

Superando los Mitos del Envejecimiento en la Inclusión Educativa. Efectos de las Variables Sociodemográficas en las Motivaciones de los Adultos Maduros para Aprender

(Overcoming the Myths of Aging in Educational Inclusion. Effects of Sociodemographic Variables on the Mature Adults' Motivations to Learn)

Dra. Tatiana Iñiguez Berrozpe
(Universidad de Zaragoza)

Dr. Francesco Marcaletti
(Universitat Internacional de Catalunya)

Páginas 59-76

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 11/05/2017

Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.

En el Año Europeo de la Educación de Personas Adultas (European Commission, 2017) la inclusión en actividades de aprendizaje de la población mayor de 45 años (Adultos Maduros, en adelante AM) todavía continúa en niveles muy inferiores que en el resto de grupos de edad. En este sentido, numerosas publicaciones aducen el factor edad como elemento homogeneizador de la población y exclusor fundamental en cuanto a la participación educativa de los AM. Sin embargo, el presente trabajo, alineado con teorías alternativas que superan los llamados Myths of Global Aging (Merriam y Kee, 2014) [mitos del envejecimiento global], pretende analizarse a este grupo poblacional como una realidad más allá de criterios homogeneizadores, atendiendo a la diversidad de su participación en el Lifelong Learning, atendiendo específicamente a sus motivaciones y obstáculos, y cómo sus distintas características sociodemográficas pueden predecir la presencia de cualquiera de esos factores. Para la realización de este análisis se emplea un estudio descriptivo y una regresión logística binaria a partir de una muestra de 1066 cuestionarios distribuidos en Grecia, España, Italia, Dinamarca, Polonia y Turquía entre este grupo social. Los resultados demuestran que los AM no deben ser considerados como un grupo homogéneo simplemente caracterizado por la variable "edad", como tradicionalmente parte de la literatura científica ha venido realizando, dada la gran variedad de factores motivacionales que les influyen a la hora de participar en actividades educativas, y su relación con elementos más allá del factor edad. El artículo concluye que la superación del edismo en el ámbito educativo es esencial para lograr una mayor inclusión de todos los grupos sociales.

Como citar este artículo:

Iñiguez Berrozpe, T., y Marcaletti, F. (2017). Superando los mitos del envejecimiento en la inclusión educativa. Efectos de las variables sociodemográficas en las motivaciones de los adultos para aprender. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 59-76.

Palabras clave: *adultos maduros, lifelong learning, motivación, edismo*

Abstract.

In the European Year of Adult Education (European Commission, 2017) the inclusion in learning activities of the population over 45 (Mature Adults, hereinafter AM) is still at much lower levels than in the other groups of age. In this sense, many publications adduce the age factor as homogenizing element of the population and fundamental exclusion in the educational participation of MAs. However, the present work, aligned with alternative theories that surpass the so-called Myths of Global Aging (Merriam y Kee, 2014), aims to analyze this population group as a reality beyond homogenizing criteria, according to the diversity of their participation in Lifelong Learning, paying particular attention to their motivations and obstacles, and how their different sociodemographic characteristics can predict the presence of any of these factors. To carry out this analysis, a descriptive study and binary logistic regression are used from a sample of 1066 questionnaires distributed in Greece, Spain, Italy, Denmark, Poland and Turkey among this social group. The results show that MAs should not be considered as a homogeneous group simply characterized by the variable "age", as traditionally part of the scientific literature has been doing, given the great variety of motivational factors that influence them when participating in Educational activities, and their relationship with elements beyond the age factor. The article concludes that overcoming ageism in the educational field is essential to achieve a greater inclusion of all social groups.

Key words: *mature adults, lifelong learning, motivation, ageism*

1.Introducción.

Conscientes de la relevancia del proceso de envejecimiento demográfico de la población europea y la importancia que tiene la educación como herramienta de inclusión laboral y social, la Comisión Europea ha declarado 2017 como el *Año Europeo de la Educación de Personas Adultas* (European Commission, 2017). En este sentido, la institución supranacional ha defendido el Lifelong Learning (en adelante LLL), como herramienta de promoción de la equidad, cohesión social y ciudadanía activa, a través del empoderamiento de la población adulta (como ya defendían Antikainen, Harinen y Torres, 2006; Mayo, 2009 o el propio Paulo Frerie, 2003). Dicho empoderamiento puede ser a nivel individual, respondiendo a necesidades personales o laborales (Marcaletti, 2012), como colectivo, defendiéndose el valor del LLL como forma de contribución al capital social y cultural de la comunidad (Merriam y Kee, 2014). Sin embargo, tal y como se constatan las cifras oficiales (Eurostat, 2016), la participación educativa de la población adulta todavía queda lejos de los objetivos de la European Commission (2017). Esta situación de escasa implicación con el LLL se agrava en la población denominada como Adulta Madura (AM, Crawford, 2004), aludiendo a los mayores de 45 años, donde se observa un importante decrecimiento en la participación educativa en la media europea. Así, los datos muestran que, a medida que la población va envejeciendo, su participación en actividades de aprendizaje va decreciendo

paulatinamente (Rothes, Lemos, y Gonçalves, 2014). Debido a ello, tradicionalmente, la literatura científica ha empleado el factor edad como elemento homogeneizador de este grupo poblacional a la hora de explicar su exclusión educativa, siendo este uno de los denominados mitos del envejecimiento global (“Myths of Global Aging” en el original, Merriam y Kee, 2014, p. 3). Este término se refiere, entre otros criterios edistas, a la tendencia a considerar a los AM bajo unos criterios homogeneizadores que dependen directamente de este factor edad, obviando la gran heterogeneidad existente en este grupo social, también en el ámbito de la participación educativa y sus motivaciones para ello.

Con el presente trabajo pretendemos contribuir a través de un estudio exploratorio, a un mayor conocimiento de los AM, en cuanto a su participación y motivación educativas, tratando de superar los antedichos criterios homogeneizadores que obvian una realidad compleja. Este artículo se basa en la investigación realizada para el proyecto IMAL- Innovations in Mature Adult Learning, del Programa Grundtvig (financiado por la Comisión Europea, 2013-2015, Jancewicz et al., 2015), donde participaron instituciones educativas de Grecia, España, Italia, Dinamarca, Polonia y Turquía. En ella, además de la revisión de la literatura científica internacional sobre esta temática, se implementó un cuestionario a una muestra de n.=1066 AM de los 6 países participantes, en el que se analizaba la participación educativa, y motivaciones y obstáculos de este grupo poblacional para su realización de actividades de formación. A partir de los datos resultantes de este cuestionario, en el presente estudio, realizamos un análisis descriptivo y mediante regresión logística binaria que permite explorar cómo afectan las variables sociodemográficas (edad, sexo, nivel educativo y empleo) en dichas motivaciones y obstáculos para aprender. Todo ello con el objetivo último de poder llegar a conocer mejor a este segmento para adaptar las propuestas educativas, y superar, así, las creencias edistas de los propios AM y la sociedad en general, logrando, en definitiva, una educación inclusiva para todos y todas.

2. Revisión de la Literatura

En la literatura científica la educación para adultos se ha diferenciado de la obligatoria en la infancia y la adolescencia, por un lado, por el factor “edad”, considerándolos un alumnado “no tradicional” (Murray, Smith y Nielson, 2010), y, por otra parte, por su carácter voluntario e intencional de las actividades formativas en las que participan, términos que definían la *andragogía* de Knowles (1980), diferenciada de la *pedagogía*. Esta ausencia de obligatoriedad ha centrado la investigación científica sobre el LLL en los aspectos motivacionales que llevan a este grupo social a participar en actividades educativas (Skolverket, 2000; Chao, 2009; Hubackova y Semradova, 2014). En este sentido, trabajos como los de Rothes, Lemos y Gonçalves (2014) o Kim y Merriam (2004) han diferenciado entre motivaciones extrínsecas (profesionales, económicas y de mejora de estatus), e intrínsecas (el deseo de aprender o motivaciones sociales, como conocer a otras personas) presentes en los adultos a la hora de participar en la formación. En esta dicotomía, varios autores han caracterizado a este grupo poblacional como principalmente motivado por un aprendizaje práctico y aplicable (Houle, 1974; Oliveira, 2013; Gorges y Kandler, 2012; Hubackova y Semradova, 2014), por lo que podríamos hablar de una primacía en la

investigación científica sobre las motivaciones extrínsecas en los adultos. Debido a ello, y siguiendo estas teorías, si tomamos como referencia el grupo social objeto de nuestro estudio, los AM, cuando la usabilidad de los aprendizajes desciende con la edad, por ejemplo, al retirarse de la vida laboral y no tener que emplearlos en el trabajo, la motivación por aprender también decae (Felstead, 2010, 2011; Taylor y Urwin, 2001; Urwin, 2006; Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs, y Baert, 2011).

En cuanto a las motivaciones intrínsecas de los AM, estos y otros autores señalan que este grupo de población no sólo aduce a la pérdida de usabilidad de los aprendizajes en el proceso de envejecimiento, sino que añaden también un decrecimiento en los factores cognitivos, una autoconfianza menor en sus propias capacidades para aprender, o, simplemente una pérdida de interés en adquirir nuevos conocimientos (Kanfer and Ackerman, 2004). Ello provoca que a la exclusión que los AM sufren por parte de sus empleadores y otras instituciones educativas a la hora de participar en actividades formativas, tal y como se muestra en el estudio de Kyndt y otros (2011) se una la auto-exclusión del AM al verse menor capacitado o interesado en formar parte de iniciativas educativas (Chao, 2009).

Estos y otros trabajos, como el caso de Chen, Kim, Moon y Merriam (2008) o Murray, Smith y Nielson (2010), definen al adulto maduro de manera homogénea, y primando el factor edad por encima del resto de características sociales o personales a la hora de explicar fenómenos como la exclusión educativa. Estos argumentos se encuentran dentro de las llamadas *Age-related motivation decline theories* [teorías de la declinación de la motivación relacionada con la edad], que explican el factor del envejecimiento como la principal barrera importante para el acceso a actividades formativas (Van Vianen, 1997; Kanfer y Ackerman, 2004). Ello contribuye a lo que autores como Merriam y Kee (2014) han tildado de “mitos del envejecimiento global” (2014, p. 3). Dichos mitos son, entre otros, la idea de que los AM responden a características similares, o que con la edad este tipo de población es más frágil y pierde capacidad funcional, y, con ello, la motivación por aprender.

Sin embargo, otras investigaciones han defendido que ser mayor no significa estar menos interesado en el conocimiento y la educación. Estudios como los de Bye, Pushkar y Conway (2007), Steinberg, (2006), o Murphy y Roopchand (2003) han demostrado que el alumnado no tradicional en la universidad (AM, entre otros colectivos) tienen niveles más altos de motivación intrínseca que los estudiantes universitarios más jóvenes. Y no sólo muestran una mayor motivación, sino que, en muchos casos el desempeño académico de los AM es mejor que el del alumnado más joven, a pesar de que normalmente este grupo social debe conciliar su actividad educativa con su empleo y su vida familiar (Hoyert y O'Dell, 2009, Morris, Brooks y May, 2003). En esta línea se encuentran las teorías del *Age-related motivation maintenance* [teorías del mantenimiento de la motivación relacionada con la edad] (Stipek, 1996; De Corte, 2003), en las que se defiende, precisamente, que el proceso de envejecimiento no tiene por qué conllevar una menor motivación para realizar actividades de formación. En estas teorías se defiende el evitar un reduccionismo que explique la participación educativa de los AM sólo en términos edistas, los cuales mitifican este grupo social sólo en función de su envejecimiento, defendiendo la gran heterogeneidad de los MA “mayores que en cualquier otro segmento de la población” (Merriam y Kee, 2014, p. 4).

Éstas y otros autores y autoras, como Ferrier, Burke y Selby (2008), Bjorkund (2011), Friedsen y Formosa (2011), abogan por romper los “mitos del envejecimiento global” (Merriam y Kee, 2014, p. 3), dado el carácter activo, social, saludable y educado de la mayoría de los MA, que les lleva a no perder el interés por aprender. En estos trabajos se sostiene que la educación no está separada de la vida, por lo que las motivaciones de este grupo social pueden ir desde los criterios más utilitaristas (dentro de las extrínsecas), hasta factores más intrínsecos, como el propio placer de aprender (Iñiguez Berrozpe y Marcaletti, 2016a; Iñiguez Berrozpe y Marcaletti, 2016b; Pring, 1999). Estas teorías no niegan las barreras de acceso a la educación de este grupo de población, pero defienden la variedad de perfiles y motivaciones de los AM a la hora de plantearse una actividad de aprendizaje, por lo que no puede hablarse de una pérdida de interés por la educación, sino una gran heterogeneidad en sus objetivos de aprendizaje (Smith, Smith y Smith, 2010), y en sus factores contextuales (Schmidt-Hertha et al., 2009).

En este sentido, investigaciones como las de Bandura (1977), Schunk (1991) o Rothes, Lemos y Gonçalves (2014), demuestran que, más allá de la edad, son otros factores personales y educativos los que determinan la motivación para aprender de los adultos. Así, la autoestima y la autoeficacia, es decir, la capacidad percibida de los y las estudiantes para aprender y alcanzar un nivel de desempeño deseado, aparecen como elementos más influyentes que la edad a la hora de mostrar una mayor motivación en las actividades de formación. Ambos elementos, autoestima y autoeficacia, aparecen en niveles más altos cuando el AM tiene un nivel educativo mayor y posee un empleo (Carré, 2011; Ferreira, 2010), además de otras cuestiones, como el tipo de curso, su duración etc., demostrando la “multidimensionalidad” de las motivaciones de los adultos para participar en actividades formativas (Rothes, Lemos y Gonçalves, 2014, p. 941)

Así, superando lecturas sectoriales del aprendizaje de los AM, en los que la edad supone un elemento de exclusión, se plantean nuevos análisis de este *engagement* educativo mediante una aproximación humanística e integral que tiene en su núcleo al propio alumno/a (UNESCO, 2010). Por ello, el conocer estos factores motivacionales de los AM y sus diferentes perfiles se torna en esencial para favorecer una participación más activa de los AM en la sociedad. De esta forma la educación para adultos clama por una aproximación más holística, que tenga en cuenta tanto la heterogeneidad de esta población, como su inseparabilidad del contexto personal, social, laboral y educativo de una persona y de los factores asociados al mismo, más allá de la edad (UNESCO, 2010; Desjardins, 2004; Reder, 2009; Pring, 1999; Iñiguez Berrozpe y Marcaletti, 2016a; Houle, 1974). En este sentido, la educación de adultos ha pasado a ser analizada, no como una etapa separada del resto de aprendizaje, sino en el mismo continuum del curso vital del adulto (*Lifelong Learning*) (Skolverket, 2000). Por otra parte, la antedicha multiplicidad de factores motivacionales, unida al reconocimiento de los distintos modos en los que pueden presentarse los aprendizajes (formal, no-formal, e informal) ha llevado a la aparición de la terminología de *Lifewide Learning* (Skolverket, 2000; UNESCO, 2010; Reischmann, 2014). Ambos términos, *Lifelong Learning* y *Lifewide Learning*, describen la realidad educativa de la Sociedad de la Información, en la que el aprendizaje aparece de manera continua, intensiva y variada, pudiendo proceder

de las más diversas fuentes y respondiendo a distintas necesidades (Aubert et al., 2008).

Por otro lado, la visión holística y no fragmentada de la interpretación del AM no sólo trata las causas de la participación educativa y cómo se lleva a cabo, sino también las consecuencias de la misma. Los efectos de la LLL en los AM pueden extenderse desde la consecuencia utilitaria inmediata, por ejemplo, permaneciendo atractiva para los empleadores (Marcaletti, 2012), hasta el enriquecimiento personal y el empoderamiento (Antikainen et al., 2006, Mayo, 2009), como ya especificábamos en la introducción. En este sentido, la educación se vuelve muy relevante para el bienestar de las AM, aumentando su calidad de vida al favorecer el envejecimiento activo (Bjorklund, 2011; Herzog, Ofstedal y Wheeler, 2002). Además, este empoderamiento personal puede transferirse a la esfera social, promoviendo el bienestar de la comunidad (Brookfield, 2012; Field, 2009; Merriam y Kee, 2014). Estos autores analizan la importante contribución de los AM al aumento del capital social de sus comunidades y el papel relevante que desempeña el aprendizaje permanente en este proceso. Al participar en actividades educativas, la AM desarrolla competencias culturales y sociales que, a través de sus redes sociales, contribuyen a reforzar la identidad colectiva (Brookfield, 2012) y, en última instancia, al bienestar de la comunidad (Biggs, Cartensen y Hogan, 2012 Merriam y Kee, 2014).

Por lo tanto, superando criterios edistas, y abogando por una educación centrada en el alumno (Gorges y Kandler, 2012), que tenga en cuenta sus factores contextuales, su experiencia vital, y sus distintas motivaciones extrínsecas e intrínsecas, planteamos la necesidad de ahondar en la investigación científica sobre la educación de adultos, especialmente en un sector tradicionalmente excluido de la misma como los AM. Conocer los distintos perfiles de este grupo social, comprender sus motivaciones para involucrarse en actividades formativas y los efectos de este LLL, se hace esencial para promover una participación más activa de los AM en la sociedad, cuestión a la que pretendemos contribuir con el presente estudio exploratorio.

3. Metodología

3.1 Instrumento

Una de las fases de la investigación en el proyecto *IMAL- Innovations in Mature Adult Learning*, del Programa Grundtvig (financiado por la Comisión Europea, 2013-2015, Jancewicz et al., 2015) consistió en el diseño e implementación de una encuesta. El objetivo de la misma fue investigar, sobre la base del marco teórico derivado de la revisión de la literatura, las necesidades y las motivaciones para aprender de las AM en los seis países involucrados en la misma. El fin de la encuesta no ha sido alcanzar la representatividad de los datos recogidos en cada país, debido a la falta de recursos para invertir en ella. Sin embargo, la construcción de esta herramienta de investigación ha permitido elaborar una exploración en los diferentes contextos nacionales para recopilar información sobre las actitudes de aprendizaje de los adultos. La principal herramienta de la encuesta fue un cuestionario en línea que fue concebido en inglés y posteriormente traducido a los seis idiomas de los socios del proyecto.

El cuestionario anónimo abarcaba varios temas, empezando por una sección general dedicada a la recopilación de datos personales del encuestado, es decir, nacionalidad, edad, sexo, condición de empleo, nivel educativo. La primera sección temática de la herramienta se centra en experiencias educativas y de aprendizaje pasadas, con variables que exploran las influencias en los caminos educativos seguidos y la coherencia con las rutas de trabajo subsiguientes. La segunda sección temática proponía preguntas sobre necesidades de aprendizaje, influencias sobre las propias necesidades, así como intereses y preferencias. La tercera sección temática del cuestionario incluía variables relacionadas con oportunidades concretas de aprendizaje y su efectividad en diferentes esferas de la vida. La sección temática final cubrió diferentes dimensiones de las motivaciones para aprender (es decir, los factores de flexibilización, obstaculización y compromiso). Lo que resultó de esta estructura es un conjunto de 111 variables, las personales incluidas. Si bien, para el presente análisis nos hemos centrado exclusivamente en las variables relacionadas con el contexto sociopersonal y educativo y aquéllas centradas en las motivaciones y obstáculos para aprender. Todas las variables (excluyendo las personales) consistían en escalas de evaluación para facilitar tanto el análisis exploratorio multivariado, como la fiabilidad.

El cuestionario se ha administrado en línea (a través de Google y Survey Monkey) con el fin de reducir los costes y tratar de permitir que cada socio, en su propio país, alcance de manera más factible la muestra seleccionada. Con el objetivo de recoger el mayor número posible de datos, la duración de la administración del cuestionario ha sido bastante larga, extendiéndose entre junio de 2014 y febrero de 2015.

3.2 Muestra

La administración del cuestionario en las seis lenguas de los diferentes interlocutores condujo a la recolección en los respectivos países de un total de 1.066 cuestionarios completos o parcialmente llenos. Como se muestra en la Tabla 1, la más amplia es la muestra italiana (n = 460), lo que representa el 43,2% de la muestra total. La segunda mayor muestra nacional proviene de Polonia (n = 258), representando otro cuarto (24,2%) de la muestra total. Las muestras griegas (n = 111) y españolas (n = 106) son bastante similares y representan aproximadamente una décima parte de la muestra total. Las más reducidas son las muestras turca (n = 83) y danesa (n = 48), que representan menos de una décima parte de la muestra total.

Tabla 1. Distribución de la muestra por países

| | País | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|-----------|------------|------------|
| | Dinamarca | 48 | 4,5 |
| | España | 106 | 9,9 |
| | Grecia | 111 | 10,4 |
| Válido | Italia | 460 | 43,2 |
| | Polonia | 258 | 24,2 |
| | Turquía | 83 | 7,8 |
| | Total | 1066 | 100,0 |

Las opciones de muestreo tomadas por los socios han sido diferentes, según las posibilidades de llegar a los individuos objeto de estudio, por e-mail o cara a cara, a grupos de AM con preferencia por aquellos que han experimentado cualquier tipo de actividad de aprendizaje en los últimos dos años. Por lo tanto, las dos principales limitaciones para el muestreo han sido la preselección de los encuestados, de acuerdo a aquellos que tenían una dirección de correo electrónico, y la participación de los accesibles en el entorno social de las organizaciones asociadas. Estos dos factores han conducido, como se ha apreciado en la tabla, a diferentes tamaños y composiciones de la muestra de cada país.

3.3. Análisis

Para la realización del análisis se ha optado por el empleo del programa estadístico SPSS (versión 22). En una primera fase se ha realizado un estudio descriptivo para analizar las principales motivaciones y obstáculos de aprendizaje de la muestra de AM seleccionada.

Por otra parte, para analizar los factores sociodemográficos que pueden predecir los factores motivacionales u obstáculos percibidos, se realizó un análisis de regresión logística binaria. Para llevarlo a cabo, se transformaron en dicotómicas todas las variables independientes (Edad: 40-54, > 55, Sexo: masculino, femenino, Empleo: no trabajando, trabajando, Nivel educativo: ISCED 0-3, ISCED 4-6) y las dependientes (ML: Motivaciones / Obstáculos para participar en alguna actividad educativa: No, Sí).

El modelo de regresión logística puede expresarse como:

$$\log\left(\frac{p}{1-p}\right) = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_kx_k$$

Donde p es la probabilidad de presencia de la característica de interés, en nuestro caso cada una de las variables dependientes sobre motivación y obstáculos para emprender actividades educativas. De acuerdo con el valor de las variables independientes, podemos calcular la estimación de la probabilidad de la presencia de la característica de interés de la siguiente manera:

$$\hat{p} = \frac{e^{sum}}{1+e^{sum}} = \text{where } sum = \hat{b}_0 + \hat{b}_1x_1 + \hat{b}_2x_2 + \dots + \hat{b}_kx_k$$

Todas las variables fueron testadas para el modelo (Prueba Omnibus de Coeficientes de Modelo, Prueba Homer y Lemeshow, valor p). Cuando una variable no ha sido significativa para predecir el impacto en el modelo, la hemos eliminado. En las tablas finales de la sección de Resultados, se presentan solamente los *Odd Ratios*, que muestran su significación (valor p) y su dirección dependiendo del indicador de variable que predijo la variable dependiente.

4. Resultados

En el análisis descriptivo en cuanto a la valoración de las motivaciones para aprender por parte de los AM de la muestra seleccionada, se aprecia que factores intrínsecos como el “placer de aprender”, “estar al día” o “realizarme como persona” aparecen como los más relevantes para la población objeto de estudio. Aunque también con una puntuación relativamente alta, el poder emplear los conocimientos en el trabajo, queda relegada a la cuarta posición en cuanto a dichas motivaciones. Se aprecia, además, que la variabilidad es mayor en los aspectos extrínsecos, como el completar un plan de formación o el emplearlo en el trabajo.

Tabla 2. Valoración de la relevancia de las motivaciones para para participar en actividades educativas (escala Likert 1-5)

| Variable | Media | Desviación estándar |
|---|--------------|----------------------------|
| El placer de aprender | 3,86 | 1,02 |
| Estar al día | 3,78 | 1,03 |
| Realizarme como persona | 3,78 | 1,05 |
| Poder emplearlo en mi trabajo o futuro trabajo | 3,76 | 1,20 |
| Volverme más autónomo/a | 3,49 | 1,20 |
| Conocer a otras personas y establecer relaciones sociales | 3,32 | 1,11 |
| Poder cubrir lagunas culturales básicas | 3,28 | 1,10 |
| Completar un plan de formación | 3,09 | 1,25 |

En relación a los obstáculos, “el precio” es, con gran diferencia, el más relevante para los AM, si bien la variabilidad en este aspecto es la mayor en relación al resto de factores. Le siguen “la falta de tiempo” y la “dificultad de elegir entre los cursos que se ofertan en el mercado”, también con mayor variabilidad que el resto de factores que les siguen en valoración. La “edad” no aparece hasta el sexto lugar, con una valoración menor a 2.

Tabla 3. Valoración de la relevancia de los obstáculos para participar en actividades educativas (escala Likert 1-5)

| Variable | Media | Desviación estándar |
|---|--------------|----------------------------|
| El precio | 3,22 | 1,3 |
| La falta de tiempo | 2,65 | 1,3 |
| La dificultad en elegir entre todos los cursos que se ofrecen en el mercado | 2,19 | 1,12 |
| El no ver claro las ventajas | 2,15 | 1,20 |
| La pérdida del hábito de estudio | 1,87 | 1 |
| La edad | 1,84 | 1,06 |
| Las experiencias negativas previas | 1,75 | 1 |
| La falta de una metodología de aprendizaje propia | 1,75 | 0,97 |
| La falta de base que facilite mi aprendizaje | 1,73 | 0,97 |
| La falta de confianza en mis propias habilidades como estudiante | 1,65 | 0,94 |
| El riesgo de quedar mal, en comparación con los demás estudiantes | 1,51 | 0,85 |

Continuado con los resultados de la regresión logística, para analizar la influencia de los distintos factores sociopersonales respecto a las motivaciones, siendo iguales todas las demás condiciones, la edad relativamente más joven, el hecho de encontrarse trabajando de los encuestados, e, incluso, un mayor nivel educativo, determinan la importancia dada a los factores relacionados con la utilidad de lo que se aprende, como “poder aplicarlo en el trabajo”, “completar un

itinerario formativo” o “mantenerme actualizado”. Factores de tipo más interno como “realizarme como persona” se relacionan con el grupo de edad por debajo de los 54 años y las mujeres. Por último, los factores de tipo social, como “conocer a otras personas”, tienen un perfil distinto, al relacionarse con las personas encuestadas que se encontraban sin empleo (ya sea en paro o retirados) y con menor nivel educativo.

Tabla 4. Efectos de las variables sociodemográficas en las motivaciones para aprender. (OR)

| | | Poder aplicarlo en el trabajo | Completar un itinerario formativo | Hacerme más autónomo/a | Mantenerme actualizado | Realizarme como persona | Conocer a otras personas / relaciones sociales |
|-----------------|------------|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|--|
| Edad | 40-54 | ,23** | ,44** | ,50** | | ,52** | |
| | >55 | | | | | | |
| Sexo | Hombre | | | | | | |
| | Mujer | | | | | 1,93** | |
| Empleo | No trabaja | | | | | | 0,71** |
| | Trabaja | 1,89** | 2,44* | | 1,74** | | |
| Nivel educativo | ISCED 0-3 | | | | | | 0,32** |
| | ISCED 4-6 | 1,79** | | | | | |

*p<0,05 **p<0,01

Tabla 5. Efectos de las variables sociodemográficas en los obstáculos para aprender. (OR)

| | | Experiencias negativas previas | No estar acostumbrado a estudiar | No tener edad de aprender | Falta de confianza en mis aptitudes como estudiante | Falta de metodología de aprendizaje propia | Falta de base que facilite el aprendizaje | Riesgo de ser comparado con el resto de estudiantes | No verlo una ventaja real | El precio del curso |
|-----------------|------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---|--|---|---|---------------------------|---------------------|
| Edad | 40-54 | ,64* | | | | | | | | ,66** |
| | >55 | | | 1,53** | | | | | | |
| Sexo | Hombre | | | | | | | | | |
| | Mujer | | | | 1,46* | | | | | |
| Empleo | No trabaja | ,48** | | | ,62** | | | | ,64** | ,58** |
| | Trabaja | | | | | | | | | |
| Nivel educativo | ISCED 0-3 | | ,62** | ,54** | ,42** | ,46** | ,44** | ,49** | | |
| | ISCED 4-6 | | | | | | | | | |

*p<0,05 **p<0,01

En el caso de los obstáculos para participar en actividades educativas, manteniendo el resto de condiciones constantes, puede apreciarse la relevancia de la influencia de los distintos factores demográficos. En el caso de la edad, si para el grupo más joven las “experiencias negativas previas” o el “precio del curso” resultan más destacadas, para los mayores de 55 años es su creencia de “no tener edad de aprender” lo que puede llegar a frenar más dicha participación.

El sexo no parece establecer importantes diferencias en estos factores, salvo en el caso de la “falta de confianza en mis aptitudes como estudiante” que influye más a las mujeres. Dicha falta de confianza, unida a otros factores de tipo interno, como “no estar acostumbrado a estudiar”, la creencia de “no tener edad de aprender”, la “falta de metodología de aprendizaje” o “el riesgo de ser comparado con el resto de estudiantes” afectan especialmente a las personas con niveles educativos más bajos. El hecho de no trabajar también puede suponer un factor de riesgo en esta falta de confianza, así como en el caso de las “experiencias negativas previas”, o de tipo externo como “el precio del curso”.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en nuestro estudio en las variables que afectan la participación de los AM en la educación demuestran que el aprendizaje no es sólo a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), sino también a lo ancho (*Lifewide Learning*), cubriendo una gran variedad de motivaciones tanto externas como internas, tal y como ya se justificaba en trabajos como los de Rothes, Lemos y Gonçalves (2014) o Kim y Merriam (2004). Sí, tradicionalmente, la literatura científica se ha referido a la participación de este grupo social en actividades educativas en función de su aplicabilidad para el trabajo (Houle, 1974; Oliveira, 2013; Gorges y Kandler, 2012; Hubackova y Semradova, 2014), nuestros resultados muestran que los AM valoran de forma incluso más relevante las llamadas motivaciones intrínsecas, tales como “el placer de aprender” o “realizarme como persona”, que las directamente relacionadas con el empleo. Este hecho refutaría la idea de autores como Felstead (2010, 2011), Taylor y Urwin (2001), Urwin (2006); Kyndt, y otros (2011) por la cual justifican un decrecimiento en la motivación por aprender en función de la edad por parte del AM, al percibir que no precisa de esos conocimientos para el empleo. Así, en línea con estudios anteriores sobre este grupo social y sus aspectos motivacionales para aprender (Bye, Pushkar y Conway, 2007; Steinberg, 2006; Murphy y Roopchand, 2003), constatamos en nuestro estudio exploratorio que las motivaciones intrínsecas de las personas de mayor edad son de una gran relevancia, siendo preciso tenerlas en cuenta a la hora de diseñar actividades educativas para adultos, y promover la participación de los AM en dichas actividades.

Continuando con la interpretación de los resultados del análisis mediante regresión logística respecto a las motivaciones, en general, y como ya evidenciaban Carré (2011) o Ferreira (2010), el poseer un nivel educativo más elevado o el encontrarse trabajando, pueden llegar a ser variables más influyentes que la edad. Más específicamente, podemos apreciar que la educación formal, no formal e informal es un marco completo e inseparable que puede satisfacer diferentes necesidades de AM que se originan desde la aplicabilidad del trabajo (especialmente en el grupo de AM más joven, que trabaja y tiene un mayor nivel educativo), al empoderamiento personal (especialmente en el grupo menor de 54 años y en las mujeres), pasando por motivaciones sociales (que pueden servir de reclamo para grupos de mayor riesgo, como los AM que no trabajan y tienen un menor nivel educativo) . Esta idea se alinea con la nueva concepción de la educación como un fenómeno integral, continuo y amplio, en el que sólo la edad no puede caracterizar el aprendizaje de los adultos. Se refrendan, así también, trabajos previos, como los de Ferrier, Burke y Selby (2008), Bjorkund (2011), Friedsen y Formosa (2011), Merriam y Kee (2014) o Iñiguez Berrozpe y Marcaletti (2016a), en los cuales se defiende la diversidad de motivaciones y la heterogeneidad de los AM, así como la relevancia de otros factores contextuales como elemento caracterizador de su participación educativa, más allá de la edad, como en el caso de los estudios de Smith, Smith y Smith (2010), Schmidt-Hertha et al. (2009) o Rothes, Lemos y Gonçalves (2014).

En cuanto a los obstáculos percibidos por los AM en cuanto a su intencionalidad de participar en actividades de aprendizaje, como evidencian los datos, el factor “edad” no se encuentra entre los más relevantes, siendo valorado

con una puntuación menor a dos sobre cinco. De nuevo, los resultados de nuestro estudio difieren de investigaciones como las de Van Vianen (1997) o Kanfer y Ackerman, 2004, Chen, Kim, Moon y Merriam (2008) o Murray, Smith y Nielson (2010), que aluden a dicho envejecimiento como la principal barrera de acceso educativo para los AM. En nuestra investigación, son los factores extrínsecos los que suponen un mayor obstáculo para la participación en actividades de aprendizaje, tales como “el precio”, la “falta de tiempo”, o la “dificultad a la hora de elegir entre la oferta”. En este sentido, podríamos afirmar que el descenso de la motivación en el AM se debería más a un desajuste de la oferta educativa con las necesidades del alumnado, que a la propia autoconcepción negativa del adulto/a por la edad u otros factores internos. Hecho del que ya se advertía en informes como el publicado por UNESCO en 2010. Ahondando en esta cuestión, pero centrándonos en la interpretación de los resultados de la regresión logística otras variables personales como el nivel educativo bajo o la situación laboral (no trabajar) pueden ser un obstáculo incluso mayor que la edad a la hora de participar en actividades educativas, refrendando trabajos anteriores como el ya mencionado informe de la UNESCO (2010), o los de Desjardins (2004), Reder (2009), Pring (1999) o Houle, (1974).

6. Conclusiones

El trabajo presentado analiza una temática que, hasta el momento, no ha sido ampliamente revisada por la comunidad científica internacional: la motivación de los adultos maduros para participar en la educación, a través de la revisión de la literatura más relevante en este sentido y con la realización de un análisis cuantitativo con una muestra exhaustiva a nivel europeo. Conscientes de las limitaciones del presente estudio, como la necesidad de profundizar más en las motivaciones y obstáculos de los AM para el aprendizaje mediante, por ejemplo, técnicas cualitativas, consideramos que nuestro trabajo contribuye a explorar un grupo de edad tradicionalmente excluido de la educación, abogando por una mayor atención de las administraciones educativas hacia el mismo. Tanto la revisión teórica como nuestro trabajo empírico, nos ha permitido defender una mayor atención a los aspectos motivacionales (complejos y heterogéneos) de los AM, superando criterios que justificaban su menor participación educativa debido a una pérdida de interés motivada por la edad, y poniendo el foco de atención en otros aspectos, como la relevancia de las motivaciones intrínsecas de los AM o la relevancia de los obstáculos extrínsecos.

En este sentido, consideramos fundamental que la oferta educativa tenga en cuenta tanto las necesidades de los AM, de tal forma que ésta pueda alinearse con lo que la sociedad pide.

En definitiva, consideramos esencial eliminar actitudes edistas de la oferta educativa, la sociedad y la comunidad científica, respecto a este grupo social, superando los llamados *mitos del envejecimiento global* (Merriam y Kee, 2014), facilitar a grupos más desfavorecidos (mayores, retirados, con niveles educativos más bajos) la realización de estas actividades superando los obstáculos analizados, o potenciar prácticas inclusivas, deben estar en la agenda de las administraciones educativas en el Año de la Educación de las Personas Adultas (2017). Esto otorgará a estos AM la oportunidad de equiparse para actuar, pensar y responder apropiadamente a los retos personales, sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos que tienen que enfrentar en su vida

cotidiana, favoreciendo, a su vez, a la sociedad en general. Su inclusión en educación, tal y como el propio Paulo Freire (2003) defendía, supone una sociedad más cohesionada, y social y políticamente más consciente, empoderada, en definitiva.

8. Bibliografía

- Antikainen, A., Harinen, P., y Torres, C. A. (2006). *In from the margins. Adult education, work and civil society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Biggs, S., Carstensen, L., y Hogan, P. (2012). Social capital, lifelong learning and social innovation. In R. Beard, S. Biggs, D. Bloom, L. Fried, P. Hogan, A. Kalache, y S. Jay Olshansky (Eds.), *Global population ageing: Peril or promise?* (pp. 39-41). Gneva: Word Economic Forum.
- Bjorklund, B. R. (2011). *The journey of adulthood* (7th ed.). Boston, MA: Prentice Hall.
- Brookfield, S. (2012). The impact of lifelong learning on communities. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, y R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning* (Part 2, pp. 875-886). New York, NY: Springer
- Bye, D., Pushkar, D., y Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158. DOI: 10.1177/0741713606294235
- Carré, P. (2000). *Motivation for adult education: From engagement to performance*. Document presented at AERC 2000 Conference in Vancouver (BC), Canada, June 2000. Recuperado de: <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/carrep1-final.PDF>
- Chao, R. (2009). Understanding the adult learners' motivation and barriers to learning. *Inaugural Conference Proceedings: Educating the Adult Educator: Quality provision and assessment in Europe*, University of Macedonia, Greece
- Chen, L., Kim, Y.S., Moon, P., y Merriam, S.B. (2008), A review and critique of the portrayal of older adult learners in adult education journals, 1980-2006, *Adult Education Quarterly*, 59(3), 3-21
- Chao, R. (2009). Understanding the adult learners' motivation and barriers to learning. *Inaugural Conference Proceedings: Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe*. Thessalokini: University of Macedonia
- Crawford, D.L. (2004). *The Role of Aging in Adult Learning: Implications for instructors in higher education*, Hopkins University, School of Education.
- De Corte, E. (2003). Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills, and motivations. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 142-146
- Desjardins, R. (2004). *Learning for Well Being: Studies Using the International Adult Literacy Survey*, Stockholm: Institute of International Education

- European Commission (2017). Year of Adult Education in Europe. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/epale/es/node/32146>
- Eurostat. (2016). *Educational attainment statistics*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
- Felstead, A. (2010). Closing the age gap? Age, skills and experience of work in Great Britain. *Ageing & Society*, 30(8), 293–314.
- Felstead, A. (2011). The importance of ‘teaching old dogs new tricks’: training and learning opportunities for older workers. In Parry, E. and Tyson, S. (eds), *Managing an Age Diverse Workforce*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK, 89-205.
- Ferreira, P. L. (2010). *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA* (unpublished master dissertation). University of Coimbra.
- Ferrier, F., Burke, G., y Selby Smith, C. (2008), *Skills Development for a Diverse Older Workforce*, NCVER, Adelaide
- Field, J. (2009). *Well-being and happiness: Inquiry into the future of lifelong learning* (Thematic paper 4). Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.
- Findsen, B., y Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*, 55a ed., Madrid: Siglo XXI.
- Gorges, J., y Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories, *Learning and Individual Differences*, 22, 610–617. Doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.016
- Herzog, A. R., Ofstedal, M. B., y Wheeler, L. M. (2002). Social engagement and its relationship to health. *Clinics in Geriatric Medicine*, 18, 595-609.
- Houle, C. (1974). *The Provision of Cost-Compulsory: The relationship between motivation and participation, with special reference to non-traditional forms of study*. Prepared for the Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Hoyert, M. D., y O'Dell, C. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal*, 43(4), 1052-1061.
- Hubackova, S., y Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159 (2014) 396 – 400. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.395
- Iñiguez Berrozpe, T., y Marcaletti, F. (2016a). We Are Not a Small Island, We Are the Ocean. Becoming a Student in Mature Age. Comparative Study between Italy and Spain. *Research on Ageing and Social Policy*, 4(2), 56-95. doi: 10.17583/rasp.2016.2080. ISSN: 2014-671X.
- Iñiguez Berrozpe, T., y Marcaletti, F. (2016b). Participación de los Adultos Maduros en Actividades Educativas en España: Obstáculos y Factores Motivacionales, *Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 141-168.
- Jancewicz, A., Marcaletti, F., Iñiguez, T., Koutra, K., Bonde, H., Tunç, E., y Rossi, S. (2015). *Innovations in Mature Adult Learning – IMAL project final report*, Grundtvig Programme, European Commission. Recuperado de: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/final_report_i.pdf
- Kanfer, R., y Ackerman, P. L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 440–458

- Kim, A., y Merriam, S. (2004). Motivation for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30, 441–455
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Kyndt, E., Michielsen, M., Van Nooten, L., Nijs, S., y Baert, H. (2011): Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681-699
- Marcaletti, F. (2012). Paradigmi e approcci nella gestione dell'invecchiamento delle forze di lavoro: un riesame critico. *Sociologia del Lavoro*, 125, 33-51. doi: 10.3280/SL2012-125002
- Mayo, P. (2009). Flying below the radar? Critical approaches to adult education, in M. W. Apple, W. Au y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 269-280). New York, NY: Routledