



ECOSOFÍA DEL APRENDIZAJE PERMANENTE: HACIA UNA PRAXEOLOGÍA MOTIVACIONAL TRANSDIGITAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Airam Melina Urbaneja Freites
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
melibru979@gmail.com
Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1911-1862>
DOI: <https://10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N°%201.5035>

p.p. 17- 27

RESUMEN

La presente investigación de carácter teórico-reflexivo propone la categoría de Ecosofía del Aprendizaje Permanente como un nuevo paradigma para la educación de jóvenes y adultos en la era transdigital. El objetivo central reside en desconstruir la visión instrumentalista de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para proponer una praxeología motivacional imbricada en el contexto vital del discente. Bajo una perspectiva sustentada en el pensamiento complejo y la andragogía crítica, se problematiza la crisis de los modelos motivacionales tradicionales frente a la necesidad de una habitabilidad digital auténtica. Los hallazgos sugieren que la motivación emerge de un bucle recursivo entre la autonomía, la resiliencia cognitiva y la mediación ética del docente-cartógrafo. Se concluye que la transdigitalidad exige una episteme de la esperanza que valide la soberanía intelectual del adulto en red.

Palabras clave: Ecosofía Transdigital, Andragogía, Motivación Intrínseca, Praxis Docente, Aprendizaje Permanente.

ECOSOPHY OF LIFELONG LEARNING: TOWARDS A TRANSDIGITAL MOTIVATIONAL PRAXEOLGY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This theoretical-reflective research proposes the category of Ecosophy of Lifelong Learning as a new paradigm for youth and adult education in the transdigital era. The main objective is to deconstruct the instrumentalist view of Learning and Knowledge Technologies (LKT) to propose a motivational praxeology interwoven with the student's vital context. From a perspective based on complex thinking and critical andragogy, it problematizes the crisis of traditional motivational models against the need for authentic digital habitability. The findings suggest that motivation emerges from a recursive loop between autonomy, cognitive resilience, and the ethical mediation of the teacher-cartographer. It is concluded that transdigitalization demands an episteme of hope that validates the adult's intellectual sovereignty within the network.

Keywords: Transdigital Ecosophy, Andragogy, Intrinsic Motivation, Teaching Praxis, Lifelong Learning.

CITA EN APA:

Urbaneja Freites, A. M. (2026). Ecosofía del aprendizaje permanente: Hacia una praxeología motivacional transdigital en la educación de jóvenes y adultos. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26 (Extraordinario 1), pp 17-27. Recuperado en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



ÉCOSOPHIE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE: VERS UNE PRAXÉOLOGIE MOTIVATIONNELLE TRANSDIGITALE DANS L'ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES

RÉSUMÉ

La présente recherche de nature théorique et réflexive propose la catégorie d'Écosophie de l'Apprentissage Tout au Long de la Vie comme un nouveau paradigme pour l'éducation des jeunes et des adultes à l'ère transdigitale. L'objectif central est de déconstruire la vision instrumentaliste des Technologies de l'Apprentissage et de la Connaissance (TAC) afin de proposer une praxéologie motivationnelle imbriquée dans le contexte vital de l'apprenant. Sous une perspective soutenue par la pensée complexe et l'andragogie critique, la recherche problématise la crise des modèles motivationnels traditionnels face au besoin d'une habitabilité numérique authentique. Les résultats suggèrent que la motivation émerge d'une boucle récursive entre l'autonomie, la résilience cognitive et la médiation éthique de l'enseignant-cartographe. Il est conclu que la transdigitalité exige une épistémè de l'espoir validant la souveraineté intellectuelle de l'adulte en réseau.

Mots-clés : Écosophie Transdigitale, Andragogie, Motivation Intrinsèque, Praxis Enseignante, Apprentissage Tout au Long de la Vie.

ECOSSOFIA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: RUMO A UNA PRAXEOLOGIA MOTIVACIONAL TRANSDIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

A presente investigação de natureza teórico-reflexiva propõe a categoria de Ecossofia da Aprendizagem ao Longo da Vida como um novo paradigma para a educação de jovens e adultos na era transdigital. O objetivo central reside em desconstruir a visão instrumentalista das Tecnologias da Aprendizagem e do Conhecimento (TAC) para propor uma praxeologia motivacional imbricada no contexto vital do discente. Sob uma perspectiva sustentada no pensamento complexo e na andragogia crítica, problematiza-se a crise dos modelos motivacionais tradicionais face à necessidade de uma habitabilidade digital autêntica. Os achados sugerem que a motivação emerge de um loop recursivo entre a autonomia, a resiliência cognitiva e a mediação ética do docente-cartógrafo. Conclui-se que a transdigitalidade exige uma episteme da esperança que valide a soberania intelectual do adulto em rede.

Palavras-chave: Ecossofia Transdigital, Andragogia, Motivação Intrínseca, Práxis Docente, Aprendizagem ao Longo da Vida.

I. INTRODUCCIÓN

La educación de jóvenes y adultos en el contexto de la sociedad red no puede ser entendida como un simple proceso de alfabetización funcional, sino como una reconfiguración del ser en la cultura digital. Esta realidad exige una mirada transdisciplinaria que reconozca al adulto como un sujeto que porta una historicidad compleja, la cual choca o se amalgama con la inmediatez de las tecnologías contemporáneas. De acuerdo con Castells (2001), la estructura social actual se basa en redes que procesan información, lo que sitúa al aprendizaje permanente como el eje central de la

supervivencia ontológica y profesional. Por lo tanto, aproximarse a este fenómeno implica desaprender las lógicas escolares tradicionales para comprender los flujos de conocimiento que ocurren en la informalidad del ciberespacio.

El fenómeno educativo transdigital para el adulto se manifiesta como un campo de tensiones donde el deseo de actualización compite con el temor a la obsolescencia cognitiva y técnica. En este escenario, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) actúan no solo como mediadoras, sino como catalizadores de una nueva identidad que reclama participación en la esfera pública global. Para Bourdieu (2008), el capital cultural se revaloriza en función del acceso y

dominio de los medios simbólicos, lo que convierte a la educación de adultos en una herramienta de justicia social. Así, la era digital no es solo un marco temporal, sino un entorno vital donde el aprendizaje se vuelve ubicuo, fragmentado y profundamente vinculado a la subjetividad del individuo.

La crisis de la motivación en la educación de adultos radica en la persistencia de enfoques conductistas que intentan incentivar el aprendizaje mediante refuerzos externos y métricas de rendimiento estandarizadas. Estos modelos ignoran que el adulto no busca solo acumular información, sino encontrar significados que resuenen con su proyecto ético de vida y su necesidad de autonomía existencial. Según Maslow (1991), la autorrealización es la cúspide de la motivación humana, una premisa que en la era transdigital se traduce en la capacidad del sujeto para autogestionar su conocimiento en red. Cuando el sistema educativo ignora esta dimensión volitiva, se produce una desconexión semántica que deriva en el abandono y en la frustración tanto del estudiante como del docente.

Al problematizar esta realidad, surge la interrogante sobre cómo las TAC pueden dejar de ser percibidas como una carga impositiva para convertirse en un factor de motivación intrínseca y empoderamiento. La literatura científica actual evidencia que la brecha motivacional es, en esencia, una brecha de sentido, donde el docente repite esquemas analógicos en plataformas digitales sin transformar la lógica del encuentro pedagógico. Bauman (2005) advierte sobre la fragilidad de los vínculos en la modernidad líquida, lo que sugiere que la motivación debe anclarse en la creación de comunidades de aprendizaje sólidas. Si no se trasciende la visión instrumental del software, la tecnología termina por alienar al aprendiz adulto en lugar de integrarlo en una ecosofía del conocimiento permanente.

II. SÍNTESIS TEÓRICA

Arquitectura Ontológica de las TAC: Del Instrumentalismo a la Habitabilidad Digital

La comprensión de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) ha estado históricamente confinada a una visión

instrumentalista que reduce el software y el hardware a meros canales de transmisión de información. No obstante, una mirada crítica desde la fenomenología sugiere que la tecnología no es un objeto externo, sino una mediación que altera la estructura misma de la percepción humana. Heidegger (1994) sostiene que la esencia de la técnica no es nada técnico, sino un modo de "producir" o desocultar la realidad, lo que en la educación de adultos implica una apertura hacia nuevas formas de existencia. Por lo tanto, desconstruir el concepto de "herramienta" permite entender que el docente no solo usa una plataforma, sino que co-habita un espacio simbólico con sus estudiantes.

Cuando el aprendizaje de adultos se despoja del sesgo instrumental, las TAC emergen como estructuras de soporte para el pensamiento complejo y la creatividad social. Esta transición exige que la praxis pedagógica abandone la obsesión por la eficiencia técnica para centrarse en la significatividad de los encuentros mediados por la red. Para Feenberg (2005), la tecnología es un campo de lucha política y cultural donde se definen las posibilidades de libertad y control dentro de la sociedad contemporánea. En consecuencia, la teórica motivacional debe reconocer que el dominio de una TAC es, fundamentalmente, la adquisición de una nueva facultad de lenguaje. Solo así es posible trascender la mecanización del aula y avanzar hacia una verdadera cultura de la innovación andragógica.

La virtualidad no debe ser confundida con una ausencia de realidad o una simulación menor, sino entendida como una dimensión de la existencia donde lo posible encuentra cauce para actualizarse. En la educación de jóvenes y adultos, el espacio virtual se constituye como un territorio de subjetivación donde el discente puede reconstruir su identidad académica sin las presiones del espacio físico tradicional. Lévy (1999) argumenta que lo virtual es un nudo de fuerzas y tensiones que precede a la manifestación física, otorgando al sujeto la capacidad de "desterritorializarse". Esta cualidad es vital para el adulto, pues le permite integrar el aprendizaje en la fluidez de su vida cotidiana, rompiendo la dicotomía entre el tiempo de estudio y el tiempo de vida.

Desde esta perspectiva ontológica, el "ser que aprende" en la era transdigital se convierte en un nodo activo dentro de una red de inteligencia colectiva que desborda los límites de la institución escolar. Esta nueva condición ontológica demanda una motivación que no dependa del cumplimiento de tareas, sino del deseo de pertenecer y contribuir a un ecosistema de saberes compartidos. Sloterdijk (2003) propone la idea de "esferas" o espacios de coexistencia que protegen y dan sentido al ser, noción que podemos trasladar a los entornos virtuales como habitats de seguridad cognitiva. El aprendizaje permanente es, entonces, un acto de habitar la incertidumbre con herramientas conceptuales que permitan al adulto navegar la complejidad del mundo actual con autonomía y dignidad.

Dialéctica del Sujeto Adulto: Motivación, Volición y Autodeterminación

La voluntad del sujeto adulto en los entornos transdigitales no opera como un impulso aislado, sino como una compleja estructura de autodeterminación que requiere la satisfacción de necesidades psicológicas básicas. Al analizar este fenómeno bajo la lente de Deci y Ryan (2000), se comprende que la motivación intrínseca emerge cuando el aprendiz percibe autonomía en su navegación y competencia en el manejo de las TAC. No basta con el acceso tecnológico; es imperativo que el diseño pedagógico fomente un sentido de propiedad sobre el conocimiento, donde la voluntad se transforme en una volición sostenida. Por tanto, la praxeología propuesta debe blindar al estudiante contra la motivación extrínseca, la cual suele ser efímera y dependiente de recompensas que no garantizan un aprendizaje significativo a largo plazo.

La volición, a diferencia de la mera intención, implica la gestión activa de los procesos cognitivos y emocionales para superar los obstáculos que surgen en la educación a distancia o mediada por tecnología. En la educación de adultos, esta fuerza volitiva se enfrenta a distractores externos y a la autopercepción de incapacidad, lo que demanda una arquitectura motivacional que fortalezca el autoconcepto digital del sujeto. Corno (2001) define la volición como el "trabajo de la mente" que protege el compromiso con la meta educativa frente

a las tensiones de la modernidad líquida. Así, la autodeterminación se convierte en un acto de soberanía intelectual, donde el joven o adulto decide habitar el ecosistema digital no por imposición sistémica, sino como un ejercicio pleno de su libertad de aprender.

La brecha cognitiva en la andragogía contemporánea no debe entenderse como una carencia de capacidad intelectual, sino como una desarticulación entre los saberes previos y las nuevas sintaxis del mundo digital. Ante esta realidad, el adulto emerge como un sujeto resiliente capaz de resignificar sus miedos tecnológicos para convertirlos en peldaños de una nueva escalera de aprendizaje permanente. Para Cyrulnik (2002), la resiliencia es la capacidad de tejer de nuevo la propia historia tras un trauma o desafío, lo que en el ámbito educativo se traduce en la superación de la exclusión informacional. El docente, como cartógrafo, debe identificar estos nodos de resistencia y proporcionar las herramientas semánticas que permitan al estudiante navegar la incertidumbre con una seguridad renovada.

Esta resiliencia transdigital se potencia cuando el adulto reconoce que su experiencia vital es un capital cognitivo invaluable que puede ser potenciado por la inteligencia colectiva presente en la red. Al problematizar la brecha, se observa que la motivación se fractura cuando el entorno virtual se presenta como un territorio hostil o ajeno a las realidades cotidianas del discente. Por ello, la construcción de una praxeología motivacional exige el diseño de interfaces humanas que validen el error como parte del proceso de andamiaje y construcción de la pericia técnica. La resiliencia no es solo resistencia al fracaso, sino una reconfiguración proactiva del yo que permite al adulto integrarse en la tecnocultura sin perder su esencia humanista y crítica.

La curiosidad epistemológica constituye la fuerza motriz que impulsa al sujeto a trascender el saber de puras experiencias para alcanzar una comprensión metódica y crítica del objeto de estudio. En la educación de adultos, esta curiosidad se ve potenciada por la ubicuidad de las TAC, las cuales ofrecen un horizonte infinito de interrogantes que alimentan el deseo constante de saber. Freire (1997) sostiene que sin esta inquietud indagadora no hay aprendizaje verdadero, sino una simple transferencia de datos que no transforma la

consciencia del individuo. La autonomía, en este contexto, no es aislamiento, sino la capacidad de decidir qué rutas de conocimiento seguir dentro de la inmensidad del ciberespacio, ejerciendo un criterio ético y reflexivo.

El motor de la autonomía transdigital se activa cuando el estudiante adulto deja de ser un consumidor pasivo de contenidos para convertirse en un prosumidor que cuestiona, crea y comparte significados. Esta transición requiere que la teórica motivacional fomente la duda metódica y la investigación como hábitos permanentes, permitiendo que la tecnología sea el laboratorio de sus propias intuiciones. Al respecto, Morin (1999) advierte que el conocimiento es una aventura para la cual la educación debe proporcionar una brújula; en nuestro caso, esa brújula es la capacidad crítica desarrollada mediante la mediación docente. Así, la curiosidad se convierte en el puente hacia una ecosofía del aprendizaje, donde el adulto se siente protagonista de un proceso de autorrealización que no termina con un título, sino que se expande a lo largo de toda su vida.

La neurobiología de la motivación en el aprendizaje de adultos revela que el sistema de recompensa cerebral, mediado por la dopamina, se activa significativamente ante la novedad y el desafío óptimo que ofrecen las TAC. Cuando el discente logra superar un obstáculo técnico o comprende una nueva categoría conceptual en red, se produce una consolidación de la memoria a largo plazo a través de la potenciación sináptica. Autores como Mora (2013) enfatizan que sin emoción no hay aprendizaje, lo que implica que el diseño transdigital debe estimular no solo la razón, sino también el asombro y el placer de descubrir. Por lo tanto, la teórica motivacional debe considerar los ritmos de fatiga cognitiva del adulto, proponiendo interfaces que respeten la cronobiología del sujeto para evitar el burnout digital.

La plasticidad cerebral en la madurez demuestra que el cerebro adulto mantiene una capacidad asombrosa para reconfigurarse ante estímulos tecnológicos significativos, desafiando el mito del declive cognitivo irreversible. Esta neuroplasticidad es el sustrato biológico de la resiliencia transdigital, permitiendo que el joven y el adulto establezcan nuevas redes neuronales que facilitan la alfabetización semántica en el ciberespacio. De acuerdo con Jensen (2004), el

ambiente de aprendizaje influye directamente en la expresión génica y el desarrollo de habilidades críticas, lo que otorga a la ecosofía del aprendizaje una base científica irrefutable. La motivación, entonces, se convierte en un modulador neuroquímico que predispone al individuo a la apertura intelectual y a la superación de la resistencia generacional frente a la innovación

La Praxis Docente Transdigital: Desafíos del "Ser" frente al "Hacer"

