa y el análisis de su impacto.

El punto de partida de las actividades conjuntas consiste en realizar un inventario de la investigación y del conocimiento existentes sobre los beneficios y los efectos de los proyectos de movilidad y de las asociaciones internacionales en el ámbito de la educación de personas adultas. A partir de esta base, se ha diseñado un enfoque de investigación multinivel, sustentado en métodos de investigación coordinados, que permite analizar los efectos de Erasmus+ a nivel individual, organizativo y sistémico tanto en cada uno de los países participantes como desde una perspectiva comparada internacional.

Principios de cooperación

La cooperación en el seno de la Red se basa en la responsabilidad compartida y permanece abierta a la incorporación de nuevos miembros. El marco de cooperación está integrado por diversas Agencias Nacionales y organizaciones colaboradoras de investigación externas (por ejemplo, universidades e institutos de investigación). Cada Agencia Nacional participante en la Red puede decidir si lleva a cabo directamente los proyectos de investigación o si encomienda su desarrollo a una entidad colaboradora de investigación.

Valores

Con el fin de garantizar una investigación de alta calidad, las entidades integrantes de la Red se comprometen a respetar estándares comunes de investigación en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación. Las actividades de investigación pueden apoyarse en cualquiera de los métodos habitualmente empleados en la investigación social empírica, ya sean cuantitativos, cualitativos o una combinación de ambos enfoques.

Anexo 2 Publicaciones científicas seleccionadas para el análisis documental

#	Título	Metodología	Enfoque	Resultado (+ indica un impacto positivo)
1	Our ERASMUS+ own experience in KA1 mobilities. CEPER "Fuensanta"[a]	Metodología de sistematización de experiencias	Aprendizaje de las TIC	Mejora en el uso de las nuevas tecnologías, las redes sociales y el desarrollo de competencias digitales
2	Adquisition of key competencies through improving digitalization in adults education[b]	Metodología de sistematización de experiencias	Nuevas metodologías y enfoques de enseñanza y aprendizaje	• Mejora en la adquisición de competencias clave mediante la digitalización. • Implementación de nuevas metodologías y enfoques de enseñanza y aprendizaje. • Promoción de la participación del alumnado procedente de zonas rurales. • Fomento de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
3	E+CREATIT Project: Strategies to foster creativity in adult students based on collaborative learning and digital competence[c]	Análisis documental; metodología de sistematización de experiencias	Impulso de la creatividad e inclusión social	• Motivación del alumnado adulto para descubrir la importancia del aprendizaje permanente. • Formación del alumnado adulto para establecer nuevas metas y objetivos con el fin de reducir la brecha que lo separa de la inclusión social, del acceso a niveles educativos superiores y de mejores condiciones laborales. Desarrollo de metodologías colaborativas, contenidos digitales y aplicaciones.
4	Sustainable Competences in Adult Education[d]	Análisis documental; metodología de	Competencias para la sostenibilidad	Desarrollo de un marco de competencias para la sostenibilidad como

		sistematización de experiencias		herramienta para diseñar, implementar y evaluar programas de aprendizaje sobre sostenibilidad dirigidos a personas adultas fuera del ámbito universitario.
5	eTwinning Projects and teacher's digital competence: "Euroheroes of our time" (Official School of Languages of A Coruña)[e]	Análisis documental; metodología de sistematización de experiencias	Empoderamiento del profesorado a través de eTwinning y su aplicación en el aula	• Transferencia de conocimientos a otros docentes y al alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de niveles y la adaptación de las actividades. • Mejora a partir de la retroalimentación del alumnado. Fortalecimiento de las competencias digitales.
6	Art, experience, education and prisoner words: Once upon a time there was a prison pedagogy with wings[f]	Análisis documental; metodología de sistematización de experiencias	Educación penitenciaria	Buenas prácticas para un sistema de educación penitenciaria preventiva, inclusiva y crítica.
7	Employment and Inclusion, a european research project[g]	Análisis documental; metodología de sistematización de experiencias	Educación de personas adultas centrada en el fomento de la inclusión y las oportunidades de empleo	• Mejora de las prácticas formativas, las metodologías y los contenidos para favorecer el empleo y combatir la exclusión, adaptados a personas adultas en situación de vulnerabilidad. Mejora de las competencias transversales desarrolladas.
8	Key performance indicators for optimizing academic performance and course design in online educational platforms[h]	Estudio cuantitativo, no experimental y correlacional (n = 13 estudiantes de posgrado/diploma)	Interacción del alumnado en Moodle y rendimiento académico	Los indicadores clave de rendimiento (KPI) pueden favorecer un aprendizaje personalizado al permitir realizar ajustes en tiempo real en los cursos en línea, influyendo en las prácticas educativas, la participación del alumnado y el diseño de las intervenciones educativas en línea.

9	Game-Based Learning as a Tool for Teaching Ethical AI to Youth: Insights from the CHARLIE Project[i]	Análisis documental; metodología de sistematización de experiencias	Una perspectiva ética de la educación tecnológica	• Desarrollo e implementación de una matriz de competencias y de un curso sobre sesgos algorítmicos. Establecimiento de vínculos efectivos entre la educación superior, la educación de personas adultas y el sector juvenil.
10	International Projects as a New Way to Solve Global Problems, Case Study of a European Project[j]	Revisión de la literatura; estudio de caso (n = 1)	Diseño de proyectos internacionales Erasmus+	• Formulación y descripción de directrices para el desarrollo de este tipo de proyectos. Formación adaptada a las necesidades específicas de los aprendientes adultos, que incluye la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente.
11	A novel context for project-based learning: A language school for adults in Spain (EOI) & an applied higher education institution (college) of a university in Estonia[k]	Análisis documental; metodología de sistematización de experiencias	Buenas prácticas	Implementación efectiva de las buenas prácticas recomendadas por el Consejo de la Unión Europea, como la promoción de diferentes enfoques y entornos de aprendizaje, o el fomento de la colaboración entre los distintos sectores y niveles educativos.
12	Gaming for social inclusion and civic participation: The INGAME project[l]	Metodología de sistematización de experiencias	Compromiso cívico y educación inclusiva	• Mejora de diversas competencias: lingüísticas, comunicativas, de colaboración, entre otras. • Introducción e implementación de los juegos como metodología y herramienta. Desarrollo del compromiso cívico a través de los juegos en línea.
13	Teaching evidence-based practice (EBP) in nursing curricula in six European	Panel de consenso para el desarrollo (N = 225; n = 162	Enseñanza de la práctica basada en la evidencia (PBE) en los	Identificación de necesidades en los planes de estudio de Enfermería. Por ejemplo, la necesidad de elaborar directrices para la

	countries—A descriptive study[m]	miembros del profesorado)	planes de estudio de Enfermería	estandarización de los enfoques docentes y de los contenidos a lo largo de los tres ciclos de la educación superior.
14	Demographic challenges in rural Europe and cases of resilience based on cultural heritage management. A comparative analysis in mediterranean countries inner regions[n]	Análisis comparado internacional; revisión de la literatura y entrevistas semiestructuradas; observación participante; análisis estadístico	Resiliencia en el contexto de los desequilibrios demográficos; gestión del patrimonio cultural	• Incremento de las capacidades y de la resiliencia. Aparición de nuevas vías de desarrollo socioeconómico.

Anexo 3 Referencias bibliográficas

- Belando-Montoro, M., Barros, R., & Carvalho, F. (2020). Adult learning and education in Spain and Portugal: An interpretative study of doctoral theses (2006–2018). *International Journal of Lifelong Education, 39*(5–6), 511–527. https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1817165

- Bernhardt, A. C., & Kaufmann-Kuchta, K. (2023). Governance of publicly financed adult education in England and Spain: A comparison. Adult Education Quarterly, 73(4), 310–331. https://doi.org/10.1177/07417136221132779

- Blanco, L., Iglesias, M. J., & Lozano, I. (2022). (2022). El programa Erasmus+ como factor de calidad para la formación del profesorado. *Revista Derechos Humanos y Educación*, (6), 81-100.

