



VOLVER PARA TRANSFORMARSE: RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y RESILIENCIA EN LAS TRAYECTORIAS DE RETORNO EDUCATIVO DE MUJERES DE MEDIANA EDAD

Returning to transform: identity reconstruction and resilience in the educational return trajectories of middle-aged women

AUTORA

María Isabel Vilchez i Gallardo¹

<https://orcid.org/0009-0003-8031-5845>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21515520>

Recibido: 19/02/2026

Revisado: 28/05/2026

Aceptado: 09/07/2026

Publicado: 23/07/2026



OPEN  ACCESS

Resumen: El retorno educativo durante la adultez constituye un fenómeno cada vez más relevante en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, aunque las trayectorias de las mujeres de mediana edad continúan siendo escasamente exploradas desde una perspectiva psicopedagógica. Este estudio analiza los procesos de reconstrucción identitaria, autoeficacia y resiliencia desarrollados por cuatro mujeres que retomaron su formación reglada tras periodos prolongados de interrupción educativa. Se adoptó un enfoque cualitativo mediante un estudio de casos múltiples sustentado en la metodología narrativo-biográfica, utilizando entrevistas semiestructuradas como principal técnica de recogida de información y el análisis temático para la interpretación de los datos. Los resultados evidencian que el retorno educativo se configura como un proceso de transformación personal impulsado por acontecimientos biográficos significativos y condicionado por la interacción entre factores personales, familiares e institucionales. Se concluye que la orientación psicopedagógica y los enfoques andragógicos desempeñan un papel decisivo para favorecer la permanencia y la inclusión del alumnado adulto en la educación superior. **Palabras clave:** Aprendizaje permanente; Educación de adultos; Mujeres; Educación Superior; Estudiantes adultos.

Abstract: Educational return during adulthood has become an increasingly relevant phenomenon within the framework of lifelong learning; however, the educational trajectories of middle-aged women remain insufficiently explored from a psychopedagogical perspective. This study examines the processes of identity reconstruction, self-efficacy, and resilience developed by four women who resumed formal education after prolonged educational interruption. A qualitative multiple case study based on the narrative-biographical approach was conducted using semi-structured interviews as the primary data collection technique, while thematic analysis was employed to interpret the findings. The results reveal that educational return represents a process of personal transformation triggered by significant life events and shaped by the interaction of personal, family, and institutional factors. The study concludes that psychopedagogical guidance and andragogical approaches play a decisive role in promoting persistence, inclusion, and successful participation of adult learners in higher education.

Keywords: Lifelong learning; Adult education; Females; Higher Education; Adult students.

¹ Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació. m.isabelvilchez.g@gmail.com

1.-Introducción

El retorno a la educación formal durante la edad adulta, constituye un fenómeno de creciente interés en el ámbito de la psicopedagogía y la educación permanente, especialmente en un contexto social y laboral que exige una actualización continua de las competencias personales y profesionales. Para numerosas mujeres, reanudar estudios de formación profesional o universitarios tras un período prolongado de interrupción representa mucho más que una decisión académica, ya que implica reconstruir trayectorias educativas previamente interrumpidas, redefinir su identidad como aprendices y afrontar la conciliación entre las responsabilidades familiares, laborales y formativas. En consecuencia, el regreso a las aulas se configura como un proceso complejo en el que confluyen factores personales, sociales e institucionales que condicionan tanto el acceso como la permanencia y el éxito académico.

El interés por comprender estas trayectorias, se inscribe en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, principio ampliamente reconocido por las políticas educativas internacionales y nacionales como un elemento esencial para favorecer la inclusión social, la empleabilidad y la participación ciudadana. Sin embargo, las estructuras educativas continúan respondiendo, en gran medida, a modelos diseñados para estudiantes con trayectorias lineales, escasas responsabilidades familiares y disponibilidad temporal plena, circunstancias que difieren significativamente de la realidad del alumnado adulto. Esta situación adquiere una especial relevancia en el caso de las mujeres, quienes continúan asumiendo de forma mayoritaria las responsabilidades vinculadas al cuidado familiar y doméstico, circunstancia que incrementa las dificultades para compatibilizar la formación con el resto de las dimensiones de su vida cotidiana (Bolio Márquez, 2017).

Aunque las estadísticas muestran una progresiva reducción del abandono escolar temprano en Europa, España continúa registrando cifras superiores a la media comunitaria, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas de segunda oportunidad educativa y los mecanismos de apoyo al alumnado adulto (Eurostat, 2025). No obstante, el análisis del abandono y del posterior retorno educativo no puede limitarse a indicadores cuantitativos, ya que estos apenas permiten comprender los significados, las experiencias y los procesos personales que acompañan la decisión de retomar los estudios tras años de alejamiento del sistema educativo.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el retorno académico implica una profunda transformación de la identidad de aprendiz. Las mujeres adultas que deciden reincorporarse a la educación formal suelen enfrentarse simultáneamente a procesos de reorganización personal, familiar y profesional, al tiempo que reconstruyen la confianza en sus propias capacidades académicas. En este sentido, la autoeficacia percibida constituye uno de los principales factores explicativos de la permanencia y del éxito educativo, puesto que influye directamente en la persistencia ante las dificultades, la autorregulación del aprendizaje y la motivación para alcanzar los objetivos propuestos (Bandura, 1997). Del mismo modo, la teoría de la autodeterminación pone de manifiesto que la permanencia en los estudios depende, en gran medida, de la progresiva interiorización de motivaciones vinculadas al desarrollo personal, la autonomía y la satisfacción por aprender (Deci y Ryan, 2000).

Junto a estos procesos individuales, la literatura ha señalado la importancia de considerar la experiencia previa de las personas adultas como un recurso educativo de gran valor. Desde la perspectiva andragógica, el aprendizaje se construye a partir de las vivencias acumuladas y de la capacidad para relacionar los nuevos conocimientos con situaciones reales, lo que favorece procesos de aprendizaje más autónomos y significativos (Knowles,

2001). Esta experiencia vital puede convertirse, además, en un importante factor de resiliencia que permite afrontar con mayor eficacia las exigencias derivadas del retorno educativo, especialmente cuando existen redes de apoyo familiar, institucional y social que facilitan la conciliación y el mantenimiento de la trayectoria académica.

A pesar del creciente interés por el aprendizaje permanente, la investigación continúa centrada mayoritariamente en el abandono escolar temprano y en sus determinantes, mientras que las experiencias subjetivas de las mujeres que regresan a la educación superior han recibido una atención considerablemente menor. Este vacío resulta especialmente relevante desde la psicopedagogía, disciplina que no solo pretende explicar los procesos de aprendizaje, sino también comprender cómo las dimensiones emocionales, motivacionales e identitarias interactúan con las condiciones sociales e institucionales para favorecer o dificultar la permanencia educativa. En consecuencia, resulta necesario aproximarse a estas trayectorias desde metodologías cualitativas capaces de interpretar los significados que las propias protagonistas atribuyen a sus experiencias.

En este contexto, el estudio de caso constituye una estrategia metodológica especialmente adecuada para analizar fenómenos complejos desarrollados en escenarios reales, permitiendo comprender cómo interactúan los factores personales, familiares e institucionales que intervienen en el retorno educativo (Yin, 2018). Complementariamente, el enfoque biográfico-narrativo posibilita reconstruir las trayectorias vitales de las participantes, identificar los procesos de resignificación de su identidad como estudiantes y explorar los mecanismos de resiliencia, autoeficacia y empoderamiento que favorecen su continuidad en la educación superior (Coll y Falsafi, 2014; Valdés Bulnes, 2015).

A partir de estas consideraciones, el presente estudio tiene como objetivo analizar los factores psicopedagógicos, institucionales y sociofamiliares que intervienen en el proceso de retorno de mujeres adultas a la educación superior, prestando especial atención a las experiencias de abandono escolar previo, las motivaciones que impulsan el reingreso, las estrategias de afrontamiento desarrolladas durante la permanencia académica y las implicaciones que estos procesos tienen para el diseño de actuaciones psicopedagógicas orientadas a favorecer la inclusión y el aprendizaje permanente.

Marco teórico

2.1. Aprendizaje adulto y retorno a la educación superior

El retorno a la educación formal durante la edad adulta, constituye un proceso complejo que trasciende la mera reincorporación al sistema educativo. Para muchas mujeres, supone reconstruir un proyecto vital interrumpido, redefinir su identidad como estudiantes y compatibilizar la formación con responsabilidades familiares, laborales y personales. Esta realidad exige interpretar el aprendizaje desde modelos específicos para la educación de personas adultas, capaces de explicar unas trayectorias marcadas por experiencias previas, procesos de cambio y nuevas motivaciones.

En este contexto, la andragogía propuesta por Knowles representa uno de los principales referentes para comprender el aprendizaje adulto. A diferencia de la pedagogía tradicional, este modelo considera que las personas adultas aprenden desde la autonomía, la experiencia acumulada y la necesidad de encontrar una utilidad inmediata a los nuevos conocimientos. El aprendizaje deja de organizarse en función del currículo y pasa a responder a proyectos personales, profesionales y sociales que otorgan significado a la formación (Knowles, 2001; Sánchez-Doménech, 2022).

Los principios formulados por Knowles (2001), permiten comprender por qué muchas personas adultas encuentran dificultades cuando las instituciones educativas mantienen metodologías excesivamente rígidas o centradas en modelos diseñados para alumnado joven. El reconocimiento de la autonomía, la valoración de la experiencia previa, la orientación práctica del aprendizaje y el predominio de la motivación intrínseca constituyen elementos esenciales para favorecer la permanencia y el éxito académico de este colectivo.

Conviene precisar que, la diferenciación entre pedagogía y andragogía, no debe interpretarse como una oposición entre dos disciplinas independientes, sino como una distinción de carácter didáctico y metodológico. La pedagogía constituye el marco científico que estudia los procesos educativos en todas las etapas de la vida, formulando los principios generales que orientan la acción educativa, mientras que la andragogía representa un enfoque específico centrado en las particularidades del aprendizaje durante la edad adulta. Desde esta perspectiva, las aportaciones de Knowles no pretenden reemplazar los fundamentos pedagógicos, sino adaptar dichos principios a un alumnado caracterizado por una mayor autonomía, una experiencia vital consolidada y unas necesidades formativas estrechamente vinculadas a sus proyectos personales, familiares y profesionales (ver tabla 1). Por lo tanto, las diferencias expuestas entre ambos enfoques deben entenderse como tendencias predominantes que facilitan la comprensión de las especificidades del aprendizaje adulto, y no como categorías rígidas o mutuamente excluyentes.

Tabla 1.

Esquema Comparativo: Pedagogía vs. Andragogía según el modelo de Knowles

Criterio / Dimensión	Pedagogía (Aprendizaje infantil)	Andragogía (Aprendizaje adulto)
1. La necesidad de saber	Baja exigencia de justificación. El niño aprende porque se le dice que lo haga y confía en que le servirá "algún día".	Exigencia de sentido. El adulto necesita saber por qué y qué beneficio tendrá antes de invertir su tiempo y energía en aprender.
2. El autoconcepto del aprendiz	Dependiente. El docente dirige y decide qué, cuándo y cómo se aprende. El alumno asume un rol pasivo.	Autónomo y autodirigido. El adulto es responsable y necesita ser respetado como un ser capaz de decidir y de gobernarse.
3. El papel de la experiencia	Escaso. La experiencia del niño es limitada. El recurso principal es la experiencia del profesor o del libro de texto.	Recurso rico para el aprendizaje, posee un bagaje que define su identidad y enriquece el aprendizaje compartiendo la experiencia (discusiones, casos).
4. Disposición para aprender	Estándar según edad. Los estudiantes aprenden lo que el currículo escolar dice que deben aprender para pasar de curso.	Orientada a tareas. El adulto está dispuesto a aprender aquello que necesita para afrontar situaciones reales de manera inmediata.
5. Orientación del aprendizaje	Contenido. El aprendizaje se centra en conocimientos teóricos específicos para el futuro (Matemáticas, Historia).	Resolución de problemas. El aprendizaje se centra en la vida real. en aplicar el conocimiento para mejorar una situación actual.

6. Motivación para aprender	Principalmente externa. Notas, aprobación de los padres, presión del sistema escolar o el castigo/recompensa.	Principalmente interna. Lo más potente, la autoestima, la satisfacción personal, la autorrealización y la curiosidad, aunque hay factores externos (mejora laboral).
-----------------------------	---	--

Nota. Tabla de elaboración propia (2026).

La aplicación de estos principios, resulta especialmente relevante en el caso de las mujeres que retoman sus estudios tras largos periodos de interrupción. La experiencia vital acumulada constituye un recurso de aprendizaje de enorme valor, aunque también puede ir acompañada de inseguridades derivadas de experiencias escolares previas. Por ello, las instituciones educativas deben favorecer metodologías flexibles, participativas y contextualizadas, capaces de integrar el conocimiento experiencial del alumnado adulto y de establecer conexiones entre el aprendizaje y sus necesidades reales (Sánchez-Doménech, 2022).

La decisión de regresar a la educación superior, responde igualmente a un entramado de motivaciones personales, familiares y laborales. Si bien la mejora de las oportunidades profesionales constituye un importante incentivo, diversos estudios muestran que, conforme avanza la trayectoria académica, adquieren mayor relevancia factores vinculados con la satisfacción personal, la autorrealización y el deseo de recuperar oportunidades educativas previamente interrumpidas (Campos Valverde, 2018; Cruz Flores y Matus Ortega, 2019). En consecuencia, el retorno educativo debe interpretarse como un proceso de transformación personal que trasciende la obtención de una titulación y se convierte en un proyecto de desarrollo individual y social. Desde esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un marco especialmente adecuado para responder a la diversidad presente en la educación superior. La flexibilización de metodologías, sistemas de evaluación y formas de participación favorece la inclusión del alumnado adulto, al tiempo que reduce barreras organizativas que dificultan la continuidad de quienes compatibilizan los estudios con otras responsabilidades. En consecuencia, la inclusión educativa no debe entenderse como una adaptación excepcional, sino como un principio estructural que garantice el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida.

El análisis del retorno educativo encuentra, además, un sólido respaldo en el Modelo de la Cadena de Respuesta propuesto por Cross (1992). Este modelo plantea que la participación en programas de educación de personas adultas depende de la interacción dinámica entre factores personales, motivacionales, institucionales y sociales. Desde esta perspectiva, la permanencia o el abandono no obedecen a una única causa, sino al equilibrio existente entre las expectativas de la estudiante, las barreras del contexto y los apoyos disponibles. Esta visión multifactorial resulta especialmente útil para comprender la complejidad de las trayectorias educativas analizadas en el presente estudio.

2.2. Procesos psicopedagógicos implicados en el retorno educativo

El retorno a la educación superior durante la edad adulta constituye un proceso de reconstrucción personal que trasciende la adquisición de nuevos conocimientos. La reincorporación a las aulas implica revisar experiencias educativas previas, reinterpretar acontecimientos biográficos y desarrollar nuevas estrategias para afrontar las exigencias académicas. Desde esta perspectiva, comprender las trayectorias de éxito requiere

analizar la interacción entre factores cognitivos, emocionales y sociales que configuran la experiencia educativa de las mujeres adultas.

