



Universidad de la República

Articulaciones del aprendizaje adulto

Dimensiones, motivación y obstáculos

Trabajo Final de Grado - Ensayo Académico

Autora: María Blanca Castillo Alvez

CI:3.636.929-8

Tutora: Prof. Adj. Mag. Sandra Fraga Fernandez

Revisor: Asist. Dr. Lic. Diego Cuevasanta Galati

Montevideo, Uruguay.

Abril 2026

El único aprendizaje que influye significativamente en la conducta es el que el individuo descubre por sí mismo.

Carl Rogers



(Patio Facultad de Psicología - Foto de la autora)

Dedicatoria y agradecimientos

Con profundo cariño dedico este trabajo a mi nieto Jonathan. La alegría y la satisfacción de alcanzar un logro en la vida es la suma de la dedicación, el empeño y la perseverancia, pero sin dejar de lado el amor. Este trabajo está dedicado a él, como testimonio de que es posible convertirse en aquello que uno sueña ser.

Desde lo profundo de mi corazón, me agradezco a mí misma por el valor y la fortaleza de habitar este tiempo y lugar. A mi madre, mi eterno agradecimiento por su generosidad al brindarme el tiempo y el espacio necesarios para mis estudios. A mis hijos, Romina y Nahuel, por el aliento constante, y a mis amigos de siempre por el apoyo, y las risas compartidas y necesarias.

Un particular agradecimiento a mi amigo Álvaro, por su complicidad en este tramo final, a Rebecca, reciente psicóloga, por su apoyo y contención, y a Gonzalo, mi jefe, por la confianza y el aliento para dar este último paso. Extiendo mi gratitud a mis compañeros de trabajo, profesores y colegas de formación, cuyas experiencias y anécdotas atesoro con alegría.

Finalmente, un agradecimiento especial a Sandra Fraga, por su orientación, humildad y disposición generosa; su apoyo fue un pilar fundamental en este desafío. A su vez, agradezco a Diego por aceptar ser el revisor de mi trabajo final. Haber estado presente en mi primer año en la facultad y también hoy otorga un cierre especial a mi recorrido. ♥

Índice - Tabla de contenidos

Epígrafe.....	i
Dedicatoria y agradecimientos.....	ii
Índice - Tabla de contenidos.....	iii
Resumen - Abstract.....	4
Introducción.....	6
1. Aproximaciones teóricas al aprendizaje.....	7
2. Fundamentos conceptuales de la andragogía.....	9
3. La complejidad del adulto como sujeto de aprendizaje.....	12
3.1 Acerca de la dimensión cognitiva.....	15
3.2 Sobre la dimensión social y cultural.....	16
3.3 Tránsito a la dimensión socio emocional.....	18
3.4 El adulto como sujeto integral.....	19
3.4.1 Formas de aprender: ¿Por qué los métodos importan?.....	20
4. Motivación y obstáculos: el papel de la subjetividad.....	22
4.1 La intervención del psicólogo en el ámbito educativo.....	28
5. La implicación en este ensayo.....	29
Conclusiones y reflexión final.....	29
Referencias.....	31

Resumen

El presente ensayo académico, enmarcado en el campo de la Psicología Educativa, analiza las articulaciones del aprendizaje en la edad adulta a través de sus dimensiones, motivaciones y principales obstáculos. El trabajo propone un recorrido teórico que inicia con el diálogo entre la pedagogía y la **andragogía**, examinando la evolución de este último concepto y su emergencia como disciplina específica orientada al aprendizaje en la edad adulta. A partir de una revisión bibliográfica crítica, se caracteriza al adulto como un sujeto integral, cuya identidad educativa está atravesada por una compleja trama de dimensiones cognitivas, sociales, culturales y socioemocionales.

A través de los textos seleccionados, se revela la complejidad de retornar a la formación en la adultez media, analizando los desafíos subjetivos que este tránsito implica. Se indaga profundamente en la dialéctica entre la **motivación** y los **obstáculos**, los materiales y los simbólicos, que condicionan la permanencia y el éxito en el sistema educativo. Por otra parte, cabe destacar la intervención del psicólogo como una figura clave para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar las prácticas docentes desde una perspectiva de inclusión. Finalmente, el ensayo incorpora un análisis de las propuestas educativas vigentes en **Uruguay**, con el propósito de visibilizar las oportunidades existentes y contribuir a la difusión de espacios que reconozcan la autonomía y las trayectorias vitales de los adultos. El trabajo concluye que las prácticas formativas deben ser específicas, diferenciadas y sensibles a la subjetividad del aprendiente.

Palabras clave: Andragogía, Aprendizaje Adulto, Psicología, Motivación, Obstáculos, Uruguay.

Abstract

This academic essay, situated within the field of educational psychology, analyzes the articulations of adult learning through its dimensions, motivations, and primary obstacles. The work proposes a theoretical journey that begins with the dialogue between pedagogy and andragogy, examining the evolution of the latter and its emergence as a specific discipline oriented toward learning in adulthood. Based on a critical literature review, the adult is characterized as an integral subject whose educational identity is shaped by a complex web of cognitive, social, cultural, and socio-emotional dimensions.

Through the selected texts, the complexity of returning to formal education during middle adulthood is revealed, analyzing the subjective challenges this transition entails. The research delves into the dialectic between motivation and obstacles (both material and symbolic) that condition persistence and success within the educational system. Furthermore, the role of the psychologist is highlighted as a key figure in understanding teaching-learning processes and improving pedagogical practices from an inclusive perspective. Finally, the essay incorporates an analysis of current educational proposals in Uruguay, aiming to increase the visibility of existing opportunities and contribute to the promotion of spaces that recognize the autonomy and life trajectories of adults. The study concludes that formative practices must be specific, differentiated, and sensitive to the learner's subjectivity.

Keywords: Andragogy, Adult Learning, Psychology, Motivation, Obstacles, Uruguay.

Introducción

Este trabajo final de grado se orienta a la problematización de la educación y el aprendizaje en la edad adulta. En primera instancia presenta una síntesis de algunas de las teorías más relevantes del aprendizaje. Expone características de la pedagogía para conocer su correspondencia con la andragogía. Se introduce la andragogía, y se detallan las características que hacen de la educación del adulto un desafío complejo.

En el apartado central, el objetivo es analizar las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje en la adultez, como pueden ser la dimensión cognitiva, social, y socioemocional. El objetivo es entender el aprendizaje adulto como un proceso integral, con el fin de superar la fragmentación, tal como lo plantea Morín (1999).

En el ensayo se tiene en cuenta que los adultos tienen autonomía y capacidades diferentes, e incluso formas distintas de aprender en referencia a los niños. En la adultez, existen experiencias vitales previas, que invitan a querer saber algo más sobre la motivación existente para retomar sus estudios y volver a identificarse como estudiantes. La motivación se entrelaza con las maneras de aprender, los obstáculos y las resistencias.

Además, se destaca el rol del psicólogo en el ámbito de la educación, en el entendido de que el psicólogo educativo contribuye a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la mejora de la práctica docente (Coll, 1999).

Se agrega la definición de implicación, y se hace una breve reseña para contar de qué manera está presente en este escrito.

Al término se agrega la conclusión con el fin de hacer lugar a la reflexión de las teorías y textos expuestos, con el deseo de aportar un granito de arena al camino de la educación en la adultez, y que se transforme a futuro en un pequeño paso que invite a seguir conversando sobre esta temática que se entiende que es cada vez más actual y relevante en la era contemporánea.