- Bonal, X., Pagès, M., Verger, A., & Zancajo, A. (2023). Regional policy trajectories in the Spanish education system: Different uses of relative autonomy. *Education Policy Analysis Archives, 31*, 1–27. https://doi.org/10.14507/epaa.31.8031

- Carvalho da Silva, V. P. (2022). Adult Education and lifelong learning in Southern European societies. Revista De Sociología De La Educación-RASE, 15(1), 45–69. https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.22344

- Clauso, A. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista General de Información y Documentación, 3*(1), 11–19.

- Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: Una técnica para explorar y sistematizar información. XXI. *Revista de Educación,* (4), 95–105.

- Eurydice. (2026). *Educación y formación de personas adultas en España*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/educacion-y-formacion-de-personas-adultas

- Fidelis Auditores. (2024). *Spain national report on the implementation and impact of Erasmus+.* Ministry of Science, Innovation and Universities.

- Fombona, J., & Pascual, A. (2019). Formación de personas adultas: Aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Educación, 30*(2). 647-665. https://doi.org/10.5209/RCED.58882

- García Redondo, E. (2017). La educación de adultos en España durante el periodo azul: Del triunfo militar a la LGE. *Historia y Memoria de la Educación,* (5), 441–467. https://doi.org/10.5944/hme.5.2017.15383

- Guimarães, P., Lucio-Villegas, E., & Mayo, P. (2017). Southern-European signposts for critical popular adult education: Italy, Portugal and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48*(1), 56–74. https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1283584

- Guix, X. (2008). El análisis de contenidos: ¿Qué nos están diciendo? *Revista Calidad Asistencial, 23*(1), 26–30.

- Haddaway, N., Collins, A., Coughlin, D., Kirk, S., & Wray, K. (2015). The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching. *PLoS ONE, 10*(9). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138237

- Jezine, E., Prestes, E. T., Beltrán Llavador, J., & Montané López, A. (2020). La educación a lo largo de la vida: lógicas sociales y marcos de análisis. *Revista Lusófona De Educação, 49*(49). https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.12

- Lancho, J. (2005). *La educación de adultos en la España autonómica.* UNED.

- Martínez, M. A. (2020). La educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid durante el último cuarto del siglo XX. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* (36), 113–127. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.249

- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai, 19*(1), 67–83.

- Marusynets, M., Kotun, K., & Fursenko, T. (2021). Strategies for adult education development in the European educational space and international organizations' activities. *LUMEN Proceedings, 16*, 259–284. https://doi.org/10.18662/lumproc/atee2020/18

- Medina, Ó. (2020). La educación de personas adultas a los cincuenta años de la Ley General de Educación. *Cuestiones Pedagógicas, 2*(29), 12–25. https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.01

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida. Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida.* https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/plan-estrategico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida_180174/

- Montes de Oca, J. L. (2018). La literatura gris cambia de color: Un enfoque desde los problemas sociales de la ciencia y la tecnología. *Medisur, 16*(3), 424–436. http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v16n3/ms11316.pdf

- OECD. (2018). *Education policy outlook: Spain*. http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Spain-2018.pdf

- Puelles, M. (2002). *Descentralización de la educación en el estado autonómico. En Informe España 2002: Una interpretación de su realidad social.* Fundación Encuentro.

- Rebolledo, T. (2017). Formación de profesorado de educación primaria y educadores/as sociales en atención a la diversidad: Estudio comparado entre España y Argentina [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio

RIO UPO. https://rio.upo.es/bitstreams/7dd4e581-27a6-49e5-b87f-96fd1dd31d3b/download

- Ruiz, A. (2021). *El contenido y su análisis: Enfoque y proceso.* Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/179232

- Rumbo, B. (2020). La educación de las personas adultas en los cincuenta años de historia democrática en España. *Cuestiones Pedagógicas, 2*(29), 41–49. https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03

- Sánchez-Martínez, M., & Sáez, J. (2016). Spain. En B. Findsen & M. Formosa (Eds.), I*nternational perspectives on older adult education: Research, policies and practice* (pp. 411–420). Springer.

- Sanz, F. (Coord.). (2002). *La educación de las personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & UNED.

- Sanz-Molina, L., & Plaza-Gómez, N. (2024). Impacto de Erasmus+ en estudiantes de formación profesional. ANDULI: Revista Andaluza de Ciencias Sociales, (25). https://doi.org/10.12795/anduli.2024.i25.08

- Sarrate Capdevila, M. L., & Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2005). Educación de personas adultas: Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación, 336*, 41–57.

- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). (s.f.). *Plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+ (E+PRP)*. http://sepie.es/comunicacion/resultados.html

- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). *Gasto público en educación (tabla estadística).* https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/economicas/gasto/2023/l0/&file=gasto02.px&L=0

- Tarquini, C. S. (2022). Análisis documental, observación documental y análisis de contenido. En C. S. Tarquini, S. R. Fernández, M. de los Ángeles Lanzillotta, & P. I. Laguarda (Eds.), El hilo de Ariadna (pp. 83–94). Prometeo Editorial. https://doi.org/10.2307/jj.27374502.10

- Tønseth, C., & Lucio-Villegas, E. (2019). Adult education in a transnational space: The status of adult education in Norway and Spain. *Creative Education, 10*(5), 882-900. https://doi.org/10.4236/ce.2019.105066

- Tuparevska, E. (2022). The history of lifelong education in Spain and other Spanish-speaking countries: 1730–1959. *International Journal of Lifelong Education, 41*(2), 229–243. https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2047115

- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International*

Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE 2014), 1–10. https://www.wohlin.eu/ease14.pdf

Anexo 4 Descripción breve de los estudios de caso

ESTUDIO DE CASO 1. DOCUMENTA

Sobre la organización

DOCUMENTA (Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo) es una entidad española sin ánimo de lucro fundada en 1996, dedicada a la investigación social aplicada y a la promoción de modelos innovadores de desarrollo local sostenible. Su actividad se centra especialmente en la educación de personas adultas, la inclusión social, la participación ciudadana y el fortalecimiento del desarrollo comunitario.

La entidad trabaja desde un enfoque integral orientado a la construcción de Territorios Inteligentes y Responsables, combinando investigación, planificación estratégica, formación y dinamización territorial. Cuenta con un equipo interdisciplinar con amplia experiencia en el diseño y gestión de proyectos socioeducativos y de cooperación transnacional, habiendo participado y coordinado numerosos proyectos europeos vinculados a la educación de personas adultas, la inclusión social, la gobernanza participativa, el empoderamiento comunitario y el aprendizaje colaborativo.

En este contexto, la coordinación del proyecto "Responsible Smart Citizenship against Poverty & Social Exclusion" (RSC against P&SE) se enmarca en la trayectoria de la organización en el ámbito de la EPA y la participación social, reforzando su dimensión europea y su capacidad para impulsar iniciativas orientadas a la inclusión y al fortalecimiento de las comunidades locales.

Proyecto Erasmus+ "RSC against P&SE"

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects/search/details/2021-1-ES01-KA220-ADU-000033525

Planteamiento del problema

El proyecto RSC against P&SE surge en un contexto europeo marcado por la persistencia de la pobreza y la exclusión social y por la necesidad de reforzar la participación ciudadana en el desarrollo comunitario. La iniciativa responde a retos como el impacto de la COVID-19, la aparición de nuevos perfiles de pobreza y las limitaciones de los enfoques asistenciales tradicionales, en línea con las orientaciones de la Agenda 2030.

En este sentido, el proyecto parte de la premisa de que la participación constituye una herramienta clave para el empoderamiento ciudadano y para el fortalecimiento de comunidades más inclusivas y cohesionadas. Las entrevistas realizadas en el marco de este informe indican que una de las motivaciones principales del proyecto fue precisamente promover una concepción de la participación entendida como un proceso de aprendizaje y práctica social, en el que las personas puedan implicarse activamente en la vida de sus comunidades y en la defensa de valores asociados a la ciudadanía europea.

Objetivos y procesos de cambio

El proyecto planteó como objetivo general contribuir a la lucha contra la pobreza y la exclusión social mediante el fortalecimiento de la participación ciudadana y el desarrollo de procesos de aprendizaje orientados a la construcción de comunidades más inclusivas y cohesionadas. Para ello, la iniciativa se propuso diseñar y poner en práctica una

estrategia de educación y participación social basada en metodologías participativas y en el trabajo en red entre organizaciones y comunidades locales.

