

# ATENCIÓN CONSCIENTE Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.

## MINDFULNESS AND EXPERIENTIAL LEARNING IN ADULT EDUCATION.

Elena Anatolievna Zhizhko

---

Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Zacatecas. [eanatoli@yahoo.com](mailto:eanatoli@yahoo.com)

---

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del análisis comparativo del enfoque de atención consciente con el del aprendizaje experiencial, a fin de contribuir a su mejor comprensión y uso en el ámbito de educación de adultos. Se averiguó que ambos métodos postulan que el éxito en el aprendizaje del alumno depende de la capacidad del pedagogo de crear un ambiente en el aula que permita al estudiante apoyarse en su propia experiencia, tranquilizarse, desestresarse, pacificarse, olvidarse de sus malestares y sufrimientos, adaptarse al mundo exterior, desarrollarse como persona, conocer a sí mismo y al otro. La diferencia entre los dos métodos consiste en el uso de las técnicas: meditación en el caso de la atención consciente, y el juego en el aprendizaje experiencial.

**Palabras clave:** educación de adultos; enfoque de atención consciente; aprendizaje experiencial; análisis comparativo

### Abstract

This article presents the results of comparative analysis of mindfulness approach and experiential learning, in order to contribute to a better understanding of mindfulness and its use in the field of adult education. It was found that both methods posit that success in student learning depends on the ability of the teacher to create a classroom environment that allows students to draw on their own experience, calm, de-stress, pacified, forget their aches and pains, adapt to the outside world, develop as a person, knowing oneself and the other. The difference between the two methods is the use of techniques: meditation in the case of mindfulness, and play on experiential learning.

**Keywords:** adult education; mindfulness approach; experiential learning; comparative analysis

### Introducción

Educación de adultos es un campo educativo que abarca desde la educación superior hasta la formación para la vida y el trabajo, educación de las personas de tercera edad, alfabetización, educación continua, etc.

Las construcciones teóricas sobre la educación de adultos en América Latina, pertenecen a Adam (1971; 1987); Alcalá (1997; 1999; 2000); Alonso (1992), Arroyo (1993; 1994); Battro (1969); Campero (2006); Canales (2000); Casau (2005); Díaz Díaz (2000); Fermín González (1991; 1994); Freire (1970;

1978; 1993); Galicia (2005); Hernández (2008); Ibarrola (2000); Latapí Sarre, (2000); López Palma (2003); Ludojoski (1986); Márquez (2001); Piñero (1994); Rodríguez Conde (2003); Torres Perdomo (1994); y Trilla Bernet (2003); entre otros. Se fundamenta en los principios de horizontalidad y participación que se aseguran por el sinergismo.

Una de las condiciones principales del aprendizaje exitoso de un adulto, es la generación de ambientes positivos en el aula, interacción del profesor/mediador con las personas de una manera distinta. Cada situación, cada ambiente, cada persona, debe convertirse en una razón para crecer, en una oportunidad, en un factor que contribuya al desarrollo personal del alumno. A lo anterior contribuyen los enfoques modernos de la enseñanza: la atención consciente y el aprendizaje experiencial.

La teoría y filosofía de atención consciente la desarrollan en sus trabajos Bishop (2004); Brown (2003; 2007); Fulton (2005), Germer (2005; 2009); Gunaratana (2012); Hanh (2007); Kabat-Zinn (2003; 2007); Olendzki (2009); Ryan (2003); Siegel (2005); y Simón (2012); entre otros. Las estrategias prácticas de atención consciente para maestros y educadores las abordan Arguís (2010); Bolsas (2010); Franco (2014); Gil (2014); Goleman (2006); Hartzell (2005); Hernández (2010); Langer (2006); Lantieri (2009); Mañas (2014); Salvador (2010); Schoeberlein (2012); Shet (2012); Siegel (2009; 2010); y Snel (2013); entre otros.

El aprendizaje experiencial lo fundamentan los trabajos de Boyatzi (2001); Fray, (1975); Kolb (1975; 1984; 1999; 2001); Mainemelis (2001); Saunders (2000); Smalley (2000); Sternberg (2001); y Zhang (2001), entre otros.

