

Andragogía y experiencia del aprendizaje adulto en comunidades rurales: un estudio fenomenológico

Andragogy and the experience of adult learning in rural communities: A phenomenological study

FABIOLA LYDIE ROCHIN BERUMEN*

CARLOS FERNANDO ARÉCHIGA FLORES**

CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO***

El objetivo de este estudio es analizar el aprendizaje de personas adultas en contextos comunitarios rurales a la luz de los principios de la andragogía y a partir de las experiencias formativas de quienes retomaron su trayectoria educativa. La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico descriptivo; se realizaron entrevistas en profundidad para explorar vivencias y significados atribuidos al aprendizaje. Este abordaje permitió comprender cómo las personas participantes interpretan su experiencia educativa, considerando dimensiones motivacionales, afectivas y socioculturales. Los resultados muestran que el aprendizaje en comunidades rurales se caracteriza por la autogestión, la búsqueda de utilidad práctica inmediata, la necesidad de reconocimiento personal y la relevancia de relaciones educativas horizontales, mediadas por la figura facilitadora. Se concluye que la incorporación de principios andragógicos en la educación comunitaria favorece procesos formativos pertinentes, flexibles y centrados en la experiencia adulta, lo que contribuye al fortalecimiento del desarrollo personal y comunitario.

Palabras clave:

andragogía,
educación
comunitaria,
aprendizaje adulto,
fenomenología,
motivación

Recibido: 9 de diciembre de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 3 de marzo de 2026 |

Publicado: 5 de marzo de 2026

Cómo citar: Rochin Berumen, F. L., Aréchiga Flores, C. F. y Capetillo Medrano, C. B. (2026). Andragogía y experiencia del aprendizaje adulto en comunidades rurales: un estudio fenomenológico. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1809. <https://doi.org/10.31391/PCGF3712>

The objective of this study is to analyze the learning process of adults in rural community contexts from the principles of andragogy, based on the formative experiences of individuals who resumed their educational trajectories. The research was conducted using a qualitative approach, with a descriptive phenomenological design, employing in-depth interviews to explore participants' lived experiences and the meanings they attribute to learning. The phenomenological approach made it possible to understand how participants interpret their educational experiences, considering motivational, affective, and sociocultural dimensions. The results indicate that adult learning in rural communities is characterized by self-directed learning, the pursuit of immediate practical relevance, the need for personal recognition, and the importance of horizontal educational relationships mediated by the facilitator. It is concluded that the incorporation of andragogical principles into community-based education promotes more relevant, flexible, and experience-centered learning processes, contributing to the strengthening of personal and community development.

Keywords:

*andragogy,
community
education, adult
learning,
phenomenology,
motivation*

* Doctora en Gestión Educativa, con un postdoctorado en Educación, con énfasis en Innovación y Calidad Educativa para el Desarrollo. Docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con reconocimiento del Sistema Estatal de Investigadoras e Investigadores del Estado de Zacatecas y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I, además de distinción de perfil Prodep. Líneas de investigación: análisis de procesos de aprendizaje, tutorías, mentorías, estadías profesionales y problemáticas educativas de incidencia nacional vinculadas con la permanencia escolar, la calidad de la formación y el desarrollo de competencias. Correo electrónico: fabiolauaz@outlook.com/<https://orcid.org/0000-0002-8676-7768>

** Doctor en Ciencia Animal con enfoque en Fisiología Ambiental de la Reproducción en la Universidad de Florida, EUA. Docente-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: formación de estudiantes de licenciatura y posgrado, educación veterinaria y formación científica en el ámbito agropecuario. Correo electrónico: arechiga.uaz@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-9538-725X>

* Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora general de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica. Integrante del Sistema Estatal de Investigadoras e Investigadores del Estado de Zacatecas y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, con perfil Prodep. Líneas de investigación: formación docente, tutorías, asesorías, cultura y problemáticas de adolescentes y jóvenes, impacto social vinculado con educación ambiental, perspectiva de género, diversidad, estancias académicas y apoyo a pueblos originarios. Correo electrónico: ccapetillo@uaz.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0002-0810-8919>



INTRODUCCIÓN

La educación de personas adultas ha cobrado relevancia en las últimas décadas, impulsada por transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que exigen nuevas competencias para la participación activa en la vida comunitaria y productiva. En este escenario, la andragogía se ha consolidado como un referente para comprender las particularidades cognitivas, experienciales y motivacionales de quienes ingresan o reingresan a procesos formativos en la adultez (Clair, 2024).