En este marco, el proyecto buscaba impulsar cambios tanto en las prácticas de intervención socioeducativa como en la forma en que las personas participantes comprenden y ejercen la participación en sus contextos locales. Las entrevistas indican que la participación se abordó como un proceso formativo orientado al desarrollo de competencias y la implicación comunitaria.

Actividades

El proyecto desarrolló actividades centradas en el diseño y validación de recursos formativos, la implementación de programas de aprendizaje colaborativo y la creación de Comunidades Locales de Aprendizaje Inclusivo y Colaborativo. Estas acciones se llevaron a cabo mediante trabajo conjunto entre las organizaciones socias, combinando reuniones transnacionales, trabajo en línea y procesos de pilotaje, e incluyeron también tareas de coordinación, evaluación y difusión orientadas a dar a conocer los resultados del proyecto en el ámbito de la EPA, la participación social y la inclusión.

Las entrevistas realizadas indican que estas actividades fueron valoradas positivamente por su carácter no solo teórico sino también práctico, ya que facilitaron la aplicación de los contenidos trabajados en contextos reales y fomentaron la implicación activa de las personas participantes.

Productos desarrollados

Entre los principales resultados del proyecto destacan los siguientes recursos:

- Digital Toolbox para la construcción de un Ecosistema de Aprendizaje Inclusivo y Colaborativo contra la Pobreza y la Exclusión Social: conjunto de materiales pedagógicos, recursos didácticos y orientaciones metodológicas para el desarrollo de Proyectos de Aprendizaje Inclusivo y Colaborativo en Comunidades Locales de Aprendizaje.
- Entorno Virtual de Aprendizaje Inclusivo y Colaborativo (EVAIC) contra la Pobreza y la Exclusión Social: plataforma digital diseñada para apoyar la formación, el trabajo en red, la comunicación entre socios y la difusión de los resultados del proyecto.
- Programa de Educación y Participación Social: propuesta formativa orientada al fortalecimiento de competencias de profesionales, voluntariado y personas participantes en las comunidades locales de aprendizaje.
- Toolkit de Incidencia, Transferencia y Sostenibilidad: que incluye el Libro Blanco del proyecto y otros recursos orientados a facilitar la replicabilidad del proceso RSC against P&SE.

Beneficios e impacto del Erasmus+

El proyecto ha generado efectos en distintos niveles:

En el *plano organizativo*, la participación en Erasmus+ ha contribuido a reforzar la experiencia de las entidades en la gestión de proyectos europeos y a consolidar dinámicas de cooperación entre organizaciones vinculadas al ámbito de la EPA y la inclusión social.

En relación con el *personal implicado* —principalmente profesionales del ámbito socioeducativo—, el proyecto ha facilitado el intercambio de conocimientos y la incorporación de metodologías participativas aplicadas a la intervención comunitaria. Asimismo, ha favorecido el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo colaborativo, la planificación de iniciativas participativas y el uso de herramientas digitales en contextos formativos.

Por su parte, los *aprendientes adultos* han tenido la oportunidad de aproximarse a la participación social como una herramienta práctica para la acción comunitaria y la ciudadanía activa. Las entrevistas realizadas reflejan que las actividades formativas favorecieron el desarrollo de iniciativas locales y la generación de ideas de proyectos orientados a mejorar la vida comunitaria, reforzando la motivación y el compromiso de las personas participantes con su entorno social.

Lecciones aprendidas

La experiencia del proyecto pone de relieve que la participación ciudadana requiere procesos formativos y metodologías específicas que permitan a las personas implicarse activamente en su entorno comunitario. Asimismo, el trabajo conjunto entre organizaciones de distintos países ha evidenciado el valor del intercambio de experiencias y del aprendizaje mutuo para enriquecer las prácticas de intervención social.

Al mismo tiempo, el proyecto también ha mostrado algunos retos habituales en las iniciativas de cooperación europea, especialmente en relación con la coordinación entre socios con dinámicas de trabajo diferentes y con las limitaciones de recursos y tiempo de ejecución derivadas de la evaluación recibida y del recorte financiero aplicado al proyecto, vinculado a ajustes realizados durante el proceso de evaluación de la propuesta inicial. Estos aspectos ponen de manifiesto la importancia de una gestión flexible y de una comunicación constante entre las organizaciones participantes.

Métodos

Este informe se fundamenta en la combinación de revisión documental y entrevistas semiestructuradas. Por un lado, se analizaron los principales documentos del proyecto. Por otro lado, se realizaron entrevistas a dos profesionales de la organización –Presidente de la institución y técnica del proyecto– que participaron directamente en la coordinación, el diseño y desarrollo del proyecto, con el fin de recoger su experiencia y valoración sobre los procesos de implementación, los resultados obtenidos y los efectos generados.

La información recopilada fue analizada mediante un enfoque cualitativo, orientado a identificar los principales aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto, los aprendizajes generados y el impacto percibido tanto a nivel organizativo como en relación con las personas participantes.

CASO DE ESTUDIO 2. Fundación Sieneva

Sobre la organización

La Fundación Sieneva es una entidad española sin ánimo de lucro dedicada al desarrollo rural, el emprendimiento sostenible, la formación de personas adultas y la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Su equipo multidisciplinar integra perfiles de economía, biología, derecho, comunicación, y sostenibilidad, lo que le permite desarrollar proyectos desde una perspectiva transversal y adaptada a las necesidades de los territorios.

La organización cuenta con experiencia en programas formativos dirigidos a personas adultas y en iniciativas vinculadas al desarrollo local y la sostenibilidad. No obstante, su trayectoria en cooperación internacional era más limitada antes del desarrollo del proyecto analizado. En este contexto, la participación en el programa Erasmus+ ha representado una oportunidad importante para fortalecer su dimensión europea, ampliar sus redes de cooperación y mejorar sus competencias en la gestión de proyectos transnacionales.

El proyecto *"¡De casa a Europa!"* se enmarca en este proceso de internacionalización institucional. Su desarrollo ha contribuido a consolidar la capacidad de la organización para diseñar e implementar proyectos europeos en el ámbito de la EPA, así como a incorporar nuevas metodologías de trabajo vinculadas al aprendizaje colaborativo, la sostenibilidad y la participación comunitaria.

Proyecto Erasmus+ "¡De casa a Europa!"

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects/search/details/2023-1-ES01-KA210-ADU-000158254

Planteamiento del problema

El proyecto "¡De casa a Europa!" surge ante la necesidad de conectar las iniciativas de desarrollo local con las prioridades políticas y sociales promovidas a nivel europeo. En muchos casos, las organizaciones que trabajan en el ámbito comunitario desarrollan proyectos relevantes para sus territorios, pero encuentran dificultades para vincular estas experiencias con el marco europeo de políticas públicas y programas de financiación.

Las entrevistas realizadas en el marco de este informe indican que el proyecto se diseñó precisamente para abordar esta brecha, tratando de acercar las prioridades europeas —como la Agenda 2030, la cohesión social o la participación democrática— a las realidades locales. El enfoque del proyecto parte de la idea de que la construcción de una ciudadanía europea activa se fundamenta en el fortalecimiento de las comunidades locales y en la participación de las personas en iniciativas de desarrollo territorial.

Objetivos y procesos de cambio

El proyecto planteó como objetivo general contribuir al desarrollo local y a la cohesión social en Europa mediante la formación de formadores y personas adultas en temáticas relacionadas con el emprendimiento sostenible, la participación comunitaria y los ODS.

El proyecto buscaba generar procesos de aprendizaje compartido entre organizaciones de distintos países, facilitando el intercambio de experiencias y la adaptación de metodologías para impulsar iniciativas de desarrollo local en diferentes contextos.

Actividades

Entre las principales actividades desarrolladas se encuentran una movilidad transnacional de formadores y la organización de eventos multiplicadores dirigidos a aprendientes adultos y actores locales. Estas actividades permitieron intercambiar experiencias entre organizaciones de España, Italia e Irlanda, así como difundir los resultados del proyecto en los territorios participantes.