Uno de los elementos que condiciona este proceso es la huella dejada por el abandono escolar temprano. Lejos de constituir un episodio aislado, el abandono representa una experiencia acumulativa que suele estar vinculada a factores familiares, económicos, escolares y socioculturales. En numerosas ocasiones, estas experiencias generan una percepción persistente de incompetencia académica, acompañada por sentimientos de inseguridad, ansiedad o temor ante un eventual regreso al sistema educativo. Esta realidad adquiere una especial relevancia en mujeres que interrumpieron su formación para asumir responsabilidades familiares o incorporarse tempranamente al mercado laboral, circunstancias que continúan condicionando sus trayectorias educativas años después (Gutiérrez de Rozas et al., 2023).

La superación de estas experiencias encuentra uno de sus principales apoyos en la resiliencia. En el ámbito psicopedagógico, este constructo no debe entenderse como una característica individual estable, sino como un proceso dinámico que se desarrolla mediante la interacción entre las capacidades personales y los recursos disponibles en el entorno. La posibilidad de reinterpretar acontecimientos pasados, identificar fortalezas construidas a lo largo de la vida y atribuir nuevos significados a las propias experiencias favorece el desarrollo de estrategias de afrontamiento que fortalecen la permanencia académica. Desde esta perspectiva, las historias de vida permiten comprender cómo las dificultades vividas pueden transformarse en recursos para afrontar con éxito nuevos desafíos educativos (Puebla, 2024).

Esta resignificación biográfica mantiene una estrecha relación con el concepto de identidad de aprendiz. Dicho constructo hace referencia al conjunto de representaciones que una persona elabora sobre sí misma como sujeto capaz de aprender, participar y progresar dentro de un contexto educativo. Esta identidad no permanece inalterable a lo largo del tiempo, sino que evoluciona en función de las experiencias acumuladas, las relaciones establecidas con docentes y compañeros, y los logros alcanzados durante la trayectoria formativa (Coll y Falsafi, 2014; Valdés Bulnes, 2015). En este orden de ideas, el retorno a la educación superior supone, en muchos casos, reconstruir una identidad previamente marcada por el fracaso escolar y sustituirla por una percepción progresivamente más positiva de las propias capacidades.

En este proceso adquiere especial relevancia la teoría de la autoeficacia desarrollada por Bandura (1997). Las creencias que las personas mantienen sobre su capacidad para afrontar con éxito determinadas tareas condicionan el esfuerzo invertido, la persistencia ante las dificultades y la regulación del aprendizaje. Cada experiencia académica positiva fortalece la confianza personal y contribuye a modificar las expectativas de éxito, mientras que el reconocimiento recibido por parte del profesorado o del grupo de iguales actúa como un importante refuerzo motivacional. De este modo, la permanencia en los estudios depende no solo del rendimiento obtenido, sino también de la evolución de la percepción que la estudiante construye acerca de sus propias posibilidades de aprendizaje.

La motivación constituye otro elemento esencial para comprender estas trayectorias. La teoría de la autodeterminación sostiene que las personas mantienen un compromiso más sólido con aquellas actividades que responden a intereses personales y favorecen el desarrollo de la autonomía, la competencia y el sentido de pertenencia (Deci y Ryan, 2000). Aunque el regreso a la educación superior suele estar inicialmente impulsado por motivos laborales o económicos, diferentes investigaciones muestran que la continuidad académica se sustenta progresivamente en motivaciones de carácter intrínseco,

relacionadas con la satisfacción personal, el crecimiento intelectual y la recuperación de proyectos vitales anteriormente interrumpidos. Esta evolución explica que muchas estudiantes mantengan elevados niveles de compromiso incluso cuando las exigencias familiares o laborales aumentan.

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque biográfico-narrativo ofrece una aproximación especialmente adecuada para comprender estos procesos de transformación. Las narrativas personales permiten reconstruir la evolución de la identidad, identificar los momentos de cambio que favorecen el retorno educativo y analizar cómo las participantes atribuyen significado a sus propias experiencias. Más que describir acontecimientos aislados, este enfoque facilita comprender la continuidad existente entre el pasado, el presente y las expectativas de futuro, aportando una interpretación profunda de las trayectorias educativas desarrolladas durante la edad adulta (Coll y Falsafi, 2014; Valdés Bulnes, 2015).

La interacción entre resiliencia, autoeficacia, motivación e identidad de aprendiz permite interpretar el retorno educativo como un proceso continuo de reconstrucción personal. Las experiencias previas dejan de representar únicamente un antecedente de vulnerabilidad y pasan a convertirse en un recurso para afrontar nuevos retos académicos. No obstante, la consolidación de estas trayectorias de éxito no depende exclusivamente de variables individuales, sino también de las condiciones sociales e institucionales en las que se desarrolla el proceso formativo, aspecto que adquiere una relevancia especial cuando el análisis incorpora la perspectiva de género.

2.3. Género, conciliación y barreras institucionales en el retorno educativo

El retorno de las mujeres adultas a la educación superior, no puede analizarse únicamente desde variables individuales, ya que las trayectorias académicas se desarrollan dentro de un entramado de condicionantes sociales, familiares e institucionales. La perspectiva de género permite comprender que las oportunidades educativas continúan distribuyéndose de manera desigual, debido a que las responsabilidades de cuidado siguen recayendo mayoritariamente sobre las mujeres. Esta realidad condiciona tanto la decisión de retomar los estudios como las posibilidades reales de permanencia y éxito académico.

La conciliación entre formación, empleo y responsabilidades familiares constituye uno de los principales desafíos para este colectivo. A diferencia del alumnado tradicional, las estudiantes adultas deben integrar la actividad académica dentro de una organización cotidiana marcada por múltiples obligaciones, lo que reduce significativamente el tiempo disponible para el estudio, el descanso y el desarrollo personal. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que esta sobrecarga de responsabilidades genera elevados niveles de estrés, además de sentimientos de culpa asociados a la percepción de dedicar tiempo a la formación en detrimento de las necesidades familiares (Elgueta Vivanco, 2020). Estas circunstancias no solo afectan al bienestar emocional, sino que también condicionan la continuidad de las trayectorias educativas.

A estas dificultades, se suman barreras de carácter institucional que, con frecuencia, pasan desapercibidas por formar parte del funcionamiento ordinario de los sistemas educativos. Los modelos organizativos de numerosas instituciones de educación superior continúan respondiendo a un perfil de estudiante joven, con disponibilidad horaria y escasas responsabilidades familiares. Como consecuencia, la rigidez de los calendarios académicos, la limitada flexibilidad de los sistemas de evaluación o la insuficiencia de recursos destinados a favorecer la conciliación generan obstáculos que afectan especialmente al alumnado adulto. Desde esta perspectiva, las dificultades de

permanencia no pueden atribuirse exclusivamente al esfuerzo individual, sino también a las condiciones organizativas en las que se desarrolla el proceso formativo.

El acceso desigual a determinados recursos académicos, constituye otra manifestación de estas barreras estructurales. Las limitaciones derivadas de las responsabilidades familiares dificultan la participación en actividades complementarias, programas de movilidad, acciones de orientación o convocatorias de ayudas, reduciendo las oportunidades de desarrollo académico y profesional. Durante décadas, estas dificultades han sido interpretadas como problemas de organización personal, cuando en realidad reflejan la necesidad de avanzar hacia instituciones más inclusivas y sensibles a la diversidad de trayectorias presentes en la educación superior.

Pese a estas dificultades, numerosas mujeres consiguen completar con éxito sus estudios gracias al desarrollo de estrategias personales, familiares y comunitarias que favorecen la permanencia académica. Entre ellas destacan la planificación rigurosa del tiempo, la autorregulación del aprendizaje y la capacidad para establecer prioridades de acuerdo con las exigencias de cada momento vital. La experiencia acumulada a lo largo de la vida proporciona, además, competencias organizativas y habilidades para la resolución de problemas que, en muchos casos, compensan las dificultades derivadas del alejamiento previo del sistema educativo.

La permanencia educativa, también depende del apoyo recibido por parte del entorno familiar y social. La redistribución de las responsabilidades domésticas, el reconocimiento del proyecto académico por parte de la pareja o de los hijos y la existencia de redes de apoyo entre iguales favorecen la continuidad de los estudios y reducen el impacto emocional asociado a las exigencias de la conciliación. Estas relaciones generan espacios de colaboración, intercambio de experiencias y apoyo mutuo que fortalecen el sentimiento de pertenencia y contribuyen a afrontar las dificultades propias del itinerario formativo. Desde esta perspectiva, el éxito académico de las mujeres adultas no puede explicarse únicamente por el esfuerzo individual ni por variables estrictamente cognitivas. La permanencia en la educación superior constituye el resultado de una interacción continua entre los recursos personales desarrollados por cada estudiante, las redes de apoyo disponibles y la capacidad de las instituciones para ofrecer entornos educativos flexibles e inclusivos. Esta interpretación sitúa la responsabilidad del éxito educativo en un marco compartido, donde las condiciones organizativas adquieren un papel tan relevante como las competencias individuales.

2.4. El estudio de caso como aproximación al retorno educativo

El estudio de las trayectorias educativas de mujeres adultas, exige metodologías capaces de interpretar fenómenos complejos, situados en contextos reales y condicionados por múltiples factores personales, familiares e institucionales. Estas características dificultan su comprensión mediante enfoques exclusivamente cuantitativos, ya que los procesos de retorno educativo se construyen a partir de experiencias, significados y relaciones que no pueden reducirse a indicadores numéricos. En consecuencia, la investigación cualitativa constituye una alternativa especialmente adecuada para analizar este tipo de realidades, pues permite comprender cómo las participantes interpretan sus propias vivencias y cómo estas influyen en la construcción de sus trayectorias académicas.

Dentro de las metodologías cualitativas, el estudio de caso ocupa un lugar destacado cuando el propósito consiste en comprender un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto natural. Yin (2018) señala que este diseño resulta especialmente pertinente cuando los límites entre el fenómeno estudiado y el contexto en el que se desarrolla no pueden establecerse con claridad. Desde esta perspectiva, el retorno

educativo durante la adultez no constituye un acontecimiento aislado, sino un proceso condicionado por experiencias previas, relaciones familiares, condiciones laborales y características institucionales que interactúan de forma permanente.

El valor del estudio de caso reside, además, en su capacidad para integrar diferentes fuentes de información y construir una comprensión holística de la realidad analizada. Más que buscar relaciones causales generalizables, este enfoque pretende explicar cómo y por qué se producen determinados procesos, identificando los significados que las propias participantes atribuyen a sus experiencias. Esta perspectiva resulta especialmente útil cuando el interés investigador se centra en comprender los factores que favorecen la permanencia académica y la reconstrucción de trayectorias educativas previamente interrumpidas. Esta aproximación metodológica, encuentra un complemento especialmente valioso en el enfoque biográfico-narrativo. Las historias de vida permiten reconstruir la secuencia de acontecimientos que configuran la experiencia educativa, identificar los momentos que favorecen el cambio y analizar la evolución de la identidad de aprendiz a lo largo del tiempo. El relato personal deja de constituir únicamente una fuente de información y pasa a convertirse en un instrumento de interpretación, capaz de mostrar cómo las participantes resignifican experiencias de abandono, afrontan nuevas dificultades y construyen proyectos educativos vinculados a sus expectativas de futuro (Coll y Falsafi, 2014; Valdés Bulnes, 2015).

La combinación del estudio de caso con el enfoque biográfico, permite analizar el retorno educativo desde una perspectiva integral, al considerar simultáneamente las dimensiones personales, sociales e institucionales que intervienen en este proceso. Esta complementariedad metodológica facilita una comprensión profunda de las trayectorias de éxito desarrolladas por mujeres adultas, al tiempo que proporciona evidencias relevantes para orientar futuras actuaciones psicopedagógicas dirigidas a favorecer la permanencia y la inclusión en la educación superior.

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, al considerar que la comprensión del retorno educativo durante la adultez exige analizar las experiencias, los significados y los procesos de transformación construidos por las propias participantes. Este planteamiento resulta especialmente adecuado cuando el interés investigador se centra en interpretar fenómenos complejos, estrechamente vinculados a los contextos personales, familiares e institucionales en los que tienen lugar, más que en establecer relaciones causales o realizar generalizaciones estadísticas. El diseño adoptado corresponde a un estudio de caso múltiple, articulado mediante un enfoque biográfico-narrativo. Esta combinación metodológica permite examinar de forma detallada diferentes trayectorias educativas que comparten un mismo fenómeno de interés, el retorno de mujeres adultas a la educación postobligatoria, preservando al mismo tiempo la singularidad de cada experiencia. Desde esta perspectiva, cada participante constituye un caso con entidad propia, mientras que el análisis comparado facilita la identificación de patrones comunes y de elementos diferenciales entre las distintas trayectorias (Yin, 2018).

La elección del estudio de caso responde al propósito de comprender un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, reconociendo que las decisiones educativas no pueden interpretarse al margen de las circunstancias familiares, laborales, económicas y sociales que configuran la vida de las participantes. Por lo tanto, el interés de la

investigación no reside en cuantificar la frecuencia de determinados acontecimientos, sino en explicar cómo se construyen los procesos de permanencia académica, qué factores favorecen el éxito educativo y de qué manera las mujeres reinterpretan sus experiencias a lo largo del tiempo. El enfoque biográfico-narrativo complementa esta aproximación al situar el relato personal como principal fuente de conocimiento. Las narrativas permiten reconstruir las trayectorias educativas desde la perspectiva de las propias participantes, identificar los acontecimientos que actuaron como puntos de inflexión y comprender cómo atribuyen significado a sus procesos de abandono, retorno y permanencia en la educación superior. Desde esta óptica, las historias de vida trascienden la descripción de experiencias individuales y se convierten en un recurso para interpretar procesos educativos de naturaleza social y psicopedagógica (Coll y Falsafi, 2014).

La complementariedad entre el estudio de caso múltiple y el enfoque biográfico, favorece una comprensión integral del fenómeno investigado. Mientras el primero proporciona el marco para analizar cada trayectoria dentro de su contexto específico, el segundo permite acceder a los significados que las participantes atribuyen a sus vivencias, facilitando una interpretación que integra dimensiones personales, familiares, institucionales y sociales. Esta articulación metodológica resulta especialmente pertinente para investigaciones psicopedagógicas orientadas a comprender procesos de cambio, aprendizaje y reconstrucción identitaria durante la adultez.

3.2. Participantes y contexto del estudio

La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo intencional (*purposeful sampling*), estrategia ampliamente utilizada en investigación cualitativa cuando el propósito consiste en identificar casos que aporten información especialmente relevante para comprender un fenómeno determinado. En lugar de buscar representatividad estadística, este procedimiento prioriza la riqueza informativa de los casos seleccionados, permitiendo analizar en profundidad experiencias que responden a los objetivos de la investigación. Los criterios de inclusión, fueron definidos previamente para garantizar la coherencia de la muestra con el fenómeno objeto de estudio. Se estableció que las participantes debían ser mujeres, haber retomado estudios de educación postobligatoria durante la adultez, encontrarse o haberse encontrado recientemente cursando estudios universitarios o de formación profesional, y haber experimentado un periodo previo de interrupción de su trayectoria educativa. Estos criterios permitieron reunir un conjunto de casos comparables, aunque suficientemente diversos para analizar distintas formas de retorno educativo.