En contextos comunitarios, el aprendizaje en la adultez no se limita a la incorporación de contenidos escolares: se entreteje con trayectorias educativas interrumpidas, experiencias previas de exclusión y procesos de reconstrucción personal. En Zacatecas, sobre todo en comunidades rurales y semiurbanas, la educación de personas adultas ocurre en condiciones de desigualdad social, acceso limitado a servicios formales y una estrecha articulación entre aprendizaje, vida cotidiana y subsistencia familiar. En este horizonte, el retorno educativo adquiere significados que desbordan lo escolar y se vinculan con la dignidad, la autonomía y la participación comunitaria.

En México, la educación para personas jóvenes y adultas se articula, en gran medida, a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), organismo encargado de coordinar programas de alfabetización, primaria y secundaria dirigidos a quienes no concluyeron la educación básica (INEA, 2023). Mediante el modelo educación para la vida y el trabajo, estos procesos buscan vincular el aprendizaje con situaciones concretas de la vida cotidiana. Este marco institucional constituye el contexto en el que se inscribe la experiencia educativa de las personas participantes en este estudio.

En el ámbito estatal, la experiencia educativa en la adultez se articula mediante el Instituto Zacatecano de Educación para Adultos. Este encuadre permite situar el estudio en un ecosistema real y fundamentar su relevancia social y analítica para comprender el aprendizaje adulto en comunidades rurales.

Aunque la literatura reconoce la relevancia de la autonomía, la pertinencia práctica y la dimensión emocional en el aprendizaje adulto, aún es limitada la comprensión sobre cómo las personas adultas de comunidades rurales específicas viven y resignifican su experiencia formativa en espacios comunitarios concretos. A partir de este vacío, nuestro estudio tiene como propósito analizar la experiencia vivida del aprendizaje adulto en comunidades rurales de Zacatecas, desde un enfoque fenomenológico descriptivo, con el fin de comprender los significados que las personas participantes atribuyen a su proceso formativo.

MARCO TEÓRICO

En este proceso, los principios andragógicos se han fortalecido gracias a la contribución de diversas corrientes que reconocen a la persona adulta como un sujeto con experiencia previa, necesidades reales de aprendizaje y capacidad para dirigir parte de su propio proceso formativo. Desde perspectivas contemporáneas, el aprendizaje adulto se comprende además como un fenómeno multifactorial que integra dimensiones cognitivas, sociales y experienciales que influyen en la construcción del conocimiento (Baumgartner y Carr-Chellman, 2024). Bíla y Kalenda (2025) subrayan

que el adulto aprende con mayor sentido cuando comprende la utilidad inmediata del contenido y cuando su experiencia es reconocida como un recurso legítimo dentro del proceso educativo. A partir de estas bases conceptuales, la andragogía contemporánea amplía su mirada hacia factores que influyen de manera profunda en la forma en que los adultos se aproximan al conocimiento.

Edisherashvili et al. (2025) sostienen que el aprendizaje adulto debe entenderse como un fenómeno situado, atravesado por factores emocionales, sociales y estructurales que moldean la manera en que las personas significan sus experiencias.

En el ámbito de la educación comunitaria, autores contemporáneos destacan que la comunidad funciona como un espacio natural de aprendizaje donde se desarrollan prácticas colaborativas, redes de apoyo y dinámicas de intercambio que fortalecen la cohesión social. Para Flores (2025), la comunidad posibilita procesos formativos que surgen de la interacción y la participación colectiva, mientras que Escobar y Zamora (2024) demuestran que los programas educativos contextualizados logran mayores niveles de permanencia, motivación y apropiación del conocimiento. Estos estudios muestran que, cuando la educación responde a necesidades locales, se convierte en un recurso para el fortalecimiento individual y comunitario.

La motivación es otro elemento esencial del aprendizaje adulto. Guzmán-Enríquez y Gallardo (2022) señalan que los adultos se incorporan a procesos formativos cuando encuentran un sentido práctico, emocional o identitario en lo que aprenden. La motivación no solo se relaciona con metas laborales o familiares, sino también con el deseo de superar experiencias previas de abandono escolar o de recuperar la confianza en las propias capacidades. Escobar y Zamora (2024) refuerzan esta perspectiva al destacar que el aprendizaje adulto está marcado por emociones que pueden potenciar o inhibir la participación, en especial en personas que han enfrentado experiencias educativas negativas. Por su parte, Rozas y Zamanillo (2022) agregan que la dimensión emocional del aprendizaje constituye un componente estructurante que impacta de manera directa en la forma en que se asimilan los contenidos y se participa en el proceso formativo.

Dentro de este entramado, la figura facilitadora adquiere una relevancia particular, pues actúa como mediadora de experiencias, apoyo socioemocional y guía del proceso reflexivo. Bello (2024) señala que el facilitador andragógico se distingue por su capacidad para generar ambientes de confianza, legitimar la experiencia adulta, promover la participación activa y sostener procesos de reflexión crítica. En contextos comunitarios, esta figura se convierte en un referente afectivo y social que favorece la permanencia y el sentido de pertenencia de quienes participan.

La fenomenología constituye un enfoque metodológico idóneo para estudiar el aprendizaje en la adultez en entornos comunitarios, ya que permite acceder a los significados que las personas atribuyen a sus experiencias formativas. Sanguino (2020) sostiene que este enfoque se aproxima a los fenómenos tal como son vividos por los sujetos, con lo que recupera la esencia de las experiencias y los sentidos contruidos a partir de ellas. Esta perspectiva posibilita comprender los procesos emocionales, identitarios y sociales que se entrelazan en el aprendizaje adulto y lo configuran como una experiencia situada, vinculada con dimensiones comunitarias que dotan de significado al proceso formativo.

MÉTODO

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico descriptivo, siguiendo la propuesta metodológica de Amedeo Giorgi, orientada a la identificación de unidades de significado y a la reducción fenomenológica para describir la esencia de la experiencia vivida. El estudio buscó comprender las experiencias de aprendizaje de personas adultas que participan en procesos educativos comunitarios en el estado de Zacatecas, México.

Se utilizó un muestreo intencional. La muestra se integró por 12 personas adultas (18 años o más) que hubieran participado recientemente en actividades formativas no escolarizadas dentro de sus localidades. Las personas participantes residen en comunidades rurales y semiurbanas de Vetagrande, Trancoso, Morelos y zonas periféricas del municipio de Guadalupe, seleccionadas por su participación en programas comunitarios de alfabetización, círculos de aprendizaje y capacitación social.

En coherencia con la lógica de la fenomenología descriptiva, el tamaño de la muestra se definió mediante el criterio de suficiencia o adecuación fenomenológica. La incorporación de participantes se detuvo cuando las entrevistas comenzaron a mostrar recurrencia en significados, experiencias y dimensiones emergentes, sin aportar variaciones sustantivas al fenómeno analizado. Este punto de redundancia interpretativa permitió considerar que el corpus empírico era suficiente para describir la estructura esencial de la experiencia de aprendizaje en los contextos comunitarios estudiados.

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista en profundidad. Se elaboró una guía flexible que permitió explorar dimensiones del aprendizaje adulto, como motivación, autogestión, significados atribuidos a la formación, emociones asociadas a la experiencia educativa, utilidad práctica del conocimiento, interacción comunitaria y relación con la figura facilitadora. Las entrevistas se realizaron de forma presencial en espacios comunitarios, tuvieron una duración aproximada de cuarenta a sesenta minutos, se grabaron con autorización y se transcribieron de manera literal.

El procedimiento analítico consideró las siguientes etapas: lectura global de cada transcripción para obtener una comprensión inicial; identificación de unidades de significado vinculadas con la vivencia formativa; transformación de dichas unidades a formulaciones en lenguaje educativo; agrupación de las unidades transformadas en categorías temáticas; y síntesis final mediante reducción fenomenológica, con el propósito de describir la estructura esencial del fenómeno. Para cada transcripción se elaboró una matriz de análisis que vinculó fragmentos textuales, unidades de significado, códigos interpretativos y categorías; a partir de esta matriz se integraron las dimensiones finales mediante reducción fenomenológica.

Durante la síntesis fenomenológica emergió una dimensión transversal asociada con la reconfiguración identitaria. Esta integra elementos presentes en todas las categorías y permitió comprender cómo las personas adultas resignifican su trayectoria educativa y su sentido de sí.

El estudio se condujo con apego a principios éticos de respeto y confidencialidad. Todas las personas participantes firmaron un consentimiento informado; asimismo, se garantizó el anonimato y el resguardo de los datos recopilados.

La credibilidad se fortaleció mediante revisión cruzada de categorías y devolución parcial de hallazgos a un grupo de participantes. La transferibilidad se apoyó en descripciones densas del contexto, mientras que la dependencia y la confirmabilidad se atendieron mediante el registro sistemático del proceso analítico y la documentación de las decisiones metodológicas.

RESULTADOS

Con la finalidad de hacer verificable el tránsito desde los datos empíricos hacia la síntesis fenomenológica, se elaboró una matriz de análisis que articuló citas textuales, unidades de significado, códigos interpretativos, categorías y dimensiones finales. Por razones de espacio, la tabla presenta un extracto representativo que ilustra el procedimiento seguido; no obstante, la estructura completa de trazabilidad se construyó para el conjunto de entrevistas y sostuvo la síntesis final mediante reducción fenomenológica.

Tabla. Trazabilidad analítica del proceso fenomenológico

Cita textual del participante	Unidad de significado	Código interpretativo	Categoría	Dimensión
"Recuperar una parte de mí que estaba dormida" (participante 4)	Retomar un proyecto educativo inconcluso	Reivindicación personal	Retorno como acto de reparación	Naturaleza simbólica de la decisión de aprender
"Darme la oportunidad que antes no tuve." (Participante 7)	Oportunidad de compensar una experiencia pasada	Justicia biográfica	Decisión transformadora	Naturaleza simbólica de la decisión de aprender
"Ahora ya no necesito que alguien más me explique los papeles" (participante 2)	Aplicación práctica del conocimiento en la vida diaria	Autonomía funcional	Uso concreto del aprendizaje	Búsqueda de utilidad concreta
"Me di cuenta de que sí puedo aprender" (participante 6)	Reconocimiento de capacidad intelectual	Autoeficacia recuperada	Reconstrucción de confianza académica	Reconstrucción de la autoestima académica
"Aquí nadie se burla, todos nos ayudamos" (participante 9)	Experiencia de apoyo y respeto grupal	Comunidad solidaria	Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje comunitario
"Aquí el maestro sí nos entiende" (participante 1)	Percepción de acompañamiento empático	Mediación humanizadora	Facilitador como apoyo emocional	Facilitador como figura humanizadora

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas realizadas a participantes del estudio.

El análisis fenomenológico permitió adentrarse en la complejidad emocional, biográfica y comunitaria que caracteriza la experiencia de aprendizaje de las personas adultas participantes. Los resultados no emergen como categorías rígidas, sino como dimensiones interconectadas que, juntas, conforman la esencia del aprendizaje en los espacios educativos comunitarios. Cada dimensión expresa no solo lo que los adultos viven, sino cómo lo sienten, cómo lo interpretan y cómo lo incorporan a su identidad y su vida cotidiana.

Una primera dimensión central es la naturaleza profundamente simbólica de la decisión de aprender. Para las personas adultas, volver a un espacio educativo no constituye solo el deseo de "estudiar", sino un acto íntimo de reivindicación personal. En

sus narrativas aparece la sensación de estar retomando algo que quedó inconcluso en la infancia o juventud; un proceso que muchos describen como “recuperar una parte de mí que estaba dormida” (participante 4) o “darme la oportunidad que antes no tuve” (participante 7). La motivación, lejos de ser un impulso puntual, se presenta como un camino emocional que combina esperanza, orgullo, necesidad de demostrar capacidad y, en muchos casos, un compromiso transversal con la familia, en particular con hijos y nietos. Esta dimensión revela que el aprendizaje inicia antes del aula, pues comienza en las reflexiones y luchas internas que preceden la decisión de regresar.

Una segunda dimensión, con notable presencia, es la búsqueda de utilidad concreta en el aprendizaje. Las personas adultas insisten en que el conocimiento debe transformar su vida diaria. Sus relatos muestran que cada logro académico se traduce en acciones tangibles: comprender documentos oficiales sin ayuda, interpretar indicaciones médicas, apoyar tareas escolares, administrar mejor el dinero o participar con seguridad en actividades comunitarias, como lo expresó un participante al señalar que “ahora ya no necesito que alguien más me explique los papeles” (participante 2). Para varios participantes, estos avances representan pequeños triunfos cotidianos que fortalecen su autonomía. El aprendizaje se vive no como un requisito escolar, sino como una herramienta que modifica la manera de estar en el mundo.

En tercer lugar, identificamos una dimensión emocional profunda vinculada a la reconstrucción de la autoestima académica. Las personas adultas describen sentimientos iniciales de miedo, pena, inseguridad o la creencia de que “ya no les funciona la mente”. Estas emociones se entrelazan con recuerdos dolorosos de etapas escolares en las que predominaron la burla, el castigo, el desánimo o la separación temprana del sistema educativo. Sin embargo, conforme avanza su participación en los círculos de aprendizaje, se observa una transformación paulatina: del miedo al entusiasmo, de la duda a la confianza, de la vergüenza al orgullo, sintetizada en expresiones como “me di cuenta de que sí puedo aprender” (participante 6). Las personas participantes hablan de sentirse “capaces”, “útiles”, “inteligentes” y “de nuevo parte de algo”, lo que da cuenta de una resignificación positiva de su relación con el aprendizaje.

Una cuarta dimensión clave es la fuerza del aprendizaje comunitario. La experiencia educativa se construye dentro de una red de convivencia donde el apoyo mutuo, la solidaridad y la empatía juegan un papel determinante. Las personas participantes expresan que aprender en grupo disminuye la ansiedad y potencia la pertenencia, pues “aquí nadie se burla, todos nos ayudamos” (participante 9). Compartir dudas, avances y dificultades genera un ambiente donde cada persona se siente acompañada. El grupo se convierte en una especie de microcomunidad pedagógica en la que todos avanzan a ritmos distintos, pero de manera compartida, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la permanencia en el proceso formativo.

La quinta dimensión que emerge con fuerza es la importancia del facilitador como figura humanizadora del aprendizaje. Para las personas participantes, el facilitador ocupa un lugar fundamental no solo en el plano académico, sino también en el emocional y motivacional. Es descrito como alguien paciente, cercano, capaz de explicar sin juzgar y dispuesto a reconocer que cada adulto trae consigo saberes y experiencias valiosas, como lo expresó un entrevistado al señalar que “aquí el maestro sí nos entiende” (participante 1). El facilitador es visto como mediador de esperanza, puente entre el miedo inicial y la confianza recuperada.

Una dimensión transversal que atraviesa todas las anteriores es la reconfiguración identitaria que experimentan las personas adultas. Aprender no se limita a adquirir conocimientos funcionales, sino que transforma la manera en que las personas se narran a sí mismas. Muchos expresan sentirse “más completos”, “más capaces” o “más seguros para la vida”. El aprendizaje se convierte en un proceso vital que fortalece su agencia personal, amplía su participación comunitaria y resignifica su historia educativa.

Los resultados muestran que la experiencia de aprendizaje adulto en comunidades rurales es un proceso integral que articula motivación, utilidad práctica, transformación emocional, vínculo comunitario y acompañamiento humanizador. Aprender, para las personas adultas, no es solo comprender un contenido, sino recuperar dignidad, construir seguridad, fortalecer vínculos y abrir nuevas posibilidades para sí mismos y para sus familias.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman, en gran medida, tendencias descritas por la literatura reciente sobre aprendizaje adulto en contextos comunitarios, aunque también revelan matices que permiten ampliar la comprensión del fenómeno. En relación con la motivación, los hallazgos concuerdan con lo expuesto por Guzmán-Enríquez y Gallardo (2022), quienes destacan que las personas adultas se involucran en procesos formativos cuando identifican un sentido práctico o identitario en el aprendizaje. De forma similar, los participantes manifestaron que su retorno educativo responde a metas personales y familiares. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean estos autores, en este estudio la motivación no se vinculó únicamente con aspiraciones de superación, sino también con necesidades afectivas, como recuperar confianza y reconstruir la propia autoestima académica.

En cuanto a la relevancia práctica del aprendizaje, los resultados coinciden con las observaciones de Purwati et al. (2022), quienes señalan que la aplicabilidad inmediata del contenido es un elemento central en la educación de adultos. Las personas entrevistadas destacaron que aprender tiene valor en tanto contribuye a resolver problemas cotidianos, lo que confirma la pertinencia de enfoques situados. Este hallazgo también dialoga con planteamientos socioformativos que subrayan la articulación entre aprendizaje y vida cotidiana como eje de la educación de personas adultas (Samayoa et al., 2023). No obstante, a diferencia de lo reportado en estudios más formales o urbanos, en este contexto rural la aplicabilidad se orientó más hacia la vida familiar y comunitaria que hacia lo laboral, lo que constituye un aporte relevante para la literatura.

En términos emocionales, los resultados apoyan los planteamientos de Rozas y Zamanillo (2022), quienes sostienen que las dimensiones afectivas influyen de manera directa en la permanencia educativa. De igual forma, los hallazgos coinciden con el trabajo de Edisherashvili et al. (2025), que resalta el papel de las emociones de logro y seguridad en la continuidad del aprendizaje adulto. Asimismo, investigaciones recientes han advertido que memorias escolares previas marcadas por vergüenza, miedo o experiencias de exclusión pueden incidir en el modo en que los adultos se aproximan de nuevo al aprendizaje (Mosenos, 2024; Cavallo-Bertelet,

2023). No obstante, en este estudio se observó que la reconstrucción de la autoestima académica tiene un peso mayor que el reportado en otros contextos, lo que puede explicarse por las experiencias previas de abandono escolar presentes en la población analizada.

El papel de la comunidad también mostró concordancia con la literatura sobre aprendizaje adulto en contextos comunitarios. Diversos estudios han revelado que la interacción social, la solidaridad y la participación colectiva favorecen la permanencia en los procesos formativos y fortalecen el sentido de pertenencia de las personas adultas (Merriam y Baumgartner, 2020). En América Latina, esta dimensión comunitaria ha sido señalada como clave para la inclusión educativa de jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad (Valdivieso, 2023). Este planteamiento fue corroborado en nuestro estudio al documentar que el apoyo grupal redujo la ansiedad y fortaleció el vínculo con el espacio educativo. Sin embargo, los participantes hicieron hincapié en el valor afectivo del grupo por encima de la dimensión cognitiva, lo que representa un matiz particular respecto a lo documentado en otras investigaciones sobre aprendizaje adulto.

El rol del facilitador coincide con lo expuesto por Galarraga (2020), quien describe al educador andragógico como una figura que promueve ambientes de confianza y reconoce la experiencia del adulto. Este estudio corrobora tal planteamiento al mostrar que la actitud empática del facilitador incidió en la continuidad de los participantes. Sin embargo, a diferencia de los enfoques más instrumentales descritos en la andragogía clásica, aquí el facilitador fue percibido como un referente afectivo, lo que sugiere la necesidad de integrar competencias socioemocionales de manera más explícita en la formación docente.

A diferencia de estudios realizados en zonas urbanas, donde la motivación suele orientarse a metas laborales o certificación formal, en este estudio la motivación tuvo un carácter afectivo y comunitario. Esta diferencia señala la necesidad de considerar el territorio como un elemento configurador del aprendizaje adulto.

Los resultados convergen con buena parte de la literatura contemporánea, aunque también aportan matices propios del contexto rural y de las experiencias previas de los participantes. Estos elementos permiten ampliar la discusión sobre el aprendizaje adulto, y subrayan que, además de los principios andragógicos tradicionales, intervienen factores emocionales y comunitarios que adquieren un peso significativo en contextos de vulnerabilidad social. En esta línea, los hallazgos se aproximan a enfoques de educación transformadora que conciben el aprendizaje como un proceso de resignificación personal y conciencia social construido desde la experiencia vivida de los sujetos (Takona, 2025). En consonancia con los planteamientos de la educación popular, este tipo de hallazgos refuerza la necesidad de comprender el aprendizaje adulto como un proceso situado y marcado por condiciones sociales específicas (Hernández-Flores, 2024).

Este estudio muestra que, en contextos rurales, el aprendizaje adulto opera no solo como proceso formativo, sino como experiencia de reparación biográfica y reconfiguración identitaria, dimensión que adquiere un peso particular en territorios con trayectorias educativas interrumpidas.

CONCLUSIONES

Los resultados aportan elementos relevantes para el diseño y fortalecimiento de programas de educación para personas jóvenes y adultas, en particular aquellos implementados por el INEA y el Instituto Zacatecano de Educación para Adultos. En este sentido, se recomienda que dichos programas incorporen de manera sistemática enfoques andragógicos que reconozcan la dimensión simbólica del retorno educativo e incluyan estrategias de acompañamiento socioemocional orientadas a la reconstrucción de la autoestima académica de las personas participantes. Asimismo, resulta pertinente fortalecer la formación de facilitadores en metodologías participativas y en mediación empática, dada su incidencia directa en la permanencia educativa y en la resignificación del aprendizaje en contextos comunitarios rurales. Estas orientaciones contribuyen a consolidar modelos educativos más sensibles a las realidades locales y coherentes con la experiencia vivida del aprendizaje adulto.

Como líneas de continuidad, se propone ampliar el análisis hacia otros territorios con características socioeducativas comparables, profundizar en las dimensiones emocionales e identitarias del aprendizaje adulto y desarrollar diseños metodológicos complementarios comparativos, longitudinales o mixtos que permitan explorar la evolución de estas experiencias y su aplicación en intervenciones educativas comunitarias.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés relacionado con la elaboración o publicación de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumgartner, L. M. y Carr-Chellman, D. (2024). Adult learning: A multifaceted endeavor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 2024, núm. 184, pp. 92–96. <https://doi.org/10.1002/ace.20550>
- Bello Velásquez, R. A. (2024). Cimentando organizaciones adaptativas a través de la andragogía: un enfoque centrado en el aprendizaje del adulto. *Notas de Investigación*, vol. 31, núm. 31, pp. 35–50. <http://dpea.unesr.edu.ve:8080/index.php/NotasdeInvestigacionUNESR/article/view/456>
- Bílá, M. y Kalenda, J. (2025). Empirical research on motivation in adult education and learning: A scoping review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.5721>
- Cavallo-Bertelet, L. (2023). Estudiar en la adultez: percepciones de un reto motivacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 49, núm. 3, pp. 327–348. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400327>
- Clair, R. S. (2024). Andragogy: Past and present potential. *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 2024, núm. 184, pp. 7–13. <https://doi.org/10.1002/ace.20546>
- Edisherashvili, N., Saks, K., Kallas, K., Pedaste, M. y Leijen, Ä. (2025). Emotions matter—Targeting adult learners’ achievement emotions in online instructional settings: Systematic literature review. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/rev3.70110>

- Escobar, A. L. S. y Zamora, R. V. (2024). Motivación y retención: estrategias para motivar y retener a los adultos en programas educativos. *Revista Veritas de Difusão Científica*, vol. 5, núm. 3, pp. 2730–2747.
- Flores, A. S. (2025). *Metodologías participativas en educación, un estudio sobre su implementación en contextos comunitarios*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Galarraga, J. J. S. (2020). Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía. *Educación en Contexto*, vol. 6, núm. 11, pp. 48–69.
- Guzmán-Enríquez, S. y Gallardo Córdova, K. E. (2022). Compromiso del aprendizaje adulto y andragogía: una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa (México, DF)*, vol. 22, núm. 90, pp. 105–124.
- Hernández-Flores, G. E. (2024). La educación con personas jóvenes y adultas: aportes de la educación popular. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 63. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-013)
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2023). *Modelo educación para la vida y el trabajo (MEVyT)*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/inea>
- Merriam, S. B. y Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Modenos, L. (2024). Shame and adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 5–21. <https://doi.org/10.1177/1477971423117617>
- Purwati, D., Mardhiah, A., Nurhasanah, E. y Ramli, R. (2022). The six characteristics of andragogy and future research directions in EFL: A literature review. *Elsya: Journal of English Language Studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 86–95. <https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.7473>
- Rozas, R. M. y Zamanillo, O. S. (2022). No es magia, es educación emocional. *Participación Educativa*, vol. 9, núm. 12, pp. 195–206.
- Samayoa Juárez de Conde, S. M., Solís Veliz, K. I. y Escobar Orozco, L. C. (2023). La andragogía con enfoque socioformativo como modelo educativo. *Revista Académica CUNZAC*, vol. 6, núm. 2, pp. 66–77. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v6i1.100>
- Sanguino, N. C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 20.
- Takona, J. P. (2025). Transformative education: Paulo Freire's pedagogy of the oppressed and its contemporary resonance. *Journal of Global Education and Research*, vol. 9, núm. 1, pp. 87–107. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.9.1.1351>
- Valdivieso, K. D. (2023). La educación inclusiva para jóvenes y adultos en América Latina: realidades de un sistema en construcción. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 89–89.