Las entrevistas muestran que estas actividades fueron valoradas positivamente por su carácter participativo y por la oportunidad de conocer experiencias desarrolladas en otros contextos europeos.

Productos desarrollados

Entre los principales resultados del proyecto destacan dos productos formativos:

- Curso Experto en Desarrollo Local y Agenda 2030, estructurado en seis módulos dedicados al emprendimiento sostenible, las desigualdades sociales, las migraciones, la participación cívica y los ODS.
- Guía de Iniciativas Locales, que recoge experiencias comunitarias de España, Italia e Irlanda y ofrece ejemplos de proyectos de desarrollo local con potencial de replicabilidad.

Las entrevistas realizadas indican que estos materiales han sido utilizados posteriormente en actividades formativas y proyectos comunitarios, lo que demuestra su utilidad práctica y su potencial de transferencia.

Beneficios e impacto del Erasmus+

El proyecto ha generado impactos en distintos niveles: en las organizaciones participantes, en el personal implicado, en los aprendientes adultos participantes y en el entorno local.

A nivel *organizativo*, la participación en el proyecto ha contribuido a fortalecer la capacidad de cooperación internacional de la Fundación Sieneva y de sus socios. La gestión de un proyecto transnacional permitió mejorar procesos internos de planificación, coordinación y evaluación, además de facilitar el establecimiento de nuevas alianzas con organizaciones europeas.

En el caso del *personal implicado*, especialmente formadores de adultos, el proyecto favoreció el intercambio de experiencias y el aprendizaje de metodologías participativas aplicadas a la EPA. El contacto con profesionales de otros países permitió ampliar perspectivas y enriquecer las prácticas formativas.

Respecto a los *aprendientes adultos participantes*, el proyecto promovió el aprendizaje sobre desarrollo local, sostenibilidad y participación comunitaria. Las entrevistas reflejan también un impacto en términos de confianza y motivación para participar en iniciativas locales o comunitarias.

Finalmente, el proyecto tuvo efectos en el entorno más amplio a través de la difusión y uso posterior de los materiales desarrollados. El curso y la guía de iniciativas locales han sido utilizados en actividades formativas y talleres, lo que demuestra su potencial de transferencia y utilidad para otras organizaciones.

Lecciones aprendidas

El desarrollo del proyecto permite identificar diversas lecciones aprendidas. En primer lugar, destaca la importancia de diseñar proyectos europeos que partan de las realidades locales y que permitan traducir las prioridades europeas en acciones concretas y comprensibles para las comunidades.

En segundo lugar, el proyecto pone de manifiesto el valor del intercambio internacional como herramienta de aprendizaje. El contacto con organizaciones y profesionales de otros países permite contrastar metodologías, compartir experiencias y generar nuevas ideas para la intervención social.

Otra lección relevante es la importancia de las redes de cooperación. Las relaciones establecidas durante el proyecto constituyen un recurso valioso que puede facilitar el desarrollo de nuevas iniciativas y fortalecer la cooperación entre organizaciones.

Entre las limitaciones identificadas se encuentra la duración relativamente corta de los proyectos de pequeña escala, que puede dificultar la consolidación de algunas dinámicas de trabajo. Las entrevistas señalan la conveniencia de disponer de mecanismos que permitan dar continuidad a las redes de colaboración generadas.

Métodos

Este informe se basa en la combinación de revisión documental y entrevistas semiestructuradas. Se analizaron los principales documentos del proyecto, incluyendo la descripción de la iniciativa, los materiales desarrollados y los informes de seguimiento. Asimismo, se realizaron dos entrevistas: una entrevista a la persona responsable de la gestión del proyecto y otra a dos participantes adultas aprendientes vinculadas a sus actividades. Las entrevistas fueron grabadas previa obtención del consentimiento informado de las personas participantes, garantizando en todo momento la confidencialidad y el tratamiento anonimizado de la información, de acuerdo con los principios éticos de la investigación social.

La información recogida se analizó de forma cualitativa para identificar aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto, sus resultados y los impactos percibidos.

CASO DE ESTUDIO 3. Fundación Santa María de Albarracín

Sobre la organización

La Fundación Santa María de Albarracín, creada en 1996 como organización sin ánimo de lucro, tiene como finalidad impulsar un modelo innovador de gestión del patrimonio cultural orientado a la recuperación y activación cultural de Albarracín, una pequeña localidad rural. Para ello desarrolla un amplio programa cultural que incluye cursos, seminarios, exposiciones, conciertos, iniciativas de creación artística y formación especializada en restauración, contribuyendo así a convertir el municipio en un referente cultural y a promover el desarrollo sociocultural y económico del territorio, así como la participación ciudadana y la colaboración con distintas entidades.

En la actualidad, la Fundación cuenta con un equipo multidisciplinar especializado en conservación y restauración del patrimonio, formación de personas adultas y gestión de proyectos patrimoniales. Este capital humano sustenta sus principales líneas de actuación, centradas en la restauración arquitectónica y monumental, la formación especializada en conservación de bienes culturales, la programación cultural estable y la gestión de espacios culturales y museísticos bajo el proyecto “Albarracín, Espacios y Tesoros”. Gracias a estas iniciativas, Albarracín se ha consolidado como referente europeo de buenas prácticas en gestión patrimonial en entornos rurales. Asimismo, la coordinación del proyecto Erasmus+ KA2 Re-Cultural Heritage supuso un hito en el proceso de internacionalización de la Fundación, que hasta entonces había participado en proyectos europeos únicamente como socio.

Proyecto Erasmus+ “Re-Cultural Heritage”

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects/search/details/2021-1-ES01-KA220-ADU-000026494

Planteamiento del problema

El proyecto Re-Cultural Heritage surge para afrontar diversos desafíos de las zonas rurales agravados tras la pandemia y la crisis del turismo, como la despoblación, la falta de oportunidades laborales —especialmente para los jóvenes—, la escasa diversificación profesional para colectivos vulnerables y la limitada valoración y formación en torno al patrimonio cultural. A ello se suman la brecha digital en los sectores culturales y la ausencia de estrategias integradas para promover un turismo rural sostenible.

Según las entrevistas, el proyecto se concibió como una iniciativa de dinamización territorial que, a partir del análisis del contexto local, impulsó actividades formativas, culturales y económicas vinculadas al patrimonio cultural, promoviendo la formación en técnicas de restauración, el turismo sostenible y la cooperación entre entidades y agentes del territorio.

Objetivos y procesos de cambio

Re-Cultural Heritage surge para mejorar la empleabilidad mediante itinerarios formativos que favorecen el desarrollo personal y la integración en el mercado laboral de jóvenes y personas adultas, especialmente en los sectores social, cultural, turístico y artístico. Asimismo, busca promover la inclusión económica y social de personas migrantes, inmigrantes, solicitantes de asilo, desempleadas y mujeres mayores de 45 años a través

de programas formativos que faciliten su acceso al empleo y prevengan la exclusión social.

Sus objetivos se alinean con las estrategias europeas al reforzar las competencias vinculadas al patrimonio cultural y fomentar la cooperación intersectorial, al tiempo que promueven nuevas oportunidades laborales en zonas rurales. De este modo, el proyecto pretende impulsar iniciativas de educación, emprendimiento y networking que respondan a las demandas del mercado tras la COVID-19, revalorizando el patrimonio cultural como recurso para el desarrollo y la prosperidad de estos territorios.

Actividades

Se organizaron reuniones presenciales y virtuales para la coordinación del proyecto entre los distintos países del consorcio, lo que favoreció la creación de vínculos de confianza y trabajo en equipo. Asimismo, se celebraron eventos multiplicadores en cada país participante, con talleres de difusión sobre patrimonio cultural y turismo responsable dirigidos a la comunidad local, administraciones y profesionales del ámbito rural, turístico y cultural, destacando en las entrevistas la participación del Gobierno de Aragón en una de estas actividades.

Las entrevistas también subrayan el valor del Seminario de reflexión celebrado en Eslovaquia, un espacio formativo que permitió a expertos y técnicos de los distintos países intercambiar conocimientos, debatir sobre técnicas innovadoras de restauración y fortalecer redes profesionales. Además, se resaltan las acciones de difusión del proyecto mediante redes de contacto europeas, la web y redes sociales propias, canales internos del consorcio, bases de datos referentes y medios de comunicación.