Aproximaciones teóricas al aprendizaje

Para describir los procesos por los cuales los seres humanos aprenden, existe un conjunto de teorías que han sido aportadas por diversos psicólogos y pedagogos a lo largo de la historia. En el ámbito de la psicología, se observan corrientes teóricas como el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo o el humanismo, entre otras. En el campo de la educación se hallan conceptos como pedagogía, aprendizaje, enseñanza, formación, metodología o proceso, por mencionar algunos.

Para marcar un punto de partida en el recorrido de algunas de las diferentes teorías del aprendizaje, se hace referencia a las ideas de John B. Watson, psicólogo y fundador de la escuela de conductismo.

Reconocido por su legado de llevar la psicología al ámbito científico, Watson (1913) sostiene que, para que la psicología se constituya como ciencia, debe centrarse en el estudio objetivo de la conducta observable. El conductismo está centrado en la repetición de patrones de conducta, el uso de refuerzos o premios, con el fin de asegurar una fuerte asociación de estímulo y respuesta, hasta que las acciones se realicen en forma automática (Moreno Delgado & Solaguren-Beascoa Fernández, 2021, pp. 18–19).

En contraste con Watson, Jean Piaget (1966), biólogo de origen suizo, se diferencia del conductismo y expone su teoría del desarrollo cognitivo. Introduce la actividad mental como proceso constructivo. Sostiene que el conocimiento se construye activamente en la interacción entre el sujeto y el medio. Describe el desarrollo cognitivo en cuatro etapas (sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales) que suman nueva información a los saberes previos y se integran mediante los procesos de asimilación, acomodación, alcanzando estados de equilibración (Piaget, 1966).

Por su parte, Abraham Maslow (1954) explica la jerarquía de necesidades humanas y, desde una perspectiva humanista, propone un modelo jerárquico que incluye cinco tipos de necesidades, que más tarde fueron organizadas en forma de pirámide. Si una necesidad básica está cubierta, puede surgir la siguiente, y así sucesivamente. En orden jerárquico ascendente, se distinguen las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales o de afiliación, de estima o reconocimiento y

autorrealización.

En contraste con Piaget, quien enfatiza el desarrollo cognitivo individual, el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1934) propone su teoría sociocultural, que afirma que el desarrollo humano se concibe como inseparable del contexto sociohistórico y cultural. De esta manera, socializa el proceso de aprender. Uno de sus conceptos más importantes para el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Nombra de esta manera la distancia entre lo que una persona puede hacer sola, lo que sería su nivel de desarrollo, y lo que puede lograr con ayuda de otro. La teoría alega que se puede potenciar el desarrollo real a través de la interacción social. Al rol de esa persona que ayuda, sea compañero o maestro, lo denomina rol de andamiaje (Chaves Salas, 2001).

En un acercamiento a la teoría cognitiva de Jerome Bruner se advierte una marcada orientación pedagógica. El autor sostiene que aprender implica un proceso activo de descubrimiento, en el cual se debe fomentar la exploración, el pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento. Bruner identifica tres modos de representación mediante los cuales los seres humanos aprenden: modo enactivo, basado en la acción o manipulación directa; el modo icónico, a través de imágenes o representaciones visuales; y el modo simbólico, mediante el lenguaje y los símbolos abstractos como números y palabras, sin dejar de lado la importancia de la motivación y la curiosidad en el proceso educativo (Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2010).

Para concluir este breve recorrido, se propone un acercamiento a los pensamientos de Paulo Freire que resalta la importancia del diálogo como proceso activo y la concientización. Propone una educación para los oprimidos y el aprendizaje como acto político para transformar el mundo. No deja de lado la educación humanista, y tiene en cuenta la dignidad y la experiencia. Asume una crítica al modelo tradicional de educación que denomina “bancaria” porque toma al educador o profesor como depositante de conocimientos, mientras el educando solo tiene el rol de recibir, guardar y archivar (Freire, 1975, 2005, p. 38). También plantea la educación de adultos como una acción cultural y como práctica de la libertad. Afirma que no solo es necesario enseñar a leer y escribir, sino convertir a los

adultos en sujetos con capacidad crítica. Aun diferenciándose en sus teorías, cada uno de los autores mencionados proporciona valiosos aportes que describen las maneras de adquirir conocimientos y habilidades que se entienden elementales para la educación y la psicología.

En especial, el legado de Paulo Freire, pedagogo y educador, por su tarea realizada en la alfabetización de adultos, resulta fundamental para comprender la educación como un proceso copartícipe en el cambio social y como un medio para favorecer la construcción de saberes contextualizados. Es importante considerar que la persona adulta, a diferencia de los niños y niñas, se encuentra especialmente influenciada por las experiencias vividas, las cuales condicionan significativamente su forma de interpretar la realidad. Si bien Freire no define la experiencia en sí misma, la aborda de forma implícita en su marco teórico y la comprende como una práctica situada y reflexiva. Observa que el aprendizaje en la adultez no solo transforma la forma de ver el mundo y deja sus huellas, sino que es atravesado por preocupaciones vinculadas con aspectos económicos y habitacionales (Araya et al., 2008, p. 132).

Fundamentos conceptuales de la andragogía

En 1833, el profesor alemán Alexander Kapp (1800-1869) publicó el libro *Platon 's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzel und als Staatspädagogik*, traducido como La teoría educativa de Platón, como pedagogía del individuo y como pedagogía del Estado, o su práctica filosófica.

Al tomar como referencia los escritos de Platón sobre la educación, Kapp señaló que involucraban tanto a los jóvenes como a adultos. De este modo puso énfasis en las cualidades internas del aprendiz más que en la competencia objetiva externa, convirtiéndose en el primer autor conocido en emplear el concepto de andragogía (Díaz, 2016). Sin embargo, el término andragogía adquirió verdadera relevancia en la década de los años setenta, cuando Malcolm Knowles desarrolló su teoría de la educación de adultos. En este marco, Knowles et al. (2015, p. 4) sistematizan seis principios

fundamentales de la andragogía: the learner's need to know, self-concept of the learner, prior experience of the learner, readiness to learn, orientation to learning, and motivation to learn.

Estos principios se traducen como: Necesidad de saber, autoconcepto del aprendiz, experiencia previa del aprendiente, preparación para aprender, orientación al aprendizaje y motivación para aprender.

Esta teoría causó gran influencia en la educación médica en la época, porque hasta el momento, la pedagogía era el único modelo a seguir; esto implicaba enseñar a los adultos como si fueran niños, y se desconocía el valor de la experiencia en situaciones de aprendizaje. A partir de entonces, se vislumbra una manera diferente, y los educadores pasan de “educar gente a ayudar a aprender” como alternativa a la pedagogía (Sandoya, 2008, p. 80).

Siguiendo a Sandoya, la mayoría de los especialistas coinciden en que la andragogía es una alternativa a la pedagogía, como forma de enseñanza centrada en el alumno y para personas de todas las edades. El autor interpreta los principios de la educación del adulto y los explica de esta manera:

Los adultos son independientes y eligen su camino; han acumulado gran cantidad de experiencia, algo muy valioso para el aprendizaje; valoran la enseñanza que se integra con las demandas de su actividad diaria; les interesa un enfoque orientado a problemas más que centrado en aspectos teóricos; y por último, están más motivados a aprender por impulsos internos que por estímulos externos. (Sandoya, 2008, p. 81)

En contraposición con el formato de la pedagogía, en el cual existe una figura de autoridad que transmite conocimiento, en general, representada por el docente, y donde el estudiante es únicamente el receptor, la andragogía está dirigida a los adultos, quienes son estudiantes activos y autónomos, y podrían verse motivados por metas e intereses propios de la adultez.