El **objetivo** de este trabajo es contribuir a la comprensión de atención consciente en el ámbito de educación de adultos a través de su análisis comparativo con el aprendizaje experiencial.

## **Desarrollo y argumentos**

Los tres pilares de la educación de adultos son horizontalidad, participación y sinergismo. El primero se refiere a una relación entre iguales, una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos, que se caracteriza cualitativa y cuantitativamente.

Las características cualitativas de horizontalidad aluden al hecho de ser, tanto el facilitador como el participante, iguales en condiciones, al poseer ambos *adultez y experiencia*, que son condiciones determinantes para organizar los correspondientes procesos educativos considerando la madurez, las aspiraciones, las necesidades, las vivencias y los intereses de los adultos. Las cuantitativas tienen relación con los cambios físicos experimentados en las personas adultas, en general, después de los cuarenta años, tales como el decaimiento de la visión y la audición y la disminución de la velocidad de respuesta del sistema nervioso central.

Sin embargo, estos factores se compensan cuando el ambiente es el adecuado a los adultos en situación de aprendizaje. Existen otras características, de naturaleza psicológica, que también influyen en la horizontalidad: el autoconcepto y los factores emotivos. La horizontalidad,

permite a los participantes y al facilitador interactuar su condición de adultos, aprendiendo recíprocamente, respetándose mutuamente y valorando las experiencias de cada uno en un proceso educativo de permanente enriquecimiento y realimentación (Adam, 1971).

Lo que concierne a la participación, es la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. Para lograr resultados efectivos, la participación requiere de madurez, reflexión, actividad crítica y constructiva, interacción, confrontación de ideas y experiencias, creatividad, comunicación y realimentación; todo ello, en forma constante y permanente. Si el participante siente que existe una situación de aceptación por parte de los otros compañeros, entonces la praxis educativa se desenvolverá de manera agradable, sincera y armónica, estableciéndose comunicaciones directas, auténticas, orientadas a una actitud de liderazgo compartido donde la vinculación se transforma en una interacción efectiva entre los participantes y el facilitador (Adam, 1987).

En la educación de adultos, el intercambio de información se traduce en provecho de todo el grupo enriqueciendo su experiencia e incrementando la fuente de productividad en la situación de aprendizaje. Ambos principios de la praxis de la educación de adultos se aseguran por el sinergetismo o teoría sinérgica de naturaleza psicobiológica basada en la idea de que el todo o globalidad es superior a la suma de las partes que la integran.

Entre los enfoques de educación de adultos destacan el de la atención consciente y el de aprendizaje experiencial.

La atención consciente (atención plena, conciencia plena, meditación) proviene de *mindfulness* (inglés); *sati* (lengua pali) - consciencia, atención, recuerdo – y se refiere a la práctica en la que la persona toma conciencia de distintas facetas de la experiencia en el momento presente, aprende a ser consciente de cómo se mueve, se siente (tanto física como emocionalmente), responde o reacciona ante cada momento de su vida. Consiste en aprender a observar y aceptar (sin intentar de eliminar, suprimir, reducir, controlar o alterar) los pensamientos, las sensaciones y emociones que se experimentan; generar perspectiva y trascenderlos, liberarse del contenido de los mismos. Tiene su origen en el budismo, donde el *sati* es el método para la cesación del sufrimiento a través de meditación, herramienta para observar cómo la mente genera sufrimiento y desarrollar sabiduría e introspección que alivian el sufrimiento (Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003; Germer, Siegel & Fulton, 2005; Kabat-Zinn, 2007; Siegel, Germer & Olendzki, 2009).

Atención consciente se basa en la psicología positiva<sup>1</sup> (Adserá, Avia, Hervás, Kahneman, Peterson, Seligman, Vázquez, entre otros) y la teoría de resiliencia (la capacidad de los seres vivos para sobreponerse a períodos de dolor emocional y situaciones adversas), según la cual el ser humano es capaz de resistir la frustración y el ambiente hostil sin perder la salud emocional, incluso resultar fortalecido por estos, reencontrar la confianza, bondad y salud básicas, sin importar las condiciones precarias en las que puede encontrarse. La componen además algunos aspectos de así llamada *Behavior Therapy* cuyo objetivo es incrementar la consciencia y responder más efectivamente a

---

<sup>1</sup> Se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional.

procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a otro tipo de problemas del comportamiento; potenciar en la persona una actitud permanente de consciencia y calma, para desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal (Bishop et al., 2004).