Productos desarrollados

El proyecto Re-Cultural Heritage crea tres productos en abierto y con accesibilidad para toda la comunidad local que pueden verse en su web.

- Un manual de competencias básicas del marco europeo: guía dirigida a administraciones públicas para impulsar programas formativos que combinen aprendizaje, cualificación y trabajo productivo, con el fin de establecer bases comunes para la gestión del patrimonio y promover el desarrollo local mediante su restauración.
- Plataforma de aprendizaje en línea: entorno digital de formación inclusiva en restauración del patrimonio, orientado principalmente a personas adultas y grupos vulnerables, que ofrece itinerarios personalizados, herramientas de autoevaluación y acreditación mediante insignias digitales en niveles básico y avanzado.
- Informes nacionales de evaluación y difusión: estudios cualitativos sobre el impacto del patrimonio histórico y la restauración en zonas rurales en términos económicos, turísticos y culturales, orientados a diseñar planes de empleo y favorecer el intercambio de buenas prácticas entre territorios europeos.

Las personas entrevistadas destacan que el proyecto ofrece oportunidades tanto a profesionales de la restauración y conservación del patrimonio como a personas sin formación previa interesadas en conocer y valorar su patrimonio cultural. Asimismo, subrayan el carácter internacional del proyecto, reflejado en la elaboración y difusión de sus resultados en distintos idiomas.

Beneficios e impacto del Erasmus+

El proyecto Re-Cultural Heritage ha generado impactos positivos, evidenciando su eficacia para promover el aprendizaje, dinamizar el territorio a partir del patrimonio cultural y mejorar la empleabilidad en entornos rurales.

En el consorcio, el proyecto fortaleció la red europea dedicada a la valorización del patrimonio cultural, histórico y medioambiental y al impulso de un turismo rural responsable, reforzando además las capacidades de coordinación de proyectos europeos. A nivel profesional, favoreció el intercambio de conocimientos y buenas prácticas entre expertos y formadores de distintos países, promoviendo enfoques innovadores en restauración y formación.

Para los aprendientes adultos, el impacto se refleja en una mayor conciencia sobre la importancia del patrimonio cultural, el acceso a formación en conservación y restauración y la ampliación de oportunidades de cualificación laboral más allá del sector agrícola. Asimismo, las entrevistas destacan el fortalecimiento del sentido de pertenencia y compromiso con el patrimonio local, así como una mayor apertura e internacionalización a través de la cooperación europea.

Lecciones aprendidas

El proyecto Re-Cultural Heritage evidencia la importancia de promover el patrimonio histórico y cultural como motor de desarrollo socioeconómico y de empleabilidad sostenible en zonas rurales, mostrando que los desafíos de estos territorios son comunes en toda Europa. A través de formaciones —especialmente en línea— y experiencias prácticas, el proyecto favoreció la toma de conciencia sobre el valor del patrimonio local y contribuyó a mejorar las oportunidades laborales de la población adulta, incluidos grupos en situación de vulnerabilidad.

La iniciativa permitió adquirir aprendizajes en la gestión y coordinación de proyectos europeos, destacando la importancia de la cooperación, la comunicación y el compromiso del consorcio. Entre las principales dificultades se señalan la coordinación entre múltiples organizaciones, la carga burocrática y el desgaste del trabajo a largo plazo. No obstante, la financiación europea se reconoce como un elemento clave para impulsar iniciativas innovadoras de desarrollo sociocultural sostenible en contextos rurales.

Métodos

Tras un análisis documental del proyecto Re-Cultural Heritage y de la organización, complementado con tres entrevistas semiestructuradas al director de la Fundación, a la coordinadora del proyecto y a un profesional participante, los resultados evidencian un alto grado de implicación y compromiso con los objetivos europeos, tanto a nivel institucional como en relación con los aprendientes adultos destinatarios. El informe, elaborado a partir de la documentación y de las entrevistas realizadas con consentimiento informado, garantiza el cumplimiento de los principios éticos de la investigación y facilita la transferencia de conocimientos para mejorar futuras iniciativas europeas orientadas a la transformación social, la participación democrática y el desarrollo territorial. El análisis cualitativo permitió además identificar impactos positivos vinculados a la valorización del patrimonio cultural, histórico y artístico en el contexto rural de Albarracín.

CASO DE ESTUDIO 4. Fundación FEVADIS

Sobre la organización

Federación Valenciana de Personas con Discapacidad Intelectual (FEVADIS) es una organización sin ánimo de lucro fundada en 1979 cuyo objetivo es promover la inclusión social, la autonomía personal y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, así como de sus familias. A lo largo de su trayectoria se ha consolidado como una entidad de referencia en la Comunidad Valenciana en el ámbito de la inclusión social y el apoyo integral a este colectivo.

La entidad desarrolla su actividad a través de un enfoque centrado en la persona, basado en la participación activa, la accesibilidad y la promoción de una sociedad más justa e inclusiva. Para ello cuenta con un equipo multidisciplinar integrado por profesionales de ámbitos como la psicología, el trabajo social, la integración social, la terapia ocupacional o la formación, además de una red de voluntariado. Esta estructura permite implementar programas de atención directa, formación y participación social adaptados a las necesidades específicas de las personas destinatarias.

Según las entrevistas realizadas al equipo técnico, el proyecto europeo se inserta en una línea previa de innovación metodológica dentro de la entidad. Las profesionales señalan que, junto a las actividades habituales de intervención, existía un interés por incorporar herramientas expresivas y creativas —como el teatro— para trabajar el empoderamiento y la participación de las mujeres con discapacidad intelectual.

Proyecto Erasmus GENDER DRAMA-ID

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects/search/details/2022-1-ES01-KA220-ADU-000088102

Planteamiento del problema

El proyecto GENDER DRAMA-ID (Drama Based Training Program for Increasing the Gender Equality in Persons with Intellectual Disabilities) surge ante la persistencia de desigualdades de género que afectan a las personas con discapacidad intelectual, especialmente a las mujeres, en un contexto en el que las respuestas formativas adaptadas siguen siendo insuficientes. En este sentido, las entrevistas realizadas con el equipo técnico indican que estas desigualdades se manifiestan en experiencias cotidianas como la escasez de referentes femeninos con discapacidad, las dificultades para participar plenamente en la vida social y la invisibilidad de determinadas problemáticas en los programas formativos tradicionales. A ello se suma la falta de metodologías accesibles e innovadoras que permitan trabajar estas cuestiones de forma comprensible, participativa y ajustada a las características de aprendizaje del colectivo. Ante esta situación, el proyecto plantea la necesidad de desarrollar propuestas educativas capaces de promover la reflexión, la expresión de vivencias y el empoderamiento personal.

En este marco, GENDER DRAMA-ID se articula a través del teatro como herramienta pedagógica y transformadora, apostando por una metodología experiencial que facilite abordar la igualdad de género desde situaciones cercanas, dinámicas participativas y procesos de aprendizaje más inclusivos.

Objetivos y procesos de cambio

El objetivo principal fue incrementar las competencias en igualdad de género de las personas con discapacidad intelectual mediante el desarrollo de una metodología de formación basada en el teatro (Drama Based Training Methodology – DBTM).

De forma específica, el proyecto se propuso diseñar una metodología accesible, elaborar materiales formativos adaptados, crear una guía para formadores y desarrollar una herramienta digital que facilitara la implementación de la formación. Asimismo, se planteó validar la metodología mediante experiencias piloto y sensibilizar a profesionales y organizaciones sobre el potencial del teatro como herramienta educativa inclusiva.

El proceso de cambio se basó en la combinación de aprendizaje experiencial, expresión artística y reflexión colectiva. A través del teatro, las personas participantes podían identificar situaciones de desigualdad de género, analizarlas y representarlas escénicamente, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos y la toma de conciencia.

Actividades

El proyecto incluyó actividades de diseño, implementación y difusión de la metodología. Entre ellas destacan el trabajo colaborativo entre las entidades socias, las reuniones transnacionales de coordinación y las acciones formativas dirigidas a profesionales.