Mientras los niños son preparados para la adultez, los adultos están en búsqueda de desarrollo personal, laboral, cultural y/o social.

Igualmente, se encuentran diferencias en las metodologías. Mientras que en la pedagogía las metodologías son estructuradas y homogéneas, en la educación de adultos suelen predominar otras de

tipo más flexible, basadas en problemas y experiencias (Sandoya, 2008, p. 81).

La andragogía, el estudio de cómo aprenden los adultos y su relevancia educativa, también es puesta de manifiesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A través de propuestas en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos: CONFINTEA¹, celebrada cada doce años, examina las políticas eficaces de aprendizaje y educación de adultos dentro de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. La conferencia ya cuenta con siete ediciones, la primera de ellas, se llevó a cabo en Dinamarca en 1949, y la última en Marruecos en 2022. En la tercera conferencia celebrada en Tokio, Japón, en 1972, se propuso que “las universidades reconozcan la educación de adultos como disciplina profesional” (Franco, 2008, p. 11).

A partir de los desarrollos presentados, este trabajo se inscribe en la perspectiva andragógica entendida como un enfoque centrado en las características, experiencias y necesidades del aprendizaje en la adultez. Esta elección se justifica en función del marco teórico presentado, sin desconocer los aportes de Paulo Freire y su enfoque sociocultural y crítico de la educación de personas adultas, que también dialogan con el trabajo. Por lo tanto, desde esta posición, es oportuno resaltar los conceptos centrales para este ensayo, tales como andragogía, persona adulta y la definición de aprendizaje.

Desde el enfoque andragógico que retoman Piña, Rodríguez y Rodríguez se define la andragogía como:

La ciencia y el arte que, estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad, cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del

¹ «CONFINTEA» (del acrónimo en francés: CONFérence Internationale sur l'Éducation des Adultes). [Colombia](#)

participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. (Piña et al., 2016)

Otra cuestión a señalar es que, en este escrito, el concepto de persona adulta se aborda desde una perspectiva psicológica y sociocultural, entendiéndolo como una categoría subjetiva vinculada a la trayectoria vital, las experiencias acumuladas y los procesos de autonomía. Si bien no se pretende hacer referencia a la adultez como una categoría estrictamente biológica, se adopta un criterio etario entre los 40 y 65 años, con el fin de delimitar el análisis. Este tramo es considerado como adultez media (Díaz, 2016, p. 24). Finalmente, se considera pertinente incorporar la definición de aprendizaje propuesta por Arnold (2004, p. 39), quien lo entiende como la apropiación que forma competencias, conocimientos, capacidades y habilidades. Por otra parte, el aprendizaje puede identificarse como intencional, u ocasional, y presentarse en diferentes contextos, además de ser formal o informal. A continuación, y con igual relevancia, se añade la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la XIX Conferencia de la UNESCO, en la Recomendación de Nairobi, Kenia en 1976:

La educación de adultos es el conjunto de procesos de aprendizajes, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (Camors, 2011, p. 19)

La complejidad del adulto como sujeto de aprendizaje

Comprender al adulto como un sujeto de aprendizaje exige reconocer la interacción de múltiples dimensiones cognitivas, emocionales y de vida que configuran la experiencia formativa. Se destaca el carácter autónomo, experiencial y participativo del aprendizaje en la adultez. El adulto tiene libertad para decidir si estudiará o no, y cómo hacerlo; puede satisfacer sus demandas de aprendizaje, elegir objetivos, recursos y procedimientos para aprender, aparte de responsabilizarse de la adquisición de conocimientos y de la asimilación de los mismos de acuerdo a su propio ritmo (Avolio

de Cols & Iacolutti, 2006, p. 66).

En virtud de lo expuesto, el presente ensayo se posiciona epistemológicamente desde el Paradigma de la Complejidad de Edgar Morin, entendiendo que el aprendizaje adulto constituye una unidad compleja atravesada por dimensiones biológicas, psíquicas, sociales e históricas que no puede ser abordada desde enfoques reduccionistas. No obstante, teniendo en cuenta los aportes de las distintas teorías antes presentadas, este trabajo se sustenta y dialoga principalmente con la perspectiva sociocultural de Lev Vigotsky, al concebir el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social, el contexto y la cultura.

Desde esta perspectiva epistemológica, el aprendizaje adulto se entiende como un proceso situado, dinámico y mediado por la subjetividad. Tal como lo plantea Morin (1999), el conocimiento pertinente debe integrar esta multidimensionalidad, reconocer la complejidad, así como el entramado de la experiencia de vida del sujeto (p. 16). Morin advierte además, que todo conocimiento es susceptible de error, y expresa que los enfoques únicos cuestionan las miradas fragmentadas del conocimiento y del sujeto.

En diálogo con Morin, Arnold (2004) sostiene que el aprendizaje adulto es complejo, situado y biográfico, y coincide en que requiere de un enfoque integrador. Igualmente, menciona que los adultos son sujetos *con* sus antecedentes biográficos, sociopsicológicos y socioculturales, lo que condiciona la construcción del conocimiento. A diferencia de los niños, el adulto no parte de cero al aprender; aprende en referencia a esquemas consolidados y su experiencia puede facilitar o no el proceso de aprendizaje, y pueden existir influencias marcadas por la historia personal y/o laboral (Avolio de Cols & Iacolutti, 2006).

En concordancia con los autores antes mencionados, Cavallo-Bertelet (2023) agrega que estudiar en la adultez se percibe como un reto motivacional, vinculado a la construcción de autonomía y sentido vital. Favorece la autoestima, el autoconcepto, así como la capacidad de enfrentar retos, aceptar desafíos y lograr metas (p. 331).

Aunque se ha afirmado que la capacidad de aprender disminuye con la edad, la investigación moderna muestra que la edad por sí sola no constituye un obstáculo de aprendizaje (Arnold, 2004, p. 50).

En consonancia con esa perspectiva, la UNESCO define el aprendizaje a lo largo de la vida como un proceso que inicia con el nacimiento y se extiende por toda la existencia, ofreciendo oportunidades de formación en todas las etapas de la vida. Esta concepción refuerza la idea de que ninguna edad constituye un límite para aprender, sino que cada etapa del aprendizaje responde a necesidades específicas (UNESCO, 2026).

Por otro lado, se encuentran los aportes de Consuelo Undurraga, Doctora en Psicología de nacionalidad chilena, reconocida por su contribución a la educación y su trabajo en la psicología del adulto, que desarrolla una reflexión sobre la educación y aprendizaje de adultos desde la perspectiva psicoeducativa, enfoque que resulta especialmente congruente con este ensayo.

La mencionada autora, concibe el aprendizaje como un proceso mediante el cual los individuos intentan cambiar o enriquecer sus conocimientos, valores, habilidades o estrategias, en concordancia con lo ya planteado.

Además, subraya que, de acuerdo con Knowles (citado en Undurraga, 2007), las particularidades de la andragogía se basan en las experiencias de vida del adulto y la distinguen de la pedagogía. Básicamente, el adulto decide cambiar por la presión que puede ser ejercida por lo social, laboral o personal. La situación de vida presente marca la necesidad del aprendizaje. El adulto es proclive al pensamiento abstracto, y es capaz de negociar la planificación de sus programas de aprendizaje a través de la comunicación. Se basa en su autoconcepto y autoestima, por lo que actúa de forma independiente. En cuanto a lo social, ya tiene asociado un rol, y se espera que sean productivos.