Es importante señalar que este método educativo es relativamente nuevo, sin embargo, se observa en él una serie de similitudes con el enfoque de aprendizaje experiencial practicado en la educación de adultos y fundamentado desde los inicios del siglo XX.

El aprendizaje experiencial (*experiential learning* - inglés) (Dewey, Fray, Kolb, Lewin, Rogers, Schon, entre otros) parte de la concepción del aprendizaje como un cambio adaptativo a los inputs del entorno; se basa en el aprendizaje cognitivo que se refiere a la interpretación y procesamiento (selección, interpretación, enmarcación, etc.) de la información, desarrollo de mapas cognitivos de su entorno, reconocimiento de los eventos que no encajan con la propia experiencia, su internalización y codificación tomando como base el propio marco de referencia (Saunders, Smalley, 2000).

Aprendizaje experiencial significa construcción, adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, habilidades y valores, a través de vivencias reflexionadas de manera sistémica. En otros términos significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer.

De ahí que en el aprendizaje experiencial recobran importancia las actividades de carácter motriz, artístico, lúdico, los acertijos, juegos de ingenio e inteligencia y otras estrategias que conducen a aprendizajes altamente significativos y duraderos.

La atención consciente al igual que el aprendizaje experiencial, puede considerarse como una manera de adaptarse al mundo exterior, ya que pretende constituir una nueva forma de concebir la vida y de vivirla desarrollando las habilidades para lograr tranquilizarse, desestresarse y pacificarse; posibilita reducir factores asociados al desarrollo de malestares y sufrimientos; es un camino para el desarrollo personal y el autoconocimiento. Consiste en adoptar un rol activo en la recuperación, desarrollo y mantenimiento de propia salud, bienestar y calidad de vida. Lo anterior se logra a través de desarrollo de cierto tipo de consciencia, sabiduría y sentimientos de amor y respeto hacia uno mismo y hacia los demás, que permiten dejar de luchar o controlar lo que no se puede controlar y desautomatizar el comportamiento dejando de reaccionar compulsiva y agresivamente ante lo que ocurre dentro y fuera (Mañas, Franco, Gil, 2014).

La atención consciente la componen tres factores vitales para su realización: la *consciencia* que se entiende como la comprensión de lo que está ocurriendo dentro del sujeto (pensamientos, emociones, sensaciones corporales, etc.) y/o fuera (olores, sonidos, personas, objetos, etc.); la *atención*, que se refiere a la consciencia centrada en un estímulo (la respiración, el cuerpo, el sonido de la lluvia o una persona que habla); el *recuerdo* que alude al hecho de recordar ser consciente y prestar atención, destacando la importancia de la intención en la práctica de mindfulness (y no al recuerdo de eventos pasados) (Mañas, Franco, Gil, 2014).

A su vez, el aprendizaje experiencial se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias. En 1975 Kolb y Fray desarrollaron el modelo de aprendizaje que se compone de cuatro etapas de adquisición del conocimiento, el cual parte de la experiencia previa concreta del alumno, pasa por la reflexión y asimilación de la experiencia nueva, apropiación del nuevo conocimiento, su uso en la práctica y su incorporación en la experiencia concreta (véase figura 1).

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb y Fray se centran en la idea de que este tipo de aprendizaje existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experiencia juega en él. Consiste en generar una teoría de acción a partir de la propia experiencia, continuamente modificada para mejorar su eficacia (Kolb & Fray, 1975).

**Figura 1. El ciclo de aprendizaje de Kolb y Fray**



Fuente: elaboración propia con base en Kolb, D. (1999). *Learning Style Inventory. Technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer, Training Resources Group

De modo que, según el modelo experiencial, el aprendizaje comienza con una experiencia concreta; el individuo piensa sobre esa experiencia y recopila información, reflexiona sobre ella y la generaliza, interioriza lo ocurrido en la experiencia, estableciendo conexiones significativas con lo que ya sabe; actúa a partir de esa experiencia interiorizada (Kolb, 1984). Con otras palabras, se aprende a partir de: la experiencia concreta inmediata (experimentando); la reflexión y la observación (reflexionando); el pensamiento (pensando), la acción (actuando). Este proceso de aprendizaje requiere:

- Definir una acción basada en una teoría causa–efecto.
- Evaluar o juzgar el resultado o consecuencia de dicha acción.
- Reflexionar sobre el grado de efectividad de las acciones y reformular la teoría causa–efecto.
- Implementar acciones con base en la reformulación.

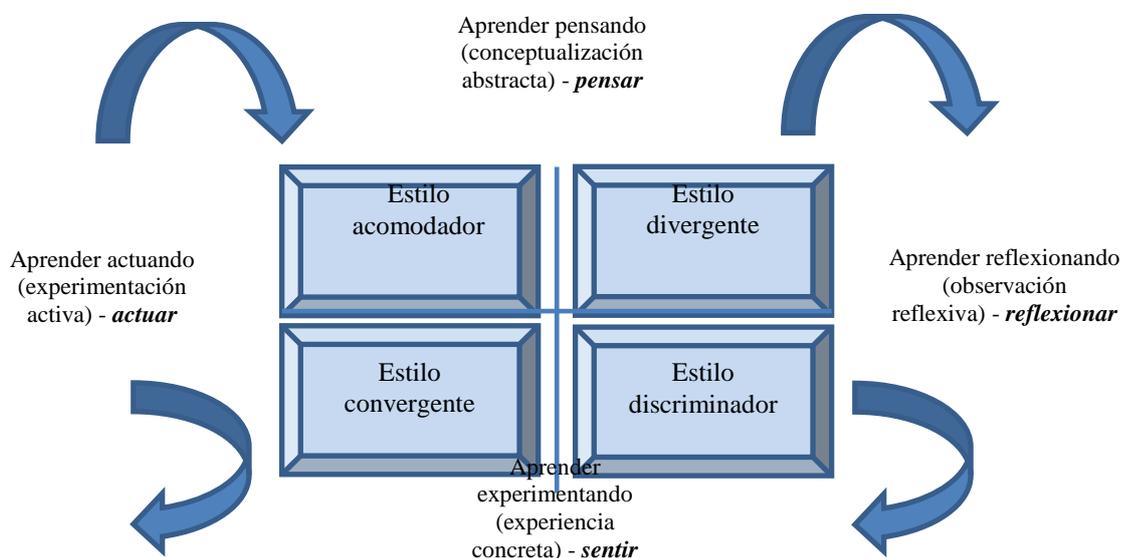
El ciclo de aprendizaje experiencial se compone de dos fases o habilidades de aprendizaje: *abstracto-concreto* y *reflexión-acción*. En la primera fase se encuentra la habilidad de *conceptualización abstracta*, en la que el aprendizaje implica el uso de la lógica y de las ideas por encima de los sentimientos o los afectos. En esta fase, a la hora de tratar de comprender

determinadas situaciones o problemas, el sujeto elabora teorías, realiza generalizaciones, formula conclusiones y crea hipótesis acerca de una actividad experiencial determinada, tratando de encontrar además respuestas a las cuestiones o problemas planteados. Es decir, se entiende que las personas en esta fase actúan en base a una comprensión intelectual de las situaciones de aprendizaje. En el lado opuesto se sitúa la fase de *experiencia concreta*, en la que los sujetos aprenden a partir de situaciones específicas, en el marco de una situación estimuladora determinada, dándose en este caso una mayor implicación afectiva del sujeto en interacción con los demás (Kolb, 1999).

En la otra dimensión se encuentra, por un lado, la fase de *observación reflexiva*, en la que el individuo observa cuidadosamente antes de realizar juicios, analiza los temas desde distintas perspectivas, busca el significado de las cosas y se plantea interrogantes sobre una realidad o contenido determinado. Después, por medio de la *experimentación activa*, el sujeto realiza una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, asumiendo una actitud activa, experimentando con situaciones nuevas y cambiantes respecto a la situación original. Se trata de la fase en la que el individuo hace visibles, externaliza, mediante la acción, las hipótesis formuladas previamente (Kolb, 1999).

Cuando se dan las cuatro fases, se configura el ciclo de aprendizaje experiencial, que sigue la secuencia *experiencia concreta-observación reflexiva-conceptualización abstracta-experimentación activa*, en una espiral de aprendizaje de creciente complejidad (véase figura 2).

**Figura 2. El ciclo del aprendizaje experiencial y los estilos de aprendizaje**



Fuente: Martín-García, A. (2003).

Los adultos utilizan cuatro tipos de aprendizaje: *divergente*, *acomodador*, *convergente*, y *asimilador* (véase figura 2). Sin embargo, existen diferencias

entre los sujetos en función de la preferencia de alguno de los estilos generando determinados *estilos de aprendizaje*:

1. *Divergente* (cuando el sujeto prefiere el modo de la *experiencia concreta* frente a la *conceptualización abstracta* y el modo de la *observación reflexiva* a la *experimentación activa*);

2. *Acomodador* (cuando el sujeto prefiere el modo de la *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta* y el modo de la *experimentación activa* a la *observación reflexiva*);

3. *Convergente* (cuando el sujeto prefiere el modo de la *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta* y *experimentación activa* a la *observación reflexiva*);

4. *Asimilador* (cuando el sujeto prefiere el modo *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta* y la *observación reflexiva* a la *experimentación activa*) (Martín-García, 2003).

Los estilos de aprendizaje son modos característicos de percibir y procesar la información, de reflexionar, sentir, percibir o de actuar en determinadas situaciones de aprendizaje. El aprendizaje es efectivo si articula y combina estas cuatro diferentes habilidades o modos de percibir y procesar la información. Cada método de percibir y de procesar tiene su propio valor, y también sus inconvenientes. Así, las personas con preferencia del estilo de *aprendizaje divergente* prefieren observar más que actuar. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar en grupos para recopilar información y escuchar, al tiempo que les gusta analizar lo que oyen y recibir realimentación personalizada.

Por su parte, el estilo de *aprendizaje asimilador* define un tipo de personas con facilidad para comprender una amplia variedad de información y ordenarla en forma concisa y lógica. Prestan menos atención a los aspectos personales y mayor interés a las ideas y conceptos abstractos. En situaciones de aprendizaje formal, son sujetos que prefieren metodologías apoyadas en conferencias, exposiciones y les gusta dedicar cierto tiempo a analizar profundamente las cosas.

Las personas que utilizan con mayor preferencia el estilo *convergente* suelen presentar notables habilidades para descubrir la aplicación práctica de las ideas y de las teorías. Presentan una buena aptitud para resolver problemas y para la toma de decisiones, basadas en la búsqueda de soluciones a las preguntas o a los problemas. En general, optan más por ocuparse en solucionar problemas técnicos en lugar de abordar temas sociales e interpersonales. En situaciones de aprendizaje formal, prefieren experimentar con nuevas ideas, simulaciones, tareas de laboratorio o aplicaciones prácticas.

Por último, los individuos que presentan el estilo de *aprendizaje acomodador* muestran una buena capacidad de aprender principalmente desde la experiencia concreta. Disfrutan participando de experiencias nuevas, sobre todo, si presentan retos y desafíos. Tienden a actuar en base a sus sentimientos en lugar de analizar lógicamente las situaciones, por lo que prefieren confiar en el análisis efectuado por otras personas a la hora de resolver problemas, incluso antes que en su propio análisis técnico. En

situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar junto con otras personas para lograr que los objetivos se cumplan, hacer trabajos de campo y comprobar diferentes enfoques para completar un proyecto.

Lo que une la atención consciente y el aprendizaje experiencial, son los componentes implicados en ellos: la autorregulación de la atención y la orientación hacia la experiencia.

En la atención consciente, la función de la autorregulación de la atención es el mantenimiento y la redirección de la atención, además de la selección de estímulos concretos. De este modo, se incrementa el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente. Los procesos que incluye son: atención sostenida; conmutación de la atención; inhibición de la elaboración de pensamientos, sentimientos, sensaciones y emociones. A su vez, la orientación hacia la experiencia, implica adoptar una relación particular hacia la propia experiencia en el momento presente. Este tipo de relación se caracteriza por una actitud de curiosidad, apertura, aceptación. De este modo, se aprende a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se esté percibiendo o experimentando.

Por otro lado, la atención consciente cuenta con tres elementos principales que son interdependientes: consciencia; momento presente; aceptación. El primero de ellos, la consciencia, se divide en tres componentes diferentes: parar; observar; volver. A su vez, la aceptación se refiere a ver las cosas tal cual ellas son en el momento, aceptando las experiencias placenteras y dolorosas como aparecen.

Este “momento mindfulness” puede ser *no-conceptual* (sin quedar absorto en los procesos de pensamiento); *centrado en el presente* (no divagando en cuestiones relacionadas con el pasado o el futuro); *no condenatorio* (experimentar algo radical sin elaborar juicios de crítica y valoraciones como bueno o malo, positivo o negativo, correcto o incorrecto, etc.); *intencional* (dirigir la atención hacia algo y de redirigirla hacia ese algo cuando la atención se haya dispersado hacia otro lugar); *observación participante* (experimentando la mente y el cuerpo de un modo muy íntimo); *no verbal* (la experiencia mindfulness no puede ser capturada en palabras porque la consciencia ocurre antes de que las palabras aparezcan en la mente); *exploratorio* (la consciencia mindfulness está siempre investigando de forma muy sutil los diferentes niveles de percepción); *liberador* (cada momento de consciencia mindfulness produce un estado de liberación del sufrimiento condicionado) (Germer, 2005).

La actitud hacia la práctica de la atención plena debe relacionarse con los siguientes elementos:

1) No juzgar. La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de la propia experiencia, siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para así poder salir de ellas. Es importante limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.

2) Tener paciencia. La paciencia demuestra que se comprende y se acepta el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando

les toca. Tener paciencia consiste en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.

3) Tener mente de principiante que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.

4) Tener confianza, desarrollar la confianza en uno mismo y en sus sentimientos, confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento.

5) No esforzarse, o sea, meditar, no-hacer, ya que cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad, no es más que la acción que está entorpeciendo la atención plena.

6) Aceptar, ver las cosas como son en el presente, mostrarse receptivo y abierto a lo que se siente, se piense y se vea, aceptándolo porque está ahí y en ese momento.

7) Ceder, dejar ir o soltar; no apegarse, dejar de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros; la actitud hacia la práctica de la atención plena dejar la experiencia tal y como es (Kabat-Zinn, 2003).

La base de la atención consiente es la meditación, una técnica cuyos componentes principales son la concentración y atención de la mente. Su práctica regular permite alcanzar un estado en el que el cuerpo está relajado, la mente se encuentra tranquila y concentrada, y en el que se pueden percibir las sensaciones del momento presente. La meditación radica en centrar o focalizar la atención, concentrarse en un estímulo (respiración, imagen, sonido) y hacer de este el objeto de la meditación, consiguiendo distanciarse de los pensamientos, obsesiones y preocupaciones (Thera, 2008).

A diferencia de la técnica principal de la atención consiente que es la meditación (introversión), el aprendizaje experiencial usa las estrategias lúdicas, las actividades artísticas, el trabajo al aire libre que tienen el potencial de “agrandar las fronteras” (extroversión) y envuelven un grado razonable de incertidumbre y novedad. Estas estrategias permiten que las personas no solo ríen, jueguen y exploren nuevas formas de interactuar, sino que al mismo tiempo estén desarrollando sus procesos de pensamiento sin necesidad de explicitarlo. Las actividades agradables se consideran las mejores catalizadoras para incrementar la motivación y participación de los alumnos.