Se desarrollaron experiencias piloto con personas adultas con discapacidad intelectual en las que se aplicaron técnicas de teatro basado en el drama y teatro foro para abordar cuestiones relacionadas con la igualdad de género. Estas actividades permitieron validar la metodología y adaptar los contenidos a las necesidades del colectivo.

Asimismo, se organizaron eventos multiplicadores y presentaciones públicas de resultados que facilitaron la transferencia de la metodología a otras organizaciones y contextos.

Productos desarrollados

Entre los principales resultados del proyecto destacan diversos recursos formativos y metodológicos orientados a facilitar la aplicación de la metodología en distintos contextos.

En primer lugar, se desarrolló un paquete formativo modular basado en la Metodología de Formación Basada en el Drama (DBTM), que integra contenidos sobre igualdad de género y técnicas teatrales adaptadas a personas con discapacidad intelectual. Asimismo, se elaboró una guía para formadores, que ofrece orientaciones prácticas para la implementación de la metodología, incluyendo ejercicios de improvisación, narración, juego de roles y expresión corporal. El proyecto también generó una herramienta digital accesible y multilingüe, diseñada para apoyar el proceso formativo mediante contenidos interactivos y recursos pedagógicos adaptados. Finalmente, se elaboró un plan de sostenibilidad y explotación, orientado a garantizar la transferencia y continuidad de los resultados del proyecto.

Beneficios e impacto del Erasmus+

La participación en el programa Erasmus+ ha generado impactos relevantes en distintos niveles. A nivel organizativo, el proyecto ha fortalecido las capacidades institucionales para la gestión de proyectos europeos y la implementación de metodologías innovadoras en educación de personas adultas. En el caso del personal participante, se ha producido un desarrollo de competencias profesionales relacionadas con el uso del teatro como herramienta educativa y con metodologías inclusivas y participativas. Respecto a los aprendientes adultos, el teatro ha contribuido a mejorar habilidades sociales y comunicativas, fortalecer la autoestima y aumentar la comprensión de cuestiones vinculadas a la igualdad de género. Las entrevistas destacan especialmente el incremento del compromiso con las actividades y la creación de espacios grupales de confianza y colaboración.

Lecciones aprendidas

Entre las principales lecciones aprendidas destaca el valor de las metodologías artísticas para abordar cuestiones sociales complejas desde enfoques participativos e inclusivos. El teatro se revela como una herramienta especialmente eficaz para trabajar la igualdad de género con personas con discapacidad intelectual, al facilitar la expresión de experiencias personales y la reflexión colectiva. Asimismo, el proyecto pone de manifiesto la importancia de la cooperación internacional para el intercambio de conocimientos y la creación de redes profesionales. No obstante, también se identifican desafíos relacionados con la coordinación transnacional, las diferencias organizativas entre socios y la complejidad administrativa de la gestión de proyectos europeos.

Métodos

El análisis presentado se basa en una metodología cualitativa que combina revisión documental del proyecto y entrevistas semiestructuradas al personal técnico implicado en su desarrollo. La revisión documental permitió analizar los objetivos, actividades y productos del proyecto, así como su alineación con las prioridades del programa Erasmus+. Las entrevistas aportaron información sobre la experiencia de implementación, los procesos de cambio generados y la percepción del impacto del proyecto desde la perspectiva de las profesionales implicadas. Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado de las participantes, garantizando la confidencialidad de la información y el respeto a los principios éticos de la investigación social.

CASO DE ESTUDIO 5. Fundación Avantia

Sobre la organización

La Fundación Avantia es una organización española sin ánimo de lucro dedicada a la EPA y FP, la cooperación internacional y la promoción de valores sociales y ambientales. Su actividad se centra en el desarrollo de iniciativas educativas orientadas al aprendizaje permanente, la inclusión social, la sostenibilidad y la participación ciudadana.

La organización desarrolla programas formativos en ámbitos como ciudadanía activa, bienestar, alfabetización digital y empleabilidad, utilizando metodologías participativas y un enfoque basado en competencias. Su trabajo se articula en colaboración con centros de educación de personas adultas, administraciones públicas y organizaciones sociales, generando entornos de aprendizaje adaptados a distintos contextos territoriales.

En el marco del programa Erasmus+, Avantia ha desarrollado una trayectoria consolidada en proyectos de cooperación educativa internacional. Los proyectos Global Education for Adults (GEA) y Cuidados y Salud Mental de Personas Adultas (CMHA) reflejan esta estrategia, orientada a reforzar su dimensión europea, ampliar redes de colaboración y generar propuestas educativas innovadoras en el ámbito de la EPA y FP.

Proyecto Erasmus+ GEA y CMHA

GEA: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects/search/details/2021-2-ES01-KA210-ADU-000049278
CMHA: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/projects/search/details/2023-2-ES01-KA210-ADU-000180990

Planteamiento del problema

Los proyectos analizados responden a desafíos relevantes en la educación de personas adultas. El proyecto GEA aborda la necesidad de incorporar la educación global y los ODS en los programas educativos dirigidos a personas adultas, un ámbito en el que muchos centros carecen de herramientas metodológicas específicas.

Por su parte, el proyecto CMHA responde al envejecimiento progresivo de la población europea y a la necesidad de promover el bienestar físico, emocional y social de las personas adultas mayores. En este contexto, los centros de educación de personas adultas pueden desempeñar un papel relevante en la promoción del envejecimiento activo y la participación social.

Objetivos y procesos de cambio

El proyecto GEA tuvo como objetivo adaptar el enfoque de Educación Global al ámbito de la EPA y FP mediante el desarrollo de propuestas metodológicas vinculadas a los ODS. Para ello se planteó identificar experiencias educativas existentes y generar recomendaciones para su aplicación en centros educativos.

El proyecto CMHA se orientó a promover el bienestar y la salud mental de las personas adultas mayores mediante la identificación de buenas prácticas relacionadas con el envejecimiento activo y la participación comunitaria.

En ambos proyectos, el proceso de cambio se basa en el aprendizaje colaborativo entre organizaciones europeas y en el intercambio de experiencias educativas transferibles.

Actividades

Las principales actividades se centraron en el intercambio de experiencias entre socios, el análisis de prácticas educativas existentes y la elaboración de recursos metodológicos.

En el proyecto GEA se identificaron y analizaron buenas prácticas relacionadas con la educación global y los ODS en centros de educación de adultos. En el proyecto CMHA se recopilaron experiencias vinculadas al bienestar, la salud mental y el envejecimiento activo.

Las entrevistas realizadas a profesionales implicados indican que muchas de estas iniciativas se integraron en la práctica cotidiana de los centros, reforzando enfoques educativos basados en la inclusión, la interculturalidad y el aprendizaje intergeneracional.

Productos desarrollados

Los proyectos generaron diversos resultados orientados a facilitar la transferencia de conocimientos y el uso de metodologías educativas en el ámbito de la EPA y FP.

En el proyecto GEA se desarrollaron los siguientes productos principales:

- Documento conceptual sobre Educación Global en educación de personas adultas, en el que se define el marco teórico del proyecto y su vinculación con los ODS.
- Recopilación de buenas prácticas en Educación Global y sostenibilidad, identificadas en centros y organizaciones participantes.
- Guía metodológica con recomendaciones para centros de educación de personas adultas, que incluye propuestas de actividades, itinerarios formativos y orientaciones pedagógicas para trabajar los ODS en contextos educativos.

En el proyecto CMHA se desarrollaron los siguientes productos:

- Recopilación de 30 buenas prácticas relacionadas con bienestar, salud mental y envejecimiento activo, procedentes de distintos contextos educativos y comunitarios.
- Manual metodológico para centros de EPA, que ofrece orientaciones para promover hábitos saludables, bienestar emocional y participación social de las personas adultas mayores.
- Plan de difusión y comunicación del proyecto, orientado a facilitar la transferencia de resultados y la visibilidad de las prácticas desarrolladas.

En conjunto, estos productos proporcionan recursos educativos transferibles que pueden ser utilizados por centros de educación de personas adultas, organizaciones sociales y profesionales del ámbito educativo interesados en promover la educación global, la sostenibilidad, el bienestar y el envejecimiento activo.