La muestra quedó integrada por cuatro mujeres adultas, con edades comprendidas entre los 47 y los 58 años, cuyas trayectorias académicas y profesionales presentaban características diferenciadas. Aunque todas compartían la experiencia de haber abandonado los estudios durante la juventud y haber decidido retomarlos años después, los motivos que impulsaron ese regreso respondían a circunstancias personales distintas, entre ellas la mejora profesional, la reconversión laboral, la superación de situaciones de desempleo o acontecimientos vitales que actuaron como puntos de inflexión. Esta heterogeneidad permitió enriquecer el análisis comparativo y explorar diferentes itinerarios de éxito educativo.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el tamaño de la muestra responde al criterio de profundidad analítica más que al de amplitud numérica. El estudio de caso múltiple persigue comprender con detalle las experiencias de cada participante, interpretar los significados que atribuyen a sus trayectorias y establecer relaciones entre los distintos casos. En consecuencia, la incorporación de un número reducido de

participantes favorece un análisis más exhaustivo de cada historia de vida, preservando la complejidad del fenómeno investigado y evitando una descripción superficial de las experiencias.

Con el propósito de proteger la identidad de las participantes, se utilizaron pseudónimos en todas las fases del proceso investigador, desde la transcripción de las entrevistas hasta la presentación de los resultados. Esta medida permitió preservar la confidencialidad de la información personal sin comprometer la riqueza narrativa de los relatos analizados. Del mismo modo, se eliminaron aquellos datos que pudieran facilitar la identificación directa o indirecta de las participantes, garantizando el cumplimiento de los principios éticos propios de la investigación con seres humanos. Las características generales de las participantes se presentan en la Tabla 2, donde se sintetizan su edad, situación laboral, nivel formativo y el acontecimiento que actuó como punto de inflexión para el retorno a la educación superior. Esta información facilita la contextualización de los casos y favorece la interpretación de los resultados obtenidos.

Tabla 2.

Características sociodemográficas y académicas de las participantes

Participante	Edad	Situación laboral	Estudios cursados	Motivo principal del retorno educativo
Rosalba	49	Responsable residencial	CFGS Integración Social (en curso)	Mejora laboral
Raquel	51	Sector sanitario	CFGM finalizado; CFGS previsto	Crisis de salud y reorientación profesional
Gemma	47	Maestra de Educación Infantil	Estudios universitarios finalizados	Desempleo y reconversión profesional
Bea	58	Administración pública	Estudios universitarios finalizados	Mejora profesional

Nota. Tabla de elaboración propia (2026).

3.3. Instrumento de recogida de información

La recogida de información, se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad, una técnica ampliamente utilizada en investigación cualitativa cuando el propósito consiste en comprender las experiencias, los significados y las interpretaciones que las personas construyen sobre un determinado fenómeno (Pardo y San Martín, 2022). Este tipo de entrevista favorece una interacción flexible entre la persona investigadora y las participantes, permite profundizar en aspectos emergentes del discurso y facilita la obtención de información contextualizada que difícilmente podría alcanzarse mediante instrumentos estandarizados. El guion de entrevista, fue elaborado a partir de los objetivos específicos de la investigación y de los principales ejes conceptuales desarrollados en el marco teórico. Esta planificación permitió asegurar la coherencia entre las preguntas formuladas, el problema de investigación y las categorías de análisis previstas, sin limitar la posibilidad de explorar nuevas cuestiones surgidas durante el desarrollo de las conversaciones. De este modo, el instrumento combinó una estructura común para todas las participantes con la flexibilidad necesaria para respetar la singularidad de cada trayectoria educativa.

El guion, quedó organizado en cuatro bloques temáticos. El primero abordó las experiencias relacionadas con el abandono escolar temprano y las motivaciones que impulsaron el retorno a la educación superior. El segundo exploró las barreras encontradas durante el proceso formativo, prestando especial atención a la conciliación, las responsabilidades familiares, la percepción de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento desarrolladas por las participantes. El tercer bloque analizó la experiencia educativa en las instituciones de procedencia, recogiendo sus percepciones sobre el acompañamiento psicopedagógico, la flexibilidad organizativa y las medidas orientadas a favorecer la inclusión. Finalmente, el cuarto bloque se centró en las expectativas personales y profesionales asociadas a la obtención de la titulación, así como en los cambios percibidos en la autoestima, el empoderamiento y el proyecto vital de las participantes. La correspondencia entre los objetivos específicos de la investigación y los bloques temáticos que estructuraron el guion de entrevista se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.

Relación entre los objetivos específicos de la investigación y los bloques temáticos del guion de entrevista

Objetivo específico	Bloque de la entrevista
Analizar las causas del abandono y el retorno	Antecedentes biográficos
Identificar barreras y estrategias de afrontamiento	Conciliación, género y resiliencia
Explorar la experiencia institucional	Apoyo psicopedagógico, flexibilidad y DUA
Analizar expectativas de futuro	Desarrollo profesional y empoderamiento

Nota. Tabla de elaboración propia (2026).

Aunque todas las entrevistas siguieron este mismo esquema general, su desarrollo mantuvo un carácter flexible. La secuencia y la profundidad de las preguntas se adaptaron al curso natural de cada relato, favoreciendo que las participantes reconstruyeran sus experiencias con sus propias palabras. Esta estrategia permitió profundizar en aspectos no previstos inicialmente, enriqueciendo la información obtenida y aportando nuevos matices para la comprensión del fenómeno estudiado. Las entrevistas fueron registradas en formato de audio, previo consentimiento de las participantes, con el propósito de garantizar la fidelidad del discurso y facilitar una transcripción literal para el posterior análisis cualitativo. La grabación íntegra de las conversaciones permitió preservar la riqueza narrativa de los relatos y reducir el riesgo de pérdida de información durante el proceso de interpretación.

3.4. Procedimiento de recogida y análisis de la información

El proceso de recogida y análisis de la información se desarrolló de forma secuencial, siguiendo una planificación previamente establecida que garantizó la coherencia entre los objetivos de la investigación, la aplicación del instrumento y la interpretación de los datos obtenidos. En primer lugar, se seleccionaron las participantes que cumplieran los criterios de inclusión definidos para el estudio y, tras informarles sobre la finalidad de la investigación, las condiciones de su participación y las garantías de confidencialidad, se obtuvo su consentimiento informado antes del inicio del trabajo de campo.

Posteriormente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas en un entorno que favoreciera la privacidad y el desarrollo de un diálogo abierto. Aunque todas las

participantes respondieron al mismo guion de entrevista, la secuencia y la profundidad de las preguntas se adaptaron al curso natural de cada conversación, permitiendo profundizar en aquellos aspectos que emergían de forma espontánea y que resultaban relevantes para comprender sus trayectorias educativas. Todas las entrevistas fueron registradas en formato de audio con la autorización expresa de las participantes y posteriormente transcritas de manera literal, obteniéndose un corpus documental que constituyó la base para el análisis cualitativo. El procedimiento seguido durante la recogida y el análisis de la información, se sintetiza en la Tabla 4.

Tabla 4.

Fases del procedimiento de recogida y análisis de la información

Fase		Descripción
Selección de participantes	de	Identificación de los casos conforme a los criterios de inclusión establecidos.
Consentimiento informado		Información sobre el estudio y aceptación voluntaria de la participación.
Recogida de información	de	Realización de entrevistas semiestructuradas y grabación en audio.
Preparación de los datos		Transcripción literal, revisión y anonimización de las entrevistas.
Análisis de la información		Codificación, categorización e interpretación de los datos obtenidos mediante análisis temático.

Nota. Elaboración propia (2026).

Una vez completada la transcripción de las entrevistas, el análisis de la información se llevó a cabo mediante un análisis temático, entendido como un procedimiento sistemático para identificar, organizar e interpretar patrones de significado presentes en un conjunto de datos cualitativos. El proceso comenzó con una lectura reiterada de las transcripciones para favorecer la familiarización con el corpus documental y obtener una comprensión global de los discursos. Posteriormente, se realizó una codificación inicial, asignando códigos a aquellos fragmentos de texto que contenían información relevante para responder a los objetivos de la investigación. Los códigos obtenidos fueron revisados y agrupados progresivamente en categorías temáticas de mayor nivel conceptual, atendiendo tanto a los elementos comunes como a las particularidades presentes en cada trayectoria educativa.

Con el propósito de reforzar la consistencia del proceso analítico, las categorías emergentes fueron contrastadas de manera continua con el conjunto de los datos, revisándose su coherencia interna y su capacidad para representar adecuadamente los significados expresados por las participantes. Este proceso iterativo permitió refinar la organización de las categorías y asegurar que la interpretación final permaneciera estrechamente vinculada al contenido de las narrativas, evitando inferencias alejadas de la evidencia empírica. Por último, la interpretación de los resultados combinó un análisis individual de cada caso con un análisis transversal entre las distintas participantes. Esta estrategia, permitió preservar la singularidad de cada historia de vida y, al mismo tiempo, identificar regularidades relacionadas con las motivaciones para el retorno educativo, las barreras encontradas durante el proceso formativo, las estrategias de afrontamiento desarrolladas y el papel desempeñado por el apoyo institucional y familiar en la permanencia académica. La organización sistemática del proceso analítico garantizó la

coherencia entre los datos obtenidos, las categorías construidas y la interpretación final de los resultados.

Con el propósito de garantizar la calidad de la investigación, se adoptaron los criterios de rigor científico propuestos por Lincoln y Guba (1985), atendiendo a la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. La credibilidad se favoreció mediante la realización de entrevistas en profundidad, la transcripción literal de los discursos y el análisis sistemático de la información. La transferibilidad se abordó a través de una descripción detallada del contexto del estudio y de las características de las participantes, permitiendo valorar la posible aplicación de los hallazgos en contextos similares. La dependencia se reforzó mediante la documentación de las distintas fases del proceso investigador, mientras que la confirmabilidad se garantizó manteniendo una interpretación fundamentada en las evidencias obtenidas y reduciendo la influencia de valoraciones subjetivas durante el análisis.

Desde el punto de vista ético, la investigación respetó los principios de participación voluntaria, confidencialidad y anonimato. Antes del inicio del trabajo de campo, todas las participantes recibieron información sobre los objetivos del estudio, el tratamiento de los datos y su derecho a abandonar la investigación en cualquier momento sin consecuencias. Posteriormente, firmaron el correspondiente consentimiento informado para la grabación de las entrevistas y el uso de la información con fines exclusivamente científicos. Con el fin de proteger su identidad, se emplearon pseudónimos en todo el proceso de investigación y se eliminaron aquellos datos que pudieran facilitar su identificación.

4.-Resultados

4.1. Trayectorias de retorno educativo en mujeres adultas

El análisis de las entrevistas permitió identificar que el retorno educativo en la mediana edad constituye un proceso complejo, condicionado por la interacción de factores personales, familiares, sociales e institucionales. Aunque las trayectorias de las cuatro participantes presentan características diferenciadas, todas ellas comparten un itinerario marcado por una interrupción previa de los estudios, la aparición de un acontecimiento vital significativo y la decisión posterior de reincorporarse a la formación reglada.

Las causas que motivaron el abandono inicial fueron diversas. En el caso de Rosalba, la interrupción estuvo asociada a problemas de salud que condicionaron su escolarización desde la infancia. Raquel abandonó sus estudios como consecuencia de las dificultades económicas familiares y de la ausencia de orientación académica, mientras que Bea situó esta decisión en un contexto caracterizado por los mandatos de género predominantes durante su juventud. Por su parte, Gemma presentó una trayectoria diferente, ya que su regreso respondió a un proceso de reorientación profesional tras una etapa de desempleo y maternidad.

Pese a estas diferencias, las participantes coincidieron en señalar la existencia de un acontecimiento desencadenante que modificó sus expectativas personales y profesionales, favoreciendo la decisión de retomar los estudios. La superación de una enfermedad grave, la pérdida del empleo, la búsqueda de promoción profesional o el deseo de desarrollo personal actuaron como puntos de inflexión capaces de transformar una situación de vulnerabilidad en una oportunidad de crecimiento académico y personal. La Tabla 5, sintetiza las principales fases identificadas en las trayectorias de retorno educativo de las participantes, desde las circunstancias que motivaron el abandono inicial hasta la reconstrucción de su identidad como estudiantes adultas.

Tabla 5.
Mapa de la trayectoria educativa de las participantes

Fase 1: Antecedentes (Juventud)	Fase 2: Catalizador (Mediana edad)	Fase 3: Transición (Entorno)	Fase 4: Adaptación (Afrontamiento)	Fase 5: Resultado (Identidad)
Barreras estructurales Mandatos de género Etiquetas escolares Falta de orientación	Crisis de salud (Raquel) Desempleo (Gemma) Mejora laboral (Rosalba/Bea) Turning points biográficos	Barreras: Triple jornada, ansiedad digital, edadismo Facilitadores: Soporte familiar, aulas virtuales/noct urnas	Aislamiento operativo Autorregulación cognitiva Estrategias de estudio profundo	Éxito académico Reconstrucción identitaria Consolidación de la autoeficacia

Nota. Tabla de elaboración propia (2026).

El análisis comparativo de los casos pone de manifiesto que el retorno educativo no constituye una respuesta aislada a una situación puntual, sino el resultado de un proceso progresivo de reconstrucción personal, en el que confluyen la experiencia acumulada, la redefinición de las metas vitales y la capacidad para afrontar nuevas exigencias formativas. Desde esta perspectiva, el reenganche académico aparece estrechamente vinculado al desarrollo de la resiliencia y a la transformación de la identidad educativa durante la adultez.

4.2. Autoeficacia, resiliencia y estrategias de afrontamiento

El análisis de las entrevistas, evidencia que el retorno educativo estuvo acompañado, en una primera etapa, por una baja autoeficacia percibida. Tres de las cuatro participantes manifestaron dudas sobre su capacidad para afrontar las exigencias académicas después de años alejadas del sistema educativo, asociando la edad con una posible pérdida de memoria, menor agilidad cognitiva y dificultades para adaptarse a las tecnologías utilizadas en los procesos formativos. Estas inseguridades resultaron especialmente visibles durante las primeras semanas de estudio, cuando la brecha digital y la falta de hábito académico incrementaban la percepción de dificultad.

A medida que avanzó el proceso formativo, la superación progresiva de las diferentes evaluaciones favoreció una reconstrucción de la confianza en las propias capacidades. La obtención de logros parciales, unida a una elevada motivación intrínseca y a una planificación rigurosa del tiempo de estudio, fortaleció la percepción de competencia y consolidó una actitud más segura ante los nuevos retos académicos. Las participantes describieron un aprendizaje caracterizado por la disciplina, la autorregulación y la búsqueda de comprensión profunda de los contenidos, rasgos que contribuyeron a compensar las dificultades iniciales. La resiliencia, constituyó un elemento transversal en todas las trayectorias analizadas. Los acontecimientos que motivaron el retorno educativo actuaron como catalizadores de cambio, favoreciendo procesos de reorganización personal y profesional que transformaron situaciones de vulnerabilidad en oportunidades de desarrollo. Desde esta perspectiva, el reenganche académico no respondió únicamente al deseo de obtener una titulación, sino también a la necesidad de reconstruir el proyecto vital y fortalecer la identidad como aprendices adultas.