Según la teoría del aprendizaje experiencial, el aprendizaje es más efectivo cuando se utiliza la participación activa de la persona. El aprendizaje experiencial en vez de enseñar conceptos, habilidades y valores, ofrece oportunidades individuales para internalizar ideas que provienen de la vivencia. Los conceptos involucrados en la actividad al igual que los valores como el trabajo en equipo, la comunicación o el liderazgo efectivo adquieren una nueva dimensión, dado que el esfuerzo en lugar de dirigirse a la comprensión de ideas abstractas, se vuelca a la llamada “creencia intrínseca”, que es como generamos los humanos la experiencia.

## Discusión

En resumen, puede afirmarse que el aprendizaje experiencial consiste en generar espacios que posibiliten la vivencia, que puedan ser sucedidos de momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en experiencia. En él, las fases de las situaciones de aprendizaje son vivencia, práctica, procesamiento y reflexión, transferencia, generalización y aplicación a otras situaciones. Las cuatro fases comprometen activamente al participante y estimulan el aprendizaje: después de enfrentarse a una situación determinada (vivencia), los alumnos establecen formas de abordaje estrategias de acción o procesos que han de ser desarrollados. Dichos factores se ponen en juego a través de la puesta en marcha de los procedimientos estratégicos (práctica inteligente), tanto en los tiempos de realización como en la etapa posterior, el profesor/mediador genera procesos de reflexión sistémica, para que los conceptos, los principios y procedimientos se puedan integrar con la vivencia para generar conocimiento. Los pensamientos e intuiciones resultantes son transformados en generalizaciones, que pueden aplicarse a otras situaciones para ser probadas y recomenzar el ciclo.

Cultivando la atención consciente en el alumno, se le enseña a prestar atención plena a las actividades del momento, a tener más sensibilidad para el proceso de reacción que experimenta en respuesta a todo lo que lo afecta en su vida; se le hace consciente de las tensiones opuestas que crean sus impulsos, de evitar las cosas que no le gustan. La atención consciente permite dejar de vivir en el "piloto automático", ocuparse de asuntos pendientes con conciencia de los detalles de la experiencia del momento, de las intenciones que motivan las acciones de la persona.

El análisis realizado mostró que ambos métodos que se usan en la educación de adultos (la atención consciente y el aprendizaje experiencial), postulan que el éxito en el aprendizaje del alumno depende de la capacidad del pedagogo de crear un ambiente en el aula que permita al estudiante apoyarse en su propia experiencia, tranquilizarse, desestresarse, pacificarse, olvidarse de sus malestares y sufrimientos, adaptarse al mundo exterior, desarrollarse como persona, conocer a sí mismo y al otro.

Ambos enfoques estudiados se distinguen por las acciones de *pensar*, *reflexionar*, *sentir* y *actuar* que están presentes en ellos. Los unen los componentes implicados en ellos: la autorregulación de la atención y la orientación hacia la experiencia. Sin embargo, ellos se diferencian por los medios a través de los cuales logran sus objetivos: la meditación (técnica de introversión) de la atención consciente, y estrategias lúdicas (extroversión) del aprendizaje experiencial.

## Referencias

- Adam, F. (1987). La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto, en *PLANIUC*, No 3/6, 195-219.
- Adam, F. (1971). *Metodología Andragógica*. Caracas: Anea Fidea.
- Alcalá, A. (1999) *Andragogía. Libro Guía de Estudio*. Postgrado U.N.A. Caracas, Venezuela.

- Alcalá, A. (1997) *¿Es la Andragogía una Ciencia?* Postgrado UNA. Caracas, Venezuela.
- Alcalá, A. (2000). *La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Libro Guía de Estudio.* Postgrado UNA. Caracas, Venezuela.
- Alonso, C., Gallego D. (1992). Cómo aprende el adulto. En A. Medina *Formación de Educadores de adultos. Programa de Formación del Profesorado.* Madrid: UNED.
- Alonso, C. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios.* Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Alonso, C. (1993). *El aprendizaje adulto y a distancia. Aplicaciones Tecnológicas a la Educación a Distancia.* Proyecto PATED de las Comunidades Europeas. Madrid: FORCE y ANCED (Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia).
- Arguís, R.; Bolsas, A.P.; Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices.* Recuperado de: <http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.Pdf>
- Battro A. (1969). *El pensamiento de Jean Piaget: psicología y epistemología.* Buenos Aires: Emecé.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241.
- Brown, K., Ryan, R. (2003). The benefits of being present: The role of mindfulness in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K., Ryan, R., Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 4, 211-237.
- Campero, C. (2006). *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultos.* México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Universidad Pedagógica Nacional.
- Canales, A., Ibarrola M., Latapí Sarre P. et al. (2000). *La educación de adultos en búsqueda de un nuevo modelo.* Recuperado de: [http://www.observatorio.org/comunicados/comun029\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun029_2.html)
- Cazau, P. *Andragogía // Ciberdocencia.* Recuperado de: [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=112&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=112&a=articulo_completo) (21.12.2011)
- Díaz, Díaz, C. B. (2000). Una propuesta para formar educadores de adultos: Programa de especialización en educación de adultos. *Revista de Ciencias Humanas UTP Pereira –Colombia*, 56-73.
- Fermín, M. (1991). *Momentos Históricos de la Educación Venezolana.* Caracas: Editorial Romor.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* N. Y.: Herder and Herder.
- Freire, P. (1993). *Una Pedagogía Para el Adulto.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Galicia, A. (2005). *EPJA en México. La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte*. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFITEA V, Bangkok, septiembre de 2003. – Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Germer, C. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C. Germer, R. Siegel, P. Fulton (eds.). *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3-27). New York: Guilford Press,
- Germer, C., Siegel, R. y Fulton, P. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Bantam.
- Gunaratana, B. (2012). *El libro del mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Hanh, T.N. (2007). *El milagro de mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- Hernández, G.E. (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México*. México: CREFAL.
- Jarvis P. (2004). *Adult education and Lifelong Learning*. Theory and practice. London and New York: Routhledge Faimer, Tailor and Francis Group.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2005). *The Adult Learner*. N.Y.: Association Press.
- Kolb, D., Fry, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning. En C. Cooper (eds). *Theories of Group Processes*. London: John Wiley and Sons,
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice Hall.
- Kolb, D. (1999). *Learning Style Inventory. Technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer, Training Resources Group, 180 p.
- Kolb, D., Boyatzi, R, Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. En R. Sternberg y L. Zhang (eds.) *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Langer, E.J. (2006). *On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity*. New York: Ballantine Books.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior*. Madrid: Aguilar.
- Ludojoski, R. L. (1986). *Andragogía. Educacion del adulto*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Mañas, Mañas, I., Franco Justo, C., Gil Montoya, M. y Gil Montoya, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua Libros-Departamento de Psicología, Universidad de Almería.
- Márquez A. Andragogía. *Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro

- Nacional de Educación y Pensamiento, 9-11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: [http://ofdp\\_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html](http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html) (15.01.2011)
- Martín-García, A. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 38(5), 258-265.
- Saunders, D. y Smalley, N. (2000). *The international simulation and gaming research*. N.Y.: Abington, Oxon, Saxon Graphics Ltd.
- Schoeberlin, D. y Shet. S. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Neo Person, Móstoles.
- Siegel, R. (2010). *La solución mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée: Bilbao.
- Siegel, R., Germer, C., Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where did It come from? En F. Didonna. *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 17-35). New York: Springer,
- Siegel, D.J. y Hartzell, M. (2005). *Ser padres conscientes: Un mayor conocimiento de nosotros mismos contribuye a un desarrollo integral de nuestros hijos*. La llave, Vitoria.
- Simón, V. (2012). *Iniciación al mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Paris: Kairós.
- Thera, H. (2008). *El cultivo de la atención plena: La práctica de la meditación vipassana*. México.
- Torres Perdomo, M., Fermín González, I., Piñero R. M., Arroyo G. C. (1994). *La Praxis Andragógica*. ULA. Mérida, Venezuela.
- Trilla Bernet J., López Palma F. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.