Beneficios e impacto del Erasmus+

La participación en los proyectos Erasmus+ ha generado beneficios a distintos niveles. A *nivel organizativo*, ha fortalecido las capacidades de la Fundación Avantia en cooperación internacional y gestión de proyectos europeos, ampliando sus redes de colaboración.

Para el *personal educativo*, los proyectos han favorecido el intercambio de metodologías y el desarrollo de competencias profesionales e interculturales.

Desde la perspectiva de *los aprendientes adultos participantes*, las entrevistas reflejan mejoras en la motivación, la autoestima y la participación social. Las actividades educativas y los intercambios internacionales contribuyen a reforzar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa y a ampliar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Lecciones aprendidas

El desarrollo de los proyectos muestra que la experiencia previa de las organizaciones coordinadoras y la claridad en la planificación son factores clave para la gestión eficaz de proyectos europeos.

Asimismo, la metodología basada en la identificación y adaptación de buenas prácticas resulta especialmente adecuada para proyectos de cooperación de pequeña escala, al permitir generar resultados prácticos y transferibles.

No obstante, las entrevistas señalan algunos desafíos, como la necesidad de reforzar las estrategias de difusión de resultados y de disponer de más tiempo y recursos para consolidar las iniciativas desarrollada.

Métodos

El informe se basa en una metodología cualitativa que combina revisión documental y entrevistas semiestructuradas. Se analizaron documentos de los proyectos GEA y CMHA, incluyendo formularios, informes y materiales producidos.

Asimismo, se realizaron entrevistas con personal de gestión de la Fundación Avantia, formadores implicados en los proyectos y aprendientes adultos. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y analizadas mediante categorización temática para identificar percepciones sobre el desarrollo, impacto y desafíos de los proyectos.

Matriz comparativa Erasmus+ KA2 (España)

Este anexo presenta la matriz comparativa elaborada como herramienta de síntesis del Módulo 3 (Estudios de caso), diseñada para permitir un análisis transversal y contrastado de los proyectos Erasmus+ KA2 seleccionados en España. Su inclusión responde a la necesidad metodológica de identificar, de manera estructurada, los patrones comunes, las singularidades territoriales y las lecciones aprendidas compartidas por las diversas organizaciones participantes en el sector de educación de personas adultas

Tabla 2: Esquema de la matriz comparativa de los proyectos Erasmus+ KA2 (España)

Categoría / Descripción	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Patrones comunes
Datos básicos del proyecto	**DOCUMENTA – RSC against P&SE**. Temática: pobreza, exclusión social, participación ciudadana, inclusión y aprendizaje colaborativo. Duración: **30 meses**. Nº socios: **4** (España, Italia, Chipre, Grecia). Acción: Cooperation partnerships in adult education Convocatoria: Erasmus+ 2021 Presupuesto: 133.475,00 €	**Fundación Sieneva – ¡De casa a Europa!**. Temática: desarrollo local, ODS, emprendimiento sostenible, desigualdad, migraciones y participación cívica. Duración: **12 meses**. Nº socios: **3** (España, Italia, Irlanda). Acción: Small-scale partnerships in adult education. Convocatoria: Erasmus+ 2023 Presupuesto: 60.000,00€	**Fundación Santa María de Albarracín – Re-Cultural Heritage**. Temática: patrimonio cultural, turismo responsable, empleabilidad rural, inclusión y desarrollo comunitario. Duración: **24 meses**. Nº socios: **7**. Acción: Cooperation partnerships in adult education Convocatoria: Erasmu+ 2021 Presupuesto: 248.105,00 €	**FEVADIS – GENDER DRAMA-ID**. Temática: discapacidad intelectual, igualdad de género, teatro, creatividad, inclusión y capacitación digital. Duración: **24 meses**. Nº socios: **7**. Acción: Cooperation partnerships in adult education Convocatoria: Erasmus+ 2022 Presupuesto: 250.000,00 €	**Avantia – GEA / CMHA**. GEA: educación global, ODS y ciudadanía activa; **19 meses**, **3 socios**. CMHA: salud mental, bienestar y envejecimiento activo; **12 meses**, **3 socios**. GEA • Acción: Small-scale partnerships in adult education. • Convocatoria: Erasmus+ 2021 • Presupuesto: 60.000,00€ CMHA • Acción: Small-scale partnerships in adult education	Gran diversidad temática: inclusión social, desarrollo local, patrimonio, igualdad de género y bienestar. Predominan dos formatos: **KA210 pequeños y breves** (Sieneva, Avantia) y **KA220 más largos y complejos** (Documenta, Albarracín, FEVADIS).

					• Convocatoria: Erasmus+ 2023 • Presupuesto: 30.000,00 €	
Tipología organizativa	ONG / entidad sin ánimo de lucro de investigación aplicada y desarrollo comunitario.	Fundación/ONG orientada al desarrollo sostenible, formación y ODS.	Fundación cultural sin ánimo de lucro centrada en patrimonio y dinamización territorial.	Federación / ONG del ámbito de la discapacidad intelectual.	Fundación / ONG dedicada a educación de personas adultas y cooperación internacional.	Predominan claramente **entidades del tercer sector**; la diferencia principal es el sector de especialización: comunitario, sostenibilidad, cultura-patrimonio, discapacidad y educación adulta.
Territorio	España, con trabajo sobre comunidades locales y redes del tercer sector; enfoque comunitario e inclusivo.	Andalucía/Granada; contexto urbano con desigualdades y desempleo; conexión entre lo local y lo europeo.	Albarracín (Aragón), entorno rural marcado por despoblación, crisis del turismo y necesidad de diversificación económica.	Comunidad Valenciana; intervención socioeducativa con personas con discapacidad intelectual, principalmente en contextos de inclusión social.	Andalucía (Benalauría/Málaga) y cooperación con contextos urbanos y rurales de Italia, Eslovenia y Portugal; CMHA incorpora contexto rural desfavorecido en Bairrada.	Se observan tres escenarios: **urbano vulnerable** (Sieneva, parte de Avantia), **rural** (Albarracín, parte de Avantia) y **sectorial-comunitario** (Documenta, FEVADIS). La diversidad territorial condiciona problemas y estrategias.
Perfil de los aprendientes adultos	Profesionales y voluntariado del tercer sector, estudiantes de ámbitos sociales y ciudadanía interesada. Motivación: adquirir metodologías participativas y aplicarlas en	Personal formador y personas adultas desempleadas, emprendedoras o en reciclaje profesional; niveles educativos heterogéneos. Motivación: empleabilidad, emprendimiento sostenible y participación comunitaria.	Población local, joven adulta y colectivos vulnerables (mujeres +45, desempleados, migrantes), con perfiles educativos diversos. Motivación: empleo, formación patrimonial y desarrollo local.	Personas adultas con discapacidad intelectual, con necesidades diversas de apoyo; también formadores y profesionales del ámbito de la discapacidad y del teatro. Motivación: habilidades sociales, participación, igualdad de género	GEA: personas adultas con perfiles diversos, entre ellas personas con bajo nivel educativo, migrantes y en situación de desempleo. CMHA: personas adultas mayores, baja cualificación, migrantes y personas con problemas de salud. Motivación: aprendizaje	Alta heterogeneidad. Predominan perfiles vinculados a **vulnerabilidad social**, baja cualificación o necesidad de actualización competencial. FEVADIS destaca por un colectivo destinatario mucho más específico como son las mujeres con discapacidad intelectual.