En el horizonte de la educación de adultos, el docente transdigital debe abandonar la postura estática del transmisor de contenidos para asumir la función dinámica de un cartógrafo de ecosistemas de aprendizaje. Esta metáfora implica la capacidad de trazar rutas navegables dentro del caos informacional, ayudando al estudiante a identificar nodos de conocimiento que sean pertinentes para su realidad socioprofesional. Para Siemens (2006), el aprendizaje en la era digital es una red de conexiones, lo que exige que el educador diseñe ambientes donde el flujo de saberes sea constante y multidireccional. La cartografía pedagógica no dicta el camino, sino que proporciona los instrumentos de orientación para que el adulto, en su autonomía, decida qué territorios del saber desea explorar y conquistar.

La labor del docente-cartógrafo consiste en mapear no solo los recursos digitales, sino también las potencialidades y resistencias emocionales que el joven o adulto manifiesta ante la mediación tecnológica. Esta práctica requiere una sensibilidad especial para reconocer los "puntos ciegos" del currículo y las áreas de oportunidad donde la tecnología puede potenciar la curiosidad epistemológica del aprendiz. Según Tardif (2004), los saberes docentes son plurales y temporales, lo que significa que el educador debe estar en permanente actualización para no ofrecer mapas obsoletos a sus estudiantes. Así, la praxis se convierte en un acto de diseño intencional, donde cada herramienta seleccionada responde a una necesidad ontológica de crecimiento y no a una simple exigencia administrativa del sistema escolar.

La transición hacia una educación transdigital genera tensiones profundas entre la estructura jerárquica del poder pedagógico

tradicional y la horizontalidad intrínseca de las plataformas de interacción digital. El docente a menudo experimenta una crisis de autoridad al enfrentarse a entornos donde el conocimiento está distribuido y donde el estudiante adulto puede poseer pericias técnicas superiores a las suyas. Foucault (1975) advierte que el saber y el poder están imbricados en las instituciones, por lo que la horizontalidad digital desafía las lógicas de vigilancia y control que han caracterizado a la escuela moderna. Esta tensión solo puede resolverse mediante una desconstrucción del ego docente, permitiendo que la autoridad emane del acompañamiento ético y no de la posesión exclusiva del dato o la información.

La horizontalidad en la andragogía transdigital fomenta una comunidad de aprendizaje donde el docente se reconoce como un "aprendiz de rango superior" que facilita procesos dialógicos y colaborativos. No obstante, esta democratización del saber no implica la ausencia de guía, sino una redefinición de la misma bajo la premisa del respeto mutuo y la validación de la experiencia previa del adulto. Para Giroux (1997), los docentes deben actuar como intelectuales públicos que promueven la democracia crítica, lo que en el ciberespacio se traduce en la creación de foros de debate libres de imposiciones dogmáticas. La verdadera motivación surge cuando el estudiante percibe que su voz tiene el mismo peso ontológico que la del profesor, transformando el aula virtual en un espacio de co-construcción de realidades sociales.

La ética de la mediación en la educación de adultos se fundamenta en la capacidad del docente para "estar presente" incluso en la asincronía y la distancia física que imponen las tecnologías de la comunicación. La pedagogía de la presencia no se refiere a la conexión técnica permanente, sino a la disposición anímica y ética de acompañar el proceso de transformación del otro con empatía y rigor. Según Lévinas (1977), la ética nace del encuentro cara a cara con el Otro, un desafío que en la transdigitalidad exige nuevas formas de manifestar la alteridad a través de la palabra escrita, el video o el audio. La mediación, por tanto, es un acto de cuidado donde el docente vela por la integridad cognitiva del estudiante, evitando que la tecnología se convierta en un factor de deshumanización o alienación.

Esta ética transdigital demanda que el docente sea un garante de la inclusión y la equidad, asegurando que el uso de las TAC no profundice las desigualdades sociales o generacionales preexistentes. La presencia docente se manifiesta en la retroalimentación oportuna, en el aliento ante la dificultad técnica y en la celebración de los logros alcanzados por el estudiante en su ruta de autonomía. Para Freire (2005), la práctica educativa es una dimensión de la estética y la ética, lo que implica que la belleza de la enseñanza radica en su capacidad de generar esperanza y libertad. En conclusión, la praxis del docente de jóvenes y adultos en la era digital es una apuesta por la vida, donde la tecnología sirve como un puente para que el ser humano alcance su plenitud en un mundo complejo y cambiante.

Ecosofía del Aprendizaje Permanente: Una Matriz Emergente

La Ecosofía Transdigital se define como una matriz de pensamiento y acción que comprende el aprendizaje permanente no como una acumulación de datos, sino como un proceso de habitabilidad armónica entre el sujeto, la técnica y el entorno social. Esta categoría supera la visión antropocéntrica de la educación para reconocer que el conocimiento fluye a través de una red de interdependencias donde la tecnología actúa como un tejido conectivo vital. Guattari (1996) propone la ecosofía como la articulación de tres ecologías: la mental, la social y la ambiental, noción que aquí transmutamos para integrar la dimensión digital como el cuarto pilar de la existencia contemporánea. Así, lo transdigital no se refiere al uso de herramientas, sino al estado de simbiosis donde la vida del joven y adulto se despliega de manera fluida entre lo físico y lo virtual.

En esta matriz emergente, la Ecosofía Transdigital se constituye como una respuesta a la fragmentación del saber y a la deshumanización que a menudo acompaña a la digitalización forzada de los sistemas educativos. La categoría implica un compromiso ético con la sostenibilidad del aprendizaje, asegurando que el individuo desarrolle competencias que no caduquen con la siguiente actualización de software, sino que fortalezcan su capacidad de resiliencia cognitiva. Para Morín (1999), la conciencia de la complejidad es

fundamental para navegar la incertidumbre del siglo XXI, lo que en nuestra propuesta se traduce en la habilidad del adulto para gestionar su propio ecosistema de información. La ecosofía es, en última instancia, una sabiduría del habitar digital que promueve el bienestar del aprendiz y la salud del tejido social donde este se inserta.

La imbricación sistémica de la motivación, la tecnología y el contexto vital constituye el núcleo operativo de la praxeología transdigital, donde cada elemento se realimenta para generar un ciclo de aprendizaje expansivo y significativo. La motivación no puede ser entendida fuera de las condiciones materiales y simbólicas del estudiante adulto, quien requiere que las TAC resuenen con sus necesidades inmediatas de supervivencia y autorrealización. Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano ocurre en una serie de sistemas ambientales interrelacionados, lo que nos obliga a considerar que una tecnología descontextualizada es una tecnología que desmotiva y excluye. La imbricación ocurre cuando la herramienta digital se vuelve invisible porque su utilidad se funde con los propósitos vitales del sujeto, eliminando la fricción entre el "tener que aprender" y el "querer saber".

Esta tríada sistémica demanda que el diseño instruccional para adultos sea lo suficientemente flexible para adaptarse a las biografías individuales, convirtiendo el aula transdigital en un laboratorio de soluciones para problemas reales. La tecnología, al estar imbricada con la motivación y el contexto, deja de ser un fin en sí misma para convertirse en el soporte de una comunidad de práctica que valida el saber experiencial del aprendiz. Wenger (2001) sostiene que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social de participación, lo cual se potencia en la ecosofía cuando la red digital facilita encuentros auténticos y transformadores. Por tanto, la praxeología transdigital es el arte de orquestar estos elementos de manera que el joven y el adulto alcancen una soberanía cognitiva que les permita ser arquitectos de su propio destino en la sociedad red.

La sostenibilidad cognitiva en la era transdigital exige una ecosofía que proteja al sujeto de la infoxicación y la obsolescencia programada de los conocimientos, promoviendo saberes de "larga duración". Esta perspectiva ética implica que el aprendizaje permanente no debe ser una carrera frenética por la actualización técnica, sino un

proceso de decantación donde el sujeto cultiva un pensamiento crítico profundo. Para Boff (2017), la ética del cuidado debe extenderse a todas las dimensiones de la vida, lo cual en nuestra matriz emergente se traduce en el cuidado de la propia ecología mental frente al ruido informativo. Así, la ecosofía transdigital se posiciona como un acto de soberanía, donde el adulto selecciona, reflexiona y asimila solo aquello que contribuye a su desarrollo humano integral.

La relación entre la tecnología y el contexto vital se fortalece cuando la ecosofía promueve el uso de redes de conocimiento para la resolución de problemas ambientales y sociales situados en la realidad del aprendiz. El aprendizaje deja de ser un proceso autorreferencial para convertirse en una herramienta de transformación del microsistema y el mesosistema del individuo, validando la tesis de Bronfenbrenner. Al respecto, Maturana (2002) sostiene que el conocer es un hacer y el hacer es un conocer, lo que significa que la imbricación motivacional se realiza en la acción transformadora sobre el entorno. La matriz ecosófica provee así un sentido de trascendencia a la educación de adultos, elevándola de una capacitación técnica a una filosofía de vida en constante expansión y armonía.

III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

El propósito medular de este estudio es proponer una arquitectura teórica que fundamente la construcción de una praxeología transdigital, capaz de armonizar la técnica con la esencia humana del aprendizaje. Se busca superar la dicotomía entre el "saber usar" y el "saber ser", estableciendo categorías que permitan al docente de jóvenes y adultos diseñar experiencias de aprendizaje con sentido ecosófico. Para Aristóteles, la praxis era la acción reflexiva dirigida al bien común, una noción que hoy rescatamos para dotar de ética y propósito a la interacción en entornos virtuales de aprendizaje. El objetivo no es la digitalización del currículo, sino la humanización de la tecnología a través de una teórica motivacional que reconozca la pluralidad de los saberes.

Esta propuesta aspira a generar un aporte doctoral significativo al definir la "Ecosofía del Aprendizaje" como una matriz donde la motivación fluye a través de la conexión, la colaboración y la

creación constante. Al establecer este horizonte, el artículo se posiciona como una guía epistémica para investigadores y docentes que buscan transformar la educación de adultos en un acto de libertad y trascendencia. La meta última es que el discente logre una imbricación orgánica con las TAC, donde el aprendizaje permanente sea la respuesta natural a la complejidad de un mundo en constante cambio. En este sentido, la praxeología propuesta se fundamenta en la esperanza freiriana de una educación que no solo comunica, sino que libera y transforma la realidad social.

IV. CONCLUSIONES

Hacia una Episteme de la Innovación

La arquitectura teórica desarrollada a lo largo de este artículo permite concluir que la motivación en la educación de adultos no es un estado estático, sino una emergencia sistémica que surge de la armonía entre el sujeto y su hábitat digital. Los hallazgos sugieren que la transición del instrumentalismo técnico a la habitabilidad ontológica es la clave para reducir la brecha cognitiva y fomentar una autonomía real en el discente. Al integrar autores como Morín (1999) y Lévy (2007), se ha demostrado que las TAC, lejos de ser meros recursos, constituyen una nueva dimensión del ser que aprende, exigiendo una praxis docente que valide la historia vital del adulto. En consecuencia, la teorética motivacional aquí expuesta se aleja de las recetas conductistas para abrazar una ecosofía que entiende el aprendizaje como un flujo vital e ininterrumpido.

Aportes doctorales: La nueva ruta para la educación de jóvenes y adultos

El principal aporte de esta investigación radica en la creación de la categoría "Ecosofía Transdigital", la cual ofrece una nueva ruta epistémica para el abordaje de la educación de jóvenes y adultos en contextos de alta complejidad tecnológica. Esta propuesta trasciende la formación técnica tradicional al proponer una praxeología que sitúa la ética del cuidado y la presencia docente como ejes de la mediación en red. La nueva ruta andragógica se define por la horizontalidad del poder y la validación del prosumidor digital, permitiendo que el adulto deje de ser un espectador

de la modernidad para convertirse en un actor protagónico de la sociedad del conocimiento. Este enfoque no solo innova en el "cómo" enseñar, sino que redefine el "para qué" de la educación permanente en un mundo que demanda una constante reinención ontológica.

Limitaciones y prospectiva de investigación

A pesar de la robustez de la propuesta, se reconoce como limitación la persistente desigualdad en el acceso a la infraestructura tecnológica en diversas regiones de América Latina, lo que podría condicionar la implementación plena de esta ecosofía. No obstante, esta limitación se convierte en una oportunidad para futuras investigaciones que exploren modelos de conectividad comunitaria y el uso de tecnologías de bajo costo para sostener la motivación en sectores vulnerables. La prospectiva de este estudio apunta hacia el desarrollo de currículos ecosóficos que integren la inteligencia artificial y el aprendizaje inmersivo desde una perspectiva humanista radical. Finalmente, se insta a la comunidad científica a continuar problematizando la relación sujeto-tecnología, entendiendo que la innovación educativa solo es auténtica cuando sirve para potenciar la libertad y la dignidad de quienes aprenden a lo largo de la vida. Bajo esta premisa, la ecosofía transdigital no se agota en la técnica, sino que se proyecta como una ética de la resistencia y la esperanza en la educación de jóvenes y adultos.

La prospectiva de la educación de adultos bajo la mirada de la andragogía crítica debe abordar necesariamente la emergencia de la Inteligencia Artificial (IA) como un nuevo actor en el ecosistema transdigital. La IA no debe ser vista como un sustituto del docente-cartógrafo, sino como una herramienta de andamiaje cognitivo que permite la personalización extrema de las trayectorias de aprendizaje para sujetos con diversas realidades biográficas. Sin embargo, esta integración exige una vigilancia ética constante para evitar que los algoritmos perpetúen sesgos de exclusión o limiten la autonomía del pensamiento del joven y el adulto. Para Han (2014), la sociedad del cansancio y la transparencia digital pueden derivar en nuevas formas de control, lo que obliga a la ecosofía a desarrollar mecanismos de

resistencia crítica frente a la automatización del saber.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (M. Araujo & J. Marías, Trads.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. (Obra original publicada ca. 350 a.C.).
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial. <https://www.gedisa.com/ficha.aspx?cod=500451>
- Boff, L. (2017). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta. <https://www.trotta.es/libros/el-cuidado-esencial/9788481645170/>
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/capital-cultural-escuela-y-espacio-social/>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. <https://www.paidos.com/libro/la-ecologia-del-desarrollo-humano-9788475094441/>
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Areté. <https://www.casadellibro.com/libro-la-galaxia-internet/9788401341533/793393>
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia y la construcción de la salud*. Gedisa. <https://www.gedisa.com/ficha.aspx?cod=101035>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Feenberg, A. (2005). *Teoría crítica de la tecnología*. Universidad de Antioquia. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escuela-gobierno-antioquia/20170828031521/pdf_1423.pdf
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/vigilar-y-castigar/>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-de-la-esperanza/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-de-la-autonomia/>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. <https://www.paidos.com/libro/los-profesores-como-intelectuales-9788449303722/>
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Ediciones Galilée / Pre-Textos. <https://www.pre-textos.com/libro/las-tres-ecologias/>
- Han, B-C. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial. https://herdereditorial.com/la-sociedad-del-cansancio_1
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal. https://www.academia.edu/36502753/Heidegger_Martin_Conferencias_y_articulos

- Jensen, E. (2004). Cerebro y aprendizaje: Competencias educativas. Narcea Ediciones. <https://narceaediciones.es/es/educacion-hoy-estudios/312-cerebro-y-aprendizaje.html>
- Knowles, M. (1980). The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Cambridge Adult Education.
- Lévinas, E. (1977). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Ediciones Sígueme. <https://www.sigueme.es/libros/totalidad-e-infinito.html>
- Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=153496>
- Lévy, P. (2007). Cibercultura: La cultura de la sociedad digital. Anthropos Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=304910>
- Maslow, A. H. (1991). Motivación y personalidad. Ediciones Díaz de Santos. <https://www.editdiazdesantos.com/libros/maslow-abraham-h-motivacion-y-personalidad-L03001850101.html>
- Maturana, H. (2002). El sentido de lo humano. Ediciones Dolmen. <https://www.casadellibro.com/libro-el-sentido-de-lo-humano/9788484451013/856382>
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/neuroeducacion-solo-se-puede-aprender-aquello-que-se-ama/>
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Lulu Press. http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Sloterdijk, P. (2003). Esferas I: Burbujas. Siruela. https://www.siruela.com/catalogo.php?id_libro=547
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones. <https://narceaediciones.es/es/educacion-hoy-estudios/445-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.html>
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Ecoe Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/libros/formacion-integral-y-competencias-4ta-edicion/>
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. <https://www.paidos.com/libro/comunidades-de-practica-9788449311116/>