4.3. Barreras estructurales y respuesta institucional

Las entrevistas ponen de manifiesto que el retorno educativo se desarrolla en un contexto condicionado por múltiples barreras de carácter personal, social e institucional. La conciliación entre las responsabilidades familiares, la actividad laboral y las exigencias académicas fue la dificultad más frecuente, generando una sobrecarga que afectó al bienestar emocional y redujo los tiempos destinados al descanso, al ocio y al autocuidado. Esta situación se vio reforzada por la persistencia de mandatos de género que continúan atribuyendo a las mujeres una responsabilidad prioritaria en las tareas de cuidado. A estas dificultades, se añadieron experiencias relacionadas con el edadismo, manifestadas mediante prejuicios sobre las competencias de las estudiantes adultas y dinámicas de exclusión en los trabajos colaborativos. Como respuesta, varias participantes adoptaron estrategias de participación selectiva, limitando su interacción social a aquellas actividades estrictamente necesarias para compatibilizar la formación con sus responsabilidades personales y profesionales.

Frente a estas barreras, el apoyo familiar desempeñó un papel decisivo para favorecer la permanencia en los estudios, mientras que la flexibilidad organizativa de determinadas instituciones, especialmente mediante modalidades virtuales o horarios adaptados, facilitó la continuidad del proceso formativo. No obstante, las participantes también identificaron carencias en los sistemas de orientación, acompañamiento psicopedagógico y atención específica al alumnado adulto, poniendo de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos educativos más inclusivos y sensibles a la diversidad de trayectorias presentes en la educación superior.

5.-Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos, permiten comprender que el retorno educativo de las mujeres de mediana edad, constituye un proceso de transformación que trasciende la reincorporación al sistema formativo para convertirse en una reconstrucción progresiva de la identidad personal, académica y profesional. Las trayectorias analizadas muestran que la decisión de volver a estudiar no responde a una única causa, sino a la convergencia de experiencias biográficas, expectativas de futuro y condiciones contextuales que, en un momento determinado del ciclo vital, modifican la percepción que las participantes tienen de sí mismas y de las posibilidades de redefinir su proyecto de vida. Esta interpretación resulta coherente con el Modelo de la Cadena de Respuesta de Cross (1992), según el cual la participación en la educación de personas adultas emerge de la interacción entre factores personales, actitudinales y ambientales, configurando un proceso dinámico en el que cada decisión se encuentra condicionada por las experiencias previas y por las oportunidades disponibles. Más que explicar el retorno educativo como una respuesta inmediata a una necesidad laboral o académica, los resultados sugieren que dicho proceso se construye a partir de una acumulación de circunstancias que terminan otorgando un nuevo significado a la educación dentro de la trayectoria vital de estas mujeres.

En este escenario, los *turning points* identificados en las narrativas adquieren una relevancia interpretativa que va más allá de su consideración como acontecimientos desencadenantes. Las situaciones de enfermedad, desempleo, estancamiento profesional o búsqueda de realización personal actuaron como momentos de ruptura que impulsaron una revisión crítica de la propia biografía y favorecieron la construcción de nuevas metas. Las participantes no regresan a las aulas únicamente porque necesitan una titulación, sino porque la formación adquiere un valor simbólico asociado a la posibilidad de redefinir su identidad, recuperar proyectos postergados y ejercer un mayor control sobre su futuro. El

aprendizaje deja así de responder exclusivamente a una finalidad instrumental para convertirse en un recurso que permite reinterpretar la propia historia desde nuevas expectativas personales y profesionales.

Uno de los aspectos que adquiere mayor consistencia a lo largo del análisis es la transformación progresiva del autoconcepto académico. Las narrativas reflejan que el recuerdo de experiencias escolares poco satisfactorias seguía condicionando la percepción que las participantes tenían de sus capacidades intelectuales muchos años después de haber abandonado el sistema educativo. El miedo a no ser capaces de aprender, la inseguridad ante las tecnologías digitales o la duda acerca de si la edad supondría una limitación real constituyen elementos recurrentes durante las primeras fases del retorno educativo. Sin embargo, estas creencias iniciales fueron modificándose conforme las participantes comenzaron a acumular experiencias de éxito. La superación de asignaturas, la obtención de buenos resultados y el reconocimiento de sus propios avances favorecieron una reconstrucción gradual de la confianza personal que coincide con los planteamientos de Bandura (1997), para quien las experiencias de dominio representan la fuente más sólida de autoeficacia. El estudio muestra que esta confianza no aparece de forma espontánea, sino que se consolida mediante un proceso continuo de confirmación de las propias capacidades, permitiendo que las participantes sustituyan la identidad de antiguas alumnas que abandonaron prematuramente la escuela por la de mujeres capaces de afrontar con éxito estudios superiores.

Esta reconstrucción identitaria también permite comprender la resiliencia desde una perspectiva diferente a la tradicional. Los relatos no presentan la resiliencia como una característica innata ni como un atributo exclusivamente individual, sino como un proceso que se fortalece a través de la interacción permanente entre las experiencias personales y el contexto educativo. La capacidad para reorganizar horarios, superar el cansancio acumulado, afrontar las dificultades derivadas del uso de nuevas tecnologías o perseverar tras experiencias de frustración evidencia que la resiliencia se construye durante el propio recorrido académico. En este sentido, las participantes no solo incorporan nuevos conocimientos, sino que desarrollan una imagen renovada de sí mismas como aprendices competentes, capaces de responder a desafíos que años atrás consideraban inalcanzables.

Otro elemento que merece especial atención es la evolución de la motivación a lo largo del proceso formativo. Aunque algunas participantes iniciaron sus estudios impulsadas por circunstancias externas, como la necesidad de acceder a mejores oportunidades laborales o adaptarse a nuevas exigencias profesionales, el análisis evidencia que dichas motivaciones fueron transformándose progresivamente. Conforme avanzaban en su itinerario académico, el aprendizaje adquiría un valor intrínseco relacionado con la satisfacción personal, el desarrollo intelectual y la posibilidad de demostrar sus propias capacidades. Este cambio coincide con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), según la cual las motivaciones más estables y persistentes se desarrollan cuando las personas experimentan autonomía, competencia y sentido de pertenencia. El mantenimiento del esfuerzo observado en las participantes parece responder precisamente a esta transformación de la motivación, donde el deseo inicial de obtener un título termina dando paso al placer de aprender y al fortalecimiento de una identidad académica positiva.

Las narrativas también permiten constatar que el retorno educativo continúa condicionado por desigualdades estructurales que afectan de forma específica a las mujeres adultas. La conciliación entre responsabilidades familiares, actividad laboral y formación académica configura un escenario de elevada exigencia que obliga a reorganizar constantemente tiempos, prioridades y recursos personales. La denominada triple jornada aparece en los

relatos como una realidad cotidiana que incrementa la carga emocional del proceso formativo y condiciona las posibilidades de participación plena en la vida académica. Esta circunstancia pone de manifiesto que el aprendizaje adulto no puede analizarse únicamente desde variables individuales, sino que requiere incorporar una perspectiva de género capaz de explicar cómo determinadas responsabilidades continúan distribuyéndose de forma desigual. Los resultados muestran que el éxito académico alcanzado por las participantes constituye también una expresión de su capacidad para desenvolverse dentro de estructuras sociales que siguen atribuyendo a las mujeres un papel prioritario en las tareas de cuidado y sostenimiento familiar.

La edad representa otro factor que atraviesa las experiencias recogidas en este estudio. Aunque ninguna participante manifestó haber sufrido situaciones explícitas de discriminación, sus relatos reflejan formas sutiles de edadismo que afectan a la percepción de pertenencia al contexto universitario. Las diferencias generacionales, las dinámicas establecidas entre estudiantes más jóvenes o determinadas expectativas sobre las competencias tecnológicas favorecieron estrategias de participación selectiva orientadas a optimizar el tiempo disponible y evitar situaciones de incomodidad. Lejos de interpretarse como falta de implicación, estas decisiones pueden entenderse como respuestas adaptativas ante un entorno que todavía continúa organizado desde parámetros pensados mayoritariamente para estudiantes de trayectoria académica continua. La investigación pone de manifiesto que la inclusión del alumnado adulto, no depende exclusivamente de facilitar el acceso a la formación, sino también de generar condiciones que favorezcan su integración social, académica y emocional dentro de las instituciones educativas.

Esta realidad conduce, finalmente, a reflexionar sobre el papel que desempeñan las propias instituciones en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. Las participantes reconocen el valor de determinadas modalidades flexibles de enseñanza y destacan el apoyo recibido por parte de sus entornos familiares; sin embargo, también identifican carencias relacionadas con la orientación psicopedagógica, el acompañamiento durante el proceso formativo y el reconocimiento de las necesidades específicas del alumnado adulto. Estas evidencias permiten sostener que el éxito observado en las trayectorias analizadas responde, en gran medida, al esfuerzo personal desarrollado por las participantes más que a la existencia de estructuras institucionales diseñadas para favorecer su permanencia. La consolidación de una educación verdaderamente inclusiva exige, por ello, avanzar hacia modelos organizativos inspirados en los principios de la andragogía, donde las experiencias previas del alumnado, la flexibilidad curricular, el acompañamiento psicopedagógico y el reconocimiento de la diversidad de trayectorias vitales constituyan elementos centrales de la acción educativa. Desde esta perspectiva, el estudio no solo aporta evidencias sobre las experiencias de cuatro mujeres que decidieron retomar sus estudios, sino que invita a reconsiderar el modo en que las instituciones de educación superior responden a una realidad cada vez más diversa, caracterizada por trayectorias formativas discontinuas y por la consolidación del aprendizaje como un proceso que acompaña a las personas durante toda la vida.

Este estudio aporta evidencias de que, el retorno educativo de las mujeres de mediana edad, constituye un proceso de reconstrucción identitaria que se inicia tras acontecimientos biográficos significativos y se consolida mediante el fortalecimiento progresivo de la autoeficacia. Los resultados muestran que la permanencia en la educación superior depende tanto de los recursos personales desarrollados por las estudiantes como de las condiciones institucionales que facilitan o dificultan su trayectoria formativa. La principal aportación del trabajo, consiste en integrar el

aprendizaje adulto, la resiliencia y la perspectiva de género dentro de un mismo marco interpretativo, mostrando que el éxito académico no puede comprenderse únicamente desde variables individuales, sino desde la interacción entre experiencias biográficas, motivaciones, responsabilidades de cuidado y respuesta institucional. Esta perspectiva amplía el conocimiento disponible sobre el aprendizaje permanente y ofrece nuevas evidencias para el diseño de políticas educativas dirigidas al alumnado adulto.

La investigación también pone de manifiesto que las dificultades encontradas durante el retorno educativo, no pueden atribuirse exclusivamente a circunstancias individuales. Las responsabilidades familiares, las exigencias derivadas de la conciliación y determinadas manifestaciones de edadismo continúan condicionando la experiencia educativa de las participantes, evidenciando que el acceso a la educación superior no garantiza, por sí mismo, una participación plenamente inclusiva. Esta realidad refuerza la necesidad de incorporar enfoques psicopedagógicos y andragógicos que reconozcan la diversidad de trayectorias presentes en las aulas y promuevan respuestas institucionales ajustadas a las características del alumnado adulto. La orientación especializada, el acompañamiento durante el proceso formativo y el diseño de modelos organizativos más flexibles aparecen como elementos que pueden favorecer tanto la permanencia como el bienestar académico de este colectivo.

La principal limitación de esta investigación, deriva de la naturaleza propia del estudio de casos múltiples y del reducido número de participantes, circunstancia que limita la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos sin considerar las particularidades de cada trayectoria. A ello se añade que todas las participantes lograron mantenerse con éxito en sus respectivos itinerarios formativos, por lo que las experiencias analizadas representan procesos de permanencia y no de abandono. Esta circunstancia, impide conocer con la misma profundidad las vivencias de aquellas mujeres que interrumpieron nuevamente sus estudios como consecuencia de dificultades personales, familiares o institucionales.

Estas limitaciones, abren nuevas posibilidades de investigación que permitan ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje adulto desde perspectivas complementarias. Resultaría especialmente relevante incorporar estudios centrados en mujeres que abandonaron sus procesos formativos, con el propósito de identificar los factores que dificultan la continuidad educativa y profundizar en el papel que desempeñan la orientación psicopedagógica, el apoyo institucional y las redes familiares durante dichas trayectorias. En este sentido, el desarrollo de investigaciones longitudinales permitiría analizar la evolución de la autoeficacia, la resiliencia y la identidad académica desde el inicio del retorno educativo hasta su posible repercusión en la trayectoria profesional y personal. Finalmente, la comparación entre diferentes modalidades de enseñanza y distintos contextos institucionales contribuiría a comprender qué condiciones favorecen una participación más inclusiva del alumnado adulto y cómo las instituciones de educación superior pueden responder de manera más eficaz a las demandas de una formación concebida como un proceso permanente a lo largo de la vida.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial generativa

Durante la elaboración de este manuscrito, se utilizó ChatGPT (OpenAI) como herramienta de apoyo para la revisión de las referencias bibliográficas y la comprobación de su correspondencia con las citas incluidas en el texto. La autora revisó, verificó y validó la totalidad de las sugerencias proporcionadas por la herramienta, asumiendo la plena responsabilidad sobre el contenido científico y la versión final del manuscrito.

6.-Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bolio Márquez, M. (2017). *Mujeres adultas y educación superior: Análisis de la complementariedad de roles*. COMIE. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC Universidad de Guadalajara Jalisco. <https://11nq.com/bypleit>
- Campos Valverde de León, M., Quesada Villalobos, M. A., y Ulate Castillo, Y. (2018). Factores influyentes en la motivación por el estudio de cinco mujeres adultas medias reinsertas al sistema educativo. *Revista Pro Veritatem*, 3(3), 34–54. <https://goo.su/oLJQRMg>
- Coll, C., y Falsafi, L. (2014). Learner identity: An educational and analytical tool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 211–219. <https://acortar.link/ek3WjF>
- Cross, K. P. (1992). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Cruz Flores, G., y Matus Ortega, D. (2019). “¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles educativos*, 41(165), 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>
- Deci, E. L., y 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
- Elgueta Vivanco, C. A. (2020). *Retomando la escuela: La experiencia de mujeres en programas de educación de adultos en la Academia Miraflores* [Memoria de título, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional UMCE.
- Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training by sex* (Eurostat Statistics Explained). European Commission. <https://11nq.com/kaewxbo>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E. y López Martín, E. (2023). Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 931-944. <https://doi.org/10.5209/rced.82285>
- Ministerio de Educación. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Knowles, M. (2001). *Andragogía, el aprendizaje de los adultos*. Oxford University Press. <https://11nq.com/z73z9p5>

- Sánchez-Doménech, I. (2022). La andragogía de Knowles y su aplicación en la formación de adultos. *Revista Educativa Hekademos*, 33, 14-23.
<https://acortar.link/P6W2Vy>
- Pardo, A. y San Martín, R. (2022). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II* (2.^a ed.). Editorial Síntesis.
<https://ideice.gob.do/pdf/publications/20221216101244.pdf>
- Puebla, D. (2024, 12 de septiembre). *Volví a la escuela después de 20 años: tres historias de resiliencia*. Mendoza Post. <https://11nq.com/1a4w75b>
- Valdés Bulnes, A. (2015). *Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.