	iniciativas comunitarias.			y expresión personal.	permanente, bienestar, ciudadanía y participación social.	
Estrategias de participación	Metodologías participativas, redes locales, colaboración con entidades del tercer sector, centros educativos, redes sociales y boletines.	Educación no formal, eventos multiplicadores, difusión por WhatsApp, participantes de otros proyectos y campañas con empresa de marketing.	Eventos académicos y culturales, mesas de debate, participación de administraciones, empresa para divulgación digital, web, redes y bases de datos del consorcio.	Teatro, expresión corporal, creación colectiva, metodología centrada en la persona y apoyos materiales para facilitar asistencia y continuidad.	Intercambio de experiencias, análisis de buenas prácticas, actividades participativas en centros de adultos, integración posterior en la práctica cotidiana.	En todos los casos predominan **metodologías activas y participativas**. Cambia el dispositivo central: redes comunitarias, movilidad, patrimonio, teatro o sistematización de buenas prácticas.
Procesos de implementación	Coordinación constante entre socios; necesidad de reorganizar tareas por recorte presupuestario; refuerzo de la comunicación.	Comunicación fluida entre socios, adaptación de contenidos del curso y gestión de diferencias de experiencia Erasmus+ en un proyecto corto.	Trabajo en equipo intenso, división de tareas, cooperación institucional; dificultades por burocracia, coordinación múltiple y desgaste a largo plazo.	Aprendizaje organizativo continuo, complejidad administrativa, diferencias de ritmos entre socios; hoja de ruta detallada, control financiero y liderazgo fuerte de la coordinadora.	Implementación basada en identificación y adaptación de buenas prácticas; la experiencia previa y la claridad de planificación favorecen la gestión.	Barreras comunes: **coordinación transnacional, carga administrativa y tiempo limitado**. Buenas prácticas: claridad de roles, comunicación sostenida y adaptación flexible.
Impacto en aprendientes adultos: Competencias adquiridas, participación cívica, trayectoria posterior	Desarrollo de competencias para la participación social, generación de ideas de proyectos e implicación comunitaria.	Mayor aprendizaje sobre desarrollo local, sostenibilidad y participación; aumento de confianza y motivación para participar en iniciativas locales.	Mayor conciencia patrimonial, acceso a formación en restauración, ampliación de oportunidades laborales y fortalecimiento del sentido de pertenencia.	Mejora de habilidades sociales y comunicativas, autoestima, comprensión de la igualdad de género, compromiso y confianza para expresarse públicamente.	Mejora de motivación, autoestima, participación social y sentido de pertenencia a la comunidad educativa.	En todos los casos hay impacto competencial y participativo; FEVADIS destaca en dimensión socioemocional y expresiva, Albarracín en empleabilidad rural, Sieneva y Documenta en ciudadanía activa.
Impacto organizativo:	Refuerzo de capacidades para	Fortalecimiento de la capacidad	Consolidación de una red europea en	Fortalecimiento institucional para	Ampliación de redes de colaboración y	Todos muestran impacto organizativo claro. Las

Redes creadas, innovación pedagógica, sostenibilidad	cooperación europea y consolidación de redes de inclusión social.	internacional, mejora de planificación y nuevas alianzas europeas.	patrimonio y fortalecimiento de capacidades de coordinación internacional.	gestionar proyectos europeos e incorporar metodologías teatrales y digitales accesibles.	fortalecimiento de capacidades en cooperación educativa internacional.	entidades con menos experiencia previa (Sieneva, FEVADIS en coordinación) muestran un efecto de aprendizaje institucional especialmente visible.
Impacto comunitario: Relación con asociaciones locales, municipios, visibilidad pública	Impulso de iniciativas locales y articulación con entidades del tercer sector; menor implicación política.	Difusión territorial de materiales y activación de iniciativas locales; conexión entre prioridades europeas y realidad comunitaria.	Alta incidencia local: identidad patrimonial, vinculación con administraciones y visibilidad pública mediante eventos y medios locales.	Representaciones teatrales y eventos multiplicadores que aumentan visibilidad pública y reconocimiento social del colectivo.	Aplicación de prácticas en centros de adultos y transferencia a organizaciones y profesionales del entorno.	El impacto comunitario es más fuerte cuando el proyecto se ancla en un territorio concreto y visible: Albarracín, Sieneva y FEVADIS sobresalen aquí.
Equidad e inclusión	Enfoque inclusivo frente a pobreza y exclusión; participación de tercer sector y ciudadanía vulnerable.	Atiende desigualdad, desempleo y necesidad de acercar Europa a colectivos con menos acceso.	Incluye grupos vulnerables rurales: migrantes, desempleados, mujeres +45; además incorpora accesibilidad de materiales.	Caso de mayor impacto en la inclusión: mujeres con discapacidad intelectual, accesibilidad cognitiva, herramienta digital adaptada y metodología teatral inclusiva.	Incluye mayores, migrantes, personas con baja cualificación y con problemas de salud física o mental.	La inclusión atraviesa todos los casos, pero con grados distintos: FEVADIS es el más especializado; Albarracín y Avantia muestran inclusión por diversificación de perfiles vulnerables; Sieneva y Documenta por enfoque social amplio.
Valor añadido e innovación: Prácticas nuevas, productos transferibles	Innovación en participación social contra pobreza; Digital Toolbox, Plataforma digital EVAIC, Programa de Educación y Participación Social y Libro	Integración novedosa de desarrollo local, ODS, migraciones y participación; curso experto y guía con potencial de transferencia.	Revalorización del patrimonio como motor de empleabilidad y cohesión; plataforma online, manual de competencias e informes nacionales.	Metodología dramática para igualdad de género en discapacidad intelectual; materiales accesibles, guía, herramienta digital y transferibilidad a otros colectivos.	GEA: marco conceptual y guía metodológica sobre educación global; CMHA: 30 buenas prácticas y manual metodológico sobre bienestar y salud mental.	Los cinco casos generan productos transferibles. La innovación más singular está en **FEVADIS** (teatro + género + discapacidad) y **Albarracín** (patrimonio + empleabilidad rural).

	Blanco transferibles.					
Fortalezas: Principales logros percibidos	Experiencia metodológica, implicación del equipo y utilidad práctica de materiales.	Aprendizaje intercultural, cooperación entre socios y utilidad de materiales.	Compañerismo, compromiso del consorcio y red sólida para la transformación cultural.	Metodología teatral innovadora, alta implicación, resultados visibles, espacios seguros y cohesión grupal.	Experiencia previa, claridad de planificación, cooperación efectiva y producción de resultados metodológicos útiles.	Fortalezas compartidas: compromiso del equipo, utilidad de los productos y valor del intercambio internacional.
Debilidades / necesidades	Recorte presupuestario debido a la evaluación recibida, coordinación entre socios, retos de difusión y uso de herramientas digitales.	Duración limitada, poca continuidad y necesidad de apoyar a entidades con menor experiencia.	Burocracia, desgaste, coordinación compleja e incidencias con socios y plazos.	Complejidad administrativa, elevada carga para la coordinadora, ritmos desiguales y necesidad de mayor acompañamiento institucional.	Necesidad de reforzar difusión, tiempo y recursos para consolidar resultados.	Debilidades recurrentes: burocracia Erasmus+, tiempo insuficiente, dificultad de sostenibilidad y exigencias de coordinación transnacional.
Indicadores cuantitativos	4 socios; 4 resultados intelectuales; 5 eventos multiplicadores; 9 reuniones transnacionales. Sin dato agregado de participantes	3 socios; 2 resultados intelectuales; 1 movilidad; 3 eventos multiplicadores. Continuidad observada por uso posterior de materiales, aunque sin porcentaje.	7 socios; 3 resultados intelectuales; 6 eventos multiplicadores; 5 reuniones transnacionales. Sin dato agregado de participantes	7 socios; 5 resultados intelectuales; 5 eventos multiplicadores. En la solicitud se prevén 15 personas con discapacidad intelectual y 5 apoyos por país en pilotos de 4 países, total 80 personas.	GEA: 3 socios, 19 meses. CMHA: 3 socios, 12 meses. GEA prevé 80 recomendaciones; CMHA recopila 30 buenas prácticas. Sin dato agregado de participantes	Los indicadores disponibles son sobre todo estructurales: socios, duración y productos. Hay menos homogeneidad en datos de participantes y continuidad.

Año de publicación: 2026

Edita:

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

C/ General Oraa nº 55, 28006 Madrid (ES)

Tel.: (+34) 91 760 36 02 / 91 760 36 03

Email: sepie@erasmusplus.gob.es

www.sepie.es

Coordinación de la publicación:

Unidad de Educación Escolar y Educación de Personas Adultas (SEPIE)

Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO)

movilidad.adultos@erasmusplus.gob.es

e-NIPO: 153-26-007-8

Esta es una publicación en formato digital. Por compromiso con la sostenibilidad y la protección del medioambiente, se recomienda imprimirla total o parcialmente solo si es estrictamente necesario.

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado: https://cpage.mpr.gob.es