En consecuencia, reconocer al adulto como sujeto de aprendizaje implica tomar en cuenta sus derechos, sus capacidades y atender sus características específicas, sin olvidar cuáles son los factores que influyen o condicionan su forma de aprender. Este reconocimiento al adulto que aprende fortalece la comprensión académica del fenómeno y reafirma el valor humano y social del derecho a la educación en todas las etapas de la vida.

En otras palabras y desde una perspectiva social y ética, estudiar es siempre un derecho universal. No importa la edad, el sexo, el credo o la religión; tampoco la condición socioeconómica o las capacidades individuales. Lo importante es que todo ser humano, sin distinciones, pueda ejercer ese derecho con el fin de alcanzar una mejor calidad de vida (Araya et al., 2008).

Erikson (1963) propone un modelo del desarrollo psicosocial compuesto por ocho estadios que abarcan todo el ciclo vital. Dentro de la adultez media se sitúa el conflicto generatividad vs. estancamiento, caracterizado por la preocupación de contribuir y dejar un legado, o la emergencia de estancamiento. Interpretaciones posteriores ubican dicho conflicto y la adultez media, en el entorno de los 40 a 65 años. En consecuencia, es notorio que esa diferenciación rompe con la concepción estática de la adultez y considera al sujeto en permanente evolución durante toda la vida. Muestra una nueva concepción del adulto que se supera permanentemente, se desarrolla y mejora en la dimensión humana, social y laboral. En síntesis, aprender en la adultez es complejo porque además de abarcar muchas dimensiones de la vida personal del sujeto, presenta características propias que la distinguen de otras etapas, como pueden ser, haber constituido una familia propia, estar al cuidado de adultos mayores, y ya estar integrado en el mercado laboral. Sumado a lo anterior, el mundo en constante cambio exige la necesidad de adquirir nuevas prácticas y habilidades, nuevas actitudes y valores, que implican a su vez la práctica e incorporación de nuevas metodologías (Avolio de Cols & Iacolutti, 2006, pp. 62–65).

Con el propósito de recorrer las características de algunas dimensiones que influyen en el complejo aprendizaje en la adultez, se da cuenta en primer lugar de la dimensión cognitiva.

Acerca de la dimensión cognitiva

Siguiendo los aportes de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento, el acto de inteligencia —concebida como la forma hacia la que tienden todos los procesos cognitivos— se fundamenta en la capacidad de agrupar operaciones dentro de estructuras definidas. Este planteo se enfrenta al desafío de su articulación con la percepción, el hábito entendido como forma de adaptación y con aspectos vinculados al desarrollo y la socialización.

La socialización, en particular, introduce lenguaje, normas y marcos culturales que enriquecen y transforman las estructuras cognitivas, aumentando la posibilidad de resignificar esquemas. En este punto, la perspectiva de Piaget converge con la de Vygotsky, quien destaca el papel del entorno sociocultural como factor decisivo en el desarrollo cognitivo.

El valor social de la educación, encuentra sustento en ambos autores y se complementa con los desarrollos de Freire. De igual manera, se articula con los aportes de Franco, quien retoma la teoría del aprendizaje transformativo del sociólogo estadounidense Mezirow. Este último describe el aprendizaje como un proceso capaz de transformar al ser humano, en el cual las nuevas experiencias son asimiladas y reinterpretadas de acuerdo a experiencias previas (Franco, 2008, p.82).

La dimensión cognitiva, entonces, no se limita a la acumulación de conocimientos, sino que se hace visible en la capacidad de comprender, reinterpretar los acontecimientos y dar un nuevo sentido a la experiencia humana. Todo aprendizaje se enlaza con las vivencias previas y se resignifica en cada historia personal. De este modo, el conocimiento adquirido no solo se transforma y transforma al sujeto, sino que renueva su manera de percibir el mundo. A la vez, esa nueva manera de mirar habilita una mayor receptividad y expectativas frente a la proyección de un futuro. En este sentido, se evidencia la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo de cada persona.

En definitiva, el aprendizaje transforma la manera de pensar y se nutre de vínculos sociales y de los marcos culturales en los que se interactúa. Esa interacción da lugar a la dimensión social y cultural que es esencial para entender cómo el conocimiento se construye colectivamente y se resignifica.

Sobre la dimensión social y cultural

En relación con lo expuesto, al abordar el aprendizaje en la adultez, resulta indispensable considerar la dimensión social y cultural, entendiendo que el ser humano es sujeto para y con el otro. En el ámbito de la educación, y según la etapa de la vida, la figura del maestro, profesor, educador, o formador adquiere relevancia. Esa persona que se torna significativa y tiene el rol de acompañar en el proceso de aprendizaje también puede ser un par, tal como lo plantea Vigotsky con su zona de desarrollo próximo (ZDP). De acuerdo a eso, lo social ejerce una influencia decisiva en la formación, condicionada por el ambiente en el que el adulto se encuentra y por interacciones naturales que le permiten resignificar sus experiencias.

Al hablar de experiencias, se habla de lo humano, por lo cual es pertinente retomar el diálogo

con los pensamientos de Morin (1999), quien considera que la condición humana, la cultura, la mente, la conciencia y el pensamiento constituyen dimensiones inseparables para comprender el mundo físico (pp. 26–27). El autor introduce la noción de *bucles*, y es oportuno destacar dos de ellos: la idea de cerebro-mente-cultura, en el entendido de que no puede existir uno sin los otros: sin cultura, no hay cerebro capaz de proveer al sujeto de las habilidades necesarias para actuar, percibir, saber y aprender; y no hay capacidad de conciencia, mente y pensamiento sin cultura. El segundo bucle es el que comprende individuo-sociedad-especie. Morin explica que la reproducción de la especie humana depende de los individuos, y la interacción de los individuos conforma la sociedad, que a su vez asegura la aparición de la cultura. Afirma que cada término es un medio y un fin, porque la cultura y la sociedad permiten la realización e interacción de los individuos que luego permiten la continuidad de la cultura. Concluye que el verdadero desarrollo humano no es más que el conjunto de los desarrollos individuales, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia hacia la especie humana (Morin, 1999, p. 26).

Así como el aprendizaje del sujeto se nutre de la interacción y la pertenencia con la comunidad, la existencia y profundización en el diálogo convierte a la práctica educativa en transformadora. El diálogo, entendido como práctica social, constituye el núcleo de la propuesta freireana: “ ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador ” (Freire 1970/2005, p. 47). Esta idea resalta que el aprendizaje es siempre un acto colectivo, en el que el sujeto se reconoce en relación con los otros. De la misma manera, López (2008) señala que la pedagogía de Freire se fundamenta en la interacción dialógica, que transmite saberes, y habilita la conciencia crítica y la transformación social. De este modo, la dimensión social y cultural del aprendizaje adulto encuentra en el diálogo un puente hacia la emancipación y la construcción de comunidad. En síntesis, desde perspectivas educativas y sociales, Freire y Morin coinciden en señalar el diálogo como eje transversal del aprendizaje. En esta misma línea, el filósofo alemán, Jürgen Habermas, proveniente de la Escuela de Frankfurt, desde su teoría de la acción comunicativa, expresa que la comunicación constituye la base de la vida social, lo que incide en los procesos culturales (Habermas, citado en Vergara, 2011).

De este modo, la educación de adultos se concibe como un proceso dialógico que integra lo social, cultural y humano y se orienta a la transformación individual y comunitaria.

Por otro lado, y como último refuerzo de la relevancia de lo social y cultural en la educación, se recuerda la jerarquía de las necesidades humanas propuesta por Maslow (1954). Tal como se visualizan si se ordenan en forma piramidal, es notoria la importancia de la necesidad de pertenencia (o filiación) - tercer peldaño - donde la amistad, el afecto, y la intimidad dependen de los vínculos, pero también el segundo peldaño está vinculado al ámbito social al incluir lo familiar y los recursos vinculados al empleo. Cabe destacar que muchas competencias dependen del entorno y de la forma en que se mantiene la relación con él.

En consecuencia, el sujeto puede ocuparse de su educación (como expresión de autorrealización: último peldaño) si considera satisfechas las necesidades básicas anteriores que contemplan la seguridad, la filiación y el reconocimiento o éxito, que en mayor medida son un reflejo de su entorno.

Alzina y Rebolledo (2021), igualmente retoman a Maslow y señalan que únicamente cuando están satisfechas las necesidades básicas fisiológicas y de seguridad, el sujeto está en condiciones de alcanzar capacidades y deseos más elevados y complejos. De ello se desprende que la educación emocional es una respuesta que necesita atenderse, como respuesta a las necesidades sociales y emocionales de los sujetos y que no está presente en la educación ordinaria (Alzina & Rebolledo, 2021, pp. 19–20).

Tránsito a la dimensión socioemocional

La importancia de la dimensión socioemocional² se acentúa cuando se considera la edad de los sujetos. Las demandas emocionales y sociales se modifican a lo largo de la experiencia³ vital y, con el paso del tiempo, suelen ser más exigentes y requerir de respuestas educativas diferenciadas. Lo

² Se utiliza el término socioemocional o emocional en forma indistinta. Como una respuesta a necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo ordinario. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales o socioemocionales.

³ En este trabajo, el término experiencia se utiliza según definición de la Rae (s.f.). Para un desarrollo más amplio del concepto véase Larrosa (2005)

emocional incluye el desarrollo de habilidades indispensables para enfrentar retos académicos, laborales, socioeconómicos, políticos o culturales propios de cada contexto. Sin embargo, es de relevancia abordar las necesidades desatendidas que puedan surgir, tales como la ansiedad, el estrés, el burnout, el consumo de sustancias, la violencia o la depresión. En este sentido, la educación emocional resulta un componente fundamental, en todas las modalidades de educación a lo largo de la vida.

El desarrollo de las competencias emocionales constituye el eje central de la educación emocional. Estas se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales y sus efectos (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

En los procesos de aprendizaje, la construcción de conocimiento genera emociones positivas, como la emoción de satisfacción, la confianza, la seguridad o el placer. Este último emerge por el conocimiento en sí mismo, e incluso por el logro de objetivos o el cumplimiento de metas.

El conocimiento se transforma en algo propio, y se convierte en una habilidad o en una actitud. El reconocimiento de los propios sentimientos y las emociones de los demás, es una habilidad que adquiere el adulto, lo cual incide en el aprendizaje.

El docente, profesor o formador no es ajeno a ese sentir del estudiante, por lo cual se debe tener en cuenta que las devoluciones al corregir una tarea, por ejemplo, no solo tienen efecto en la motivación del sujeto, sino que tienen el rol de sostener el vínculo emocional entre docente y estudiante (Furman, 2021, p. 416).

Desde esta perspectiva, la educación en la adultez trasciende lo cognitivo, y adopta un enfoque integral que reconoce experiencias previas del sujeto.

Las competencias emocionales, como la autoconfianza, autocontrol, paciencia, asertividad, empatía y capacidad de controlar el estrés, así como también, la capacidad de tomar decisiones, contribuyen a la construcción del bienestar del sujeto e invitan a concebir al adulto como sujeto integral que se construye en la interrelación con otros (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

El adulto como sujeto integral

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que el ser humano no puede ser comprendido desde una única dimensión o un solo enfoque teórico porque involucra, entre otros factores, la cognición, la emoción y el contexto social y cultural. En esta misma línea, Morin (1999) sostiene que la unidad compleja del ser humano —que abarca lo físico, lo biológico, lo psíquico, lo cultural, lo social y lo histórico— se halla fragmentada, y ello imposibilita comprender en su totalidad el sentido de la condición humana (p. 2).

Igualmente, observa que la educación permanece ciega ante las imperfecciones del ser humano y sus dificultades. El conocimiento del conocimiento es necesario para afrontar los riesgos de error e ilusión, con el fin de obtener lucidez. Es responsabilidad de la educación mostrar que existen errores de percepción, de visión, intelectuales, y que el sentido se ve afectado por perturbaciones mentales que aportan las emociones, tales como el sentimiento de odio, amor y amistad, que son capaces de enceguecer al ser humano (p. 1).

Biológicamente, solo el 2 % de las vías de entrada del sistema neuronal conecta con el mundo exterior. El 98 % de ese mismo sistema neuronal es funcionamiento interior, un mundo psíquico independiente, con necesidades, sueños, ideas, deseos, imágenes, fantasmas, que intercepta la visión al conectar con el mundo. El egocentrismo, la autojustificación, la tendencia a proyectar sobre otro la causa del mal, puede provocar la mentira a sí mismo (*self-deception*), sin ser capaz de detectar su propia autoría (p. 6).

Todas las dimensiones señaladas, y otras, forman parte de la complejidad del sujeto adulto; es por eso que es posible encontrar diferentes formas, estilos y metodologías de aprender.

Formas de aprender: ¿Por qué los métodos importan?

Siguiendo a Díaz (2016), Malcolm Knowles señala que la educación de adultos demanda especialización, postulados filosóficos y metodologías distintas.

Tomando como referencia los principios para el aprendizaje, a continuación, se toma un

cuadro comparativo adaptado por Díaz (2016) que muestra diferencias entre pedagogía y andragogía (p.25). Se respetan los enunciados originales, pero únicamente se destacan los componentes de la andragogía: en primer lugar, el educando, adulto, es independiente y autodirigido; en segundo, la experiencia del educando es una rica fuente para el aprendizaje, y los problemas son discutidos a partir de un contexto específico. En tercer lugar, respecto al contenido del aprendizaje, el adulto aprende lo que necesita saber y, por último, la construcción del conocimiento no es una transmisión, sino un proceso activo.

A partir de las particularidades del adulto, y en coherencia con lo expuesto, se presentan a continuación algunas características de una propuesta metodológica que cuenta con asiento institucional y académico en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, dentro del marco de la Red Nacional de Educadores de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Esta red, iniciada como instancia de formación, fomenta la reflexión colectiva y la actualización del estado de situación educativa en Uruguay (Camors, 2020, p. 9). La propuesta destaca que el educador debe manejarse con flexibilidad, para atender a las situaciones particulares y promover un enfoque problematizador de la realidad de manera participativa. Se enfatiza la comunicación, el desarrollo del propio ritmo de aprendizaje y la adquisición de conocimientos y destrezas.

La metodología se basa en la acción, planteando actividades que permitan poner de manifiesto las habilidades del participante, prestando atención a lo expresado y a la comunicación no verbal.

Esto se resume como una metodología orientada a fomentar un análisis crítico de la realidad, la reflexión sobre problemáticas propias y colectivas, y la identificación de posibles soluciones (Camors, 2020, pp. 63–64).

En lo que refiere al comportamiento de aprendizaje de los adultos, Arnold (2004), comparte el resultado de una investigación empírica realizada en instituciones de formación de adultos que distingue cinco tipos de aprendizajes en los adultos (pp. 51–52).

El primer tipo de aprendizaje es el teórico, un sujeto interesado por la aplicación práctica y teórica. Su personalidad es segura, serena y disfruta aprender; al aprender algo nuevo, se esfuerza por entender relaciones. El segundo tipo es práctico; las teorías no le alcanzan, se pregunta qué hacer con los nuevos contenidos y se le dificulta aprender sin percepción. El tipo tres se denomina alumno

modelo; se caracteriza por ser ambicioso, aplicado y estudioso; su cometido son buenas calificaciones, certificados y diplomas. Prefiere ser guiado antes que ser autónomo, y se le dificulta cuando la situación tiene más de una solución. El cuarto tipo, denominado indiferente, aprende únicamente lo imprescindible. Las dificultades no lo motivan, sino que le causan agitación y nerviosismo. El quinto y último tipo es el inseguro; al igual que el anterior, reacciona con agitación y nerviosismo ante las dificultades, pero en este caso lo hace por percibir en sí mismo la falta de capacidad para superarlas.

De esta clasificación se desprende que los adultos presentan tanto fortalezas como dificultades en su proceso de aprendizaje, de acuerdo a sus propias peculiaridades.

Según Cisterna Zenteno y Díaz Larenas (2022), mientras algunos adultos se focalizan en los detalles, otros aprenden leyendo o con actividades lúdicas. La mayoría de las veces son capaces de utilizar distintas estrategias para recopilar, interpretar, organizar y procesar la nueva información.

En consecuencia, para que el proceso sea exitoso, resulta necesario conocer la trayectoria personal del sujeto, las circunstancias vividas, el contexto, y los tiempos de aprendizaje, porque orienta la manera en que relaciona lo aprendido con los roles que protagoniza en su vida y sus necesidades al momento del aprendizaje (p.184).

Motivación y obstáculos: el papel de la subjetividad

La historia de vida del sujeto revela tanto sus fortalezas como sus dificultades, y en ella se reflejan las tensiones entre motivación y obstáculos, dimensiones inseparables cuya interpretación depende exclusivamente de la subjetividad de cada individuo. Así, una persona adulta puede transformar las barreras en desafíos, pero también en limitaciones capaces de condicionar su proceso educativo.

El aprendizaje, en esencia, es motivacional e impulsa a la acción cuando responde a la historia, los intereses, los saberes y las experiencias personales del adulto. Si el sujeto considera que el aprendizaje no atiende a estos intereses, puede verse como obstáculo.

Las barreras que limitan el aprendizaje pueden clasificarse como internas, entendidas como creencias limitantes o experiencias previas negativas, o externas, vinculadas a condiciones

institucionales o exigencias contextuales. Además, pueden comprender factores intrínsecos relacionados con la motivación y el sentido personal que se le atribuye al aprendizaje, o por el contrario, a factores extrínsecos, asociados a recompensas, presiones sociales o demandas externas. Su impacto depende de la resignificación que atraviese la subjetividad.

Por otra parte, la disposición de una persona a orientarse hacia una meta específica está determinada por la probabilidad percibida de alcanzarla y por la importancia que le atribuye. Cuando el logro se explica por factores internos, como la propia capacidad, puede aumentar tanto la expectativa de éxito como el valor otorgado a la meta (Franco, 2008, p. 101).

Si bien este trabajo presenta diferentes perspectivas de motivación, este ensayo, en coherencia con el paradigma de la complejidad, se posiciona dentro de la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2000), asumiendo que la motivación intrínseca no es un factor aislado, sino una fuerza inherente y fundamental que impulsa al adulto a buscar desafíos y expandir sus capacidades en estrecha relación con su contexto vital, buscar la novedad, ampliar capacidades, explorar y aprender (p. 3).

Para que esta fuerza se active de manera óptima, Ryan y Deci (2000) proponen la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relacionamiento. La autonomía se manifiesta cuando el aprendiz adulto percibe sus acciones como una elección propia y no impuesta, sintiéndose autor de su proceso educativo. La competencia refiere a la necesidad de sentirse eficaz y capaz de dominar las tareas académicas, lo cual se nutre de experiencias positivas que refuerzan la autoeficacia. Finalmente, el relacionamiento subraya la importancia del vínculo con otros y con el facilitador; esta dimensión socioemocional es clave, pues el sujeto adulto aprende en comunión con otros, y la calidad de este vínculo docente-estudiante sostiene el compromiso y el bienestar integral durante el tránsito formativo (p.5).

De la misma manera, para Cuenca (2011), la motivación hacia el aprendizaje de las personas mayores se caracteriza por ser fundamentalmente intrínseca, representada en la satisfacción de participar de un proceso de aprendizaje y culminarlo. Por otra parte, es interpersonal porque se conjugan las relaciones internalizadas anteriores y las influencias interpersonales del momento, y está asociado al significado de las actividades que el adulto le otorga, el contexto donde se aprende y los

objetivos planteados (p. 242).

En consonancia con esta perspectiva, Franco (2008), menciona que la psicología sostiene que la motivación activa y orienta la conducta, y depende de aspectos biológicos, cognitivos, emocionales y de aprendizaje (p. 93). Como hemos visto, los elementos involucrados en los procesos motivacionales pueden clasificarse en tipos de motivación extrínseca e intrínseca, pero el peso de cada uno de ellos varía en función del sujeto. Un elemento extrínseco muy conocido dentro del conductismo es el refuerzo motivacional, tal como el dinero o la comida; un refuerzo de actividad es realizar acciones que resulten agradables para el sujeto, o los de tipo social, como dar o recibir ánimo o halagos verbales.

Por el contrario, la motivación intrínseca se vincula con la curiosidad intelectual que despierta el aprendizaje por descubrimiento y por el conflicto cognitivo. Este último es provocado por el desequilibrio de las estructuras mentales, y surge cuando una persona es incapaz de comprender o explicar algo, en referencia a sus conocimientos previos. Debido a esto, el individuo intenta buscar ese equilibrio en la relación con el medio y se produce la reestructuración cognitiva, lo que tiene un papel fundamental en la construcción de la inteligencia y en el progreso en la construcción del conocimiento.

Otro elemento es la percepción de autocontrol y autoeficacia, ambas van a variar de acuerdo a las creencias de cada uno. Una persona puede sentirse desesperanzada, indefensa o vulnerable si considera que él no dirige su propio destino; si lo atribuye a voluntades divinas, fuerzas externas o aspectos tales como la suerte, lo que puede impedir que tenga el control.

En contraposición, alguien que confía en sí mismo y cuenta con fuerza de voluntad será menos vulnerable al estrés, y le concederá un espacio a su esfuerzo, porque entiende que el logro depende principalmente de sus acciones. Se sentirá eficaz si se basa en experiencias positivas pasadas, propias o ajenas, como factor determinante, y si se percibe con las habilidades suficientes para llevar a cabo una conducta o acción con un propósito.

El objetivo personal, por tanto, desempeña un papel fundamental, y es importante conocerlo para acompañar el proceso educativo. Las tareas motivadoras son aquellas que provocan curiosidad, generan sensación de competencia e independencia, y se perciben como elegidas y no impuestas.

En definitiva, las condiciones que promueven la motivación intrínseca son la percepción de cambios positivos, la curiosidad sensitiva o cognitiva, la percepción de control, las fantasías sobre el futuro, la competencia, la cooperación o el reconocimiento (Franco, 2008, pp. 93–100).

Según lo repasado, la motivación se basa en múltiples causas, pero en alguna medida depende de la expectativa del éxito y el valor asignado al objetivo trazado. Por lo cual expectativas y valor entran en juego y combinadas provocan una tendencia conductual de aproximarse o evitar algo (Franco, 2008, p. 101).

En lo referente a percepciones, actitudes y normas sociales, la intención surge, o no, de la actitud personal hacia la conducta y la norma social respecto a la misma, ambas consideradas en función de la expectativa y valoración ya mencionadas.

La norma social, como ejemplo, está relacionada con qué puede pensar el otro de su nivel de educación y a la importancia que él mismo le otorga a determinada categorización e incluso a la opinión de su entorno. En consecuencia es determinante saber qué tan importante es para el sujeto la persona que opina.

Cabe destacar que el esfuerzo que el adulto realiza obedece al grado de control que tenga la persona de su propia conducta, y está sintetizado en la teoría de la acción planificada desarrollada por Ajzen (1985), retomada en este trabajo a partir de Franco (2008, p.102).

El esquema plantea que se combinan las actitudes, las normas y el control y dan forma a la intención de actuar. La intención es el motor que impulsa a llevar a la acción (comportamiento), y por último, el comportamiento real depende de esa intención y del control efectivo que la persona tenga en la práctica. En resumen, las acciones humanas son el fruto de la interacción entre lo que el sujeto piensa, lo que siente, lo que cree que otros esperan de él y lo que siente que puede hacer.

Si se toma en cuenta la perspectiva del desarrollo a escala humana, - aunque proviene de marcos distintos - el pensamiento complejo permite hacerlos dialogar como diferentes niveles de la realidad del sujeto: lo micro, como la motivación intrínseca de Deci y Ryan y lo macro como la matriz de necesidades humanas organizada en necesidades axiológicas y existenciales, que proponen Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn.

A partir de lo expuesto por Pepa Franco (2008), dicha propuesta teórica articula nueve necesidades axiológicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, con cuatro categorías existenciales: ser, tener, hacer y estar. El cruce entre estas dimensiones permite identificar aquellos satisfactores de necesidades, formas de ser, sentir y ver el mundo, donde el verbo *tener* no refiere únicamente a la posesión de bienes materiales. Para esta combinación de necesidades existenciales y axiológicas, y para que surja la motivación, el individuo debe sentir estas necesidades satisfechas.

A modo de ejemplo, contemplando la necesidad axiológica, *afecto* y el cruce con las necesidades existenciales: El adulto, para estar motivado, debe *saberse* con autoestima, respeto, pasión, voluntad, generosidad y humor. *Tener* amigos, familia, animales domésticos o plantas; el *hacer*, refiere a la acción de cultivar, expresar emociones y compartir; y la posibilidad de *estar* en espacios de privacidad, de encuentros, de hogar.

En cambio, si se contempla la necesidad axiológica de *identidad* en su cruce con cada una de las cuatro necesidades existenciales, puede pensarse que difícilmente el sujeto logre la motivación suficiente para aprender si no las encuentra satisfechas. Por ejemplo, si no es coherente y con sentido de pertenencia, si no tiene hábitos de estudio, memoria, lenguaje; si no se compromete ni se integra en el ámbito de educación, no se conoce o tiene falta de confianza en sí mismo.

Tampoco surgirá la motivación si dentro de esa identidad no se tiene un socio, o un entorno de cotidianidad que la promueva, o la permita emerger, y por supuesto si el sujeto no se encuentra en la etapa madurativa adecuada (Franco, 2008, pp. 103–104).

De igual manera que estas necesidades no satisfechas pueden afectar el aprendizaje, y los obstáculos se entrelazan en la experiencia subjetiva del adulto.

Por otro lado, aunque en el desarrollo de la trayectoria personal ciertas dificultades se pueden transformar en oportunidades de crecimiento, del mismo modo pueden obstaculizar el proceso. Algunos de esos obstáculos pueden ser ver reducidas o desaparecidas aquellas expectativas soñadas en la adolescencia, sentir que es poco dotado en el estudio, o que cuenta con poca experiencia en esa área, temer al olvido, o incluso tener miedo a aprender. También puede tender a la comparación con personas más jóvenes o pensar que los conocimientos formales cuentan con poco valor profesional.

A todo eso, se agrega el cansancio que provocan las situaciones laborales y el factor tiempo, que puede influir negativamente al momento de querer dedicarse al esfuerzo intelectual (Avolio de Cols & Iacolutti, 2006, p. 67).

Según se observa, los obstáculos se manifiestan como barreras que dificultan la consecución de un objetivo, y en determinadas circunstancias pueden generar resistencia para el aprendizaje.

En ocasiones, dicha resistencia encubre un obstáculo más profundo, como la falta de recursos, la limitación de tiempo o incluso la falta de comprensión.

Entre las resistencias más frecuentes en el aprendizaje adulto, se encuentra la resistencia al cambio. Este cambio puede expresarse en el plano físico, al implicar movilización, acción y la salida de la zona de confort. El plano cognitivo y emocional, pueden ser relevantes, al suponer la transformación de creencias o ideas ya consolidadas que el adulto no está dispuesto a modificar.

Sin intención de profundizar, un ejemplo específico es lo sucedido en la pandemia (COVID 19), que evidenció las dificultades de adaptación, particularmente de los adultos, frente al uso constante de las tecnologías como medio de mantener la educación y el trabajo a distancia. Desde mi experiencia atravesé esta transición sin demasiado agrado, pero sin mayores inconvenientes, sin embargo, observé dificultades de adaptación más significativas en compañeros de trabajo, al implementar esta modalidad para asegurar la continuidad laboral; situación que también se replicó en otras organizaciones. En el mismo sentido, Franco (2008) asevera que, aunque a veces el cambio sea doloroso, rehusarse a él puede serlo más, y que aun en las desventajas, pueden encontrarse ventajas (p. 108).

Un dato relevante a considerar, y que puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje, es el momento evolutivo en el que se encuentra el adulto. El proceso de desarrollo conlleva posibles deterioros físicos y biológicos, así como diferencias funcionales a nivel cognitivo. Aunque dichas condiciones no siempre serán determinantes, y se relacionan con la edad de cada sujeto y de su estado general de salud, hacen necesario fortalecer la motivación y voluntad de aprender. En las personas mayores, la motivación para aprender forma parte de un proceso optimista cuyos objetivos van encaminados a fomentar la autonomía, desarrollar la sociabilidad, potenciar el sentimiento de utilidad y prepararlas para un nuevo futuro. En otras palabras, el aprendizaje debe ser posibilitador, facilitador

y motivador, y ser capaz de ofrecer oportunidades de inclusión, evolución, crecimiento personal y desarrollo social y cultural (Cuenca, 2011, pp. 241– 243). En este sentido, el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo se orienta a generar las condiciones necesarias para hacer posible dicho aprendizaje y acompañar los procesos de motivación intrínseca.

La intervención del Psicólogo en el ámbito educativo

Aunque sería relevante abordar y desarrollar en otro trabajo el rol del psicólogo en esta población dentro del ámbito educativo y no es la finalidad específica de este ensayo, es pertinente recordar que la intervención del psicólogo en el ámbito educativo es ante todo un acto ético y humano, y no debería reducirse a técnicas o diagnósticos.

Como señala Giorgi (1991), el rol del psicólogo educativo se define en la interacción con los escenarios sociales e institucionales, donde su tarea trasciende la aplicación de técnicas y se orienta a la construcción de espacios democráticos y participativos. En definitiva, el psicólogo no solo acompaña procesos individuales, sino que impulsa transformaciones colectivas, favoreciendo la construcción de una educación más humana y en consonancia con la sociedad actual.

En el marco de la psicología de la educación, se plantea que el comportamiento humano no puede analizarse de manera estática, sino en relación a los cambios que se producen en las actividades educativas, sean formales, informales, escolares o familiares (Rigo et al., 2005, p. 9).

En relación con ello, el psicólogo se convierte en mediador de procesos de transformación, acompaña la resignificación de la experiencia, favorece la inclusión y abre espacio para el diálogo. La educación, vista como proyecto de vida y como práctica social, exige que el psicólogo asuma una actitud de apertura, reflexión y autocrítica, consciente de que su intervención no solo impacta en individuos, sino en comunidades y culturas.

Así, la psicología educativa se enlaza con la esperanza de una sociedad más justa y humana, una sociedad que conciba la educación como camino de libertad, dignidad y creatividad, y que reconozca en cada sujeto la posibilidad de aportar y transformar el mundo que habita.

La implicación en este ensayo

En Referencial III, la profesora propuso una actividad de apertura al curso que consistía en dibujar un objeto, palabra o símbolo que represente la psicología. Permítanme mostrar orgullo, al contar que Virginia destacó entre todos ellos en mi corazón, dedicándole unas amables palabras. Eso es lo que significa para mí esta profesión, que aun sin conocer, ya amaba.

Este último tramo del camino me permitió seguir aprendiendo de ella, de mí y del alcance de la motivación, que sin duda es una parte muy importante y valiosa en la educación teniendo en cuenta la adultez, en la que me incluyo.

La implicación se manifiesta en el compromiso con el aprendizaje, la superación de obstáculos, la convivencia con compañeros de distintas edades y la valoración de cada momento vivido en la formación académica. Siguiendo a Ardoino (1997), la implicación se entiende como una noción que abarca el plano psicológico y social: un compromiso subjetivo, afectivo y relacional que transforma al sujeto y, a la vez, lo deja transformado por la experiencia.

Es por eso que cada detalle de todo lo vivido es parte insustituible del recorrido que me transformó, en el que me involucré como estudiante adulta, y parte de la experiencia del proceso que resignifica mi historia personal. Gracias al camino recorrido, la meta está aquí y es este día.

Conclusiones y reflexión final

Durante el recorrido de este ensayo, se ha evidenciado que el aprendizaje adulto no es una mera extensión de la pedagogía tradicional, sino un proceso singular que demanda un abordaje andragógico específico. Desde la perspectiva de Morín (1999), se concluye que este aprendizaje debe ser entendido de forma integral, donde la autonomía y la colaboración transforman al estudiante en el protagonista activo de su propia trayectoria, y al docente en un facilitador de experiencias significativas.

La revisión realizada permite afirmar que las estrategias de enseñanza, especialmente aquellas basadas en proyectos y resolución de problemas, son las que mejor responden a la dialéctica entre la

motivación y los intereses personales. Sin embargo, la efectividad de estas prácticas está intrínsecamente ligada a la formación específica de los educadores. Como bien señala Camors (2020), el desafío de la EPJA radica en la capacidad de atender la complejidad del sujeto adulto, reconociendo que el acto educativo es, ante todo, un vínculo dialógico donde se intercambian saberes y experiencias vitales.

Desde la perspectiva psicológica, este trabajo subraya que el retorno a las aulas en la adultez no es solo un hecho educativo, sino un movimiento subjetivo que pone en juego la identidad y la autoestima del sujeto. En este sentido, la intervención del psicólogo se vuelve fundamental para mediar entre los obstáculos —materiales y simbólicos— y el deseo de aprender, promoviendo espacios que fortalezcan la resiliencia y la permanencia.

Si bien el marco internacional de la **UNESCO** y las propuestas vigentes en **Uruguay** muestran avances significativos, la bibliografía consultada revela que el camino hacia una inclusión educativa sostenible aún presenta deudas pendientes. En definitiva, la educación de adultos debe proyectarse como una práctica transformadora y no meramente instrumental. Solo a través de políticas educativas sensibles a la subjetividad y a la diversidad de trayectorias, será posible garantizar que el aprendizaje a lo largo de la vida sea un derecho efectivo que potencie el desarrollo integral de las personas en nuestra sociedad contemporánea.

Referencias

- Araya, R. B., Varela, S. C., Davis, L. E. F., Segura, A. M. H., Alpízar, M. G. V., Ugalde, J. V. (2008). Freire: vigente e inspirador en la alfabetización de personas adultas. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 127–143.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Anthropos.
- Arnold, R. (2004). *Pedagogía de la formación de adultos*. Cinterfor/OIT.
- Avolio de Cols, S., & Iacolutti, M. D. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. BID/FOMIN; OIT/Cinterfor.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). *Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada*. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29.
- Camargo Uribe, A., & Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329–346.
- Camors, J. (2011). Educación de personas jóvenes y adultas en el Uruguay. *Ministerio de Educación y Cultura*.
- Camors, J. (2020). La educación de personas jóvenes y adultas en clave de revisión y proyección. En *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico de debate* (pp. 15–23). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cavallo-Bertelet, L. (2023). Estudiar en la adultez: Percepciones de un reto motivacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 327–348.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000400327
&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000400327&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Cisterna Zenteno, C. D. C., & Díaz Larenas, C. H. (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: una primera aproximación. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 181–195.
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles Educativos*, 21(83–84), 8–26.
- Chaves Salas, A. L. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. *Educación*, 25(2), 59–65.
- Cuenca, M. E. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, (6), 239–254.
- Díaz, J. L. R. (2016). Análisis comparativo entre postulados andragógicos y pedagógicos desde la percepción del adulto. *Humanitas: Revista de Investigación*, 13(13), 23–43.
- Erikson, E. H. (1963). *Infancia y sociedad*. Norton.
- Franco, P. (2008). *Teorías del aprendizaje adulto*. Editorial Magisterio.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Giorgi, V. A. (1991). *El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres*. Editorial Roca Viva.

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8.^a ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315816951>
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57–72.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Editorial Nordan.
- Moreno Delgado, L., & Solaguren-Beascoa Fernández, M. (2021). Entender y aplicar las teorías del aprendizaje. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (18).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (18.^a ed.). Ediciones Morata.
- Piña, J., Rodríguez, B., & Rodríguez, Y. (2016). Construcción del aprendizaje del adulto. *Revista Arjé*, 10(18), 9–17.
- Real Academia Española. (s.f.). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/experiencia>
- Rigo Lemini, M. A., Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión: Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1–14.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-4041200500010008&lng=es&tlng=es

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sandoya, E. (2008). Educación médica: de la pedagogía a la andragogía. *Revista Uruguaya de Cardiología*, 23(1), 78–93.
- Undurraga, C. (2007). *Cómo aprenden los adultos: una mirada psicoeducativa*. Editorial Universitaria.
- UNESCO. (2010). Marco de acción de Belém: CONFINTEA VI. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022, 12 de julio). *Acerca de la CONFINTEA VII*. <https://www.uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/septima-conferencia-internacional-de-education-de-adultos-confintea-vii>
- UNESCO. (2026). *¿Qué hay que saber sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida?* <https://www.unesco.org/es/lifelong-learning/need-know>
- Vergara, L. G. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y Palabra*, 75(1), 1–19.
- Vygotsky, L. S. (1934/2009). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.
- Watson, J. B. (1913). *Psychology as the behaviorist views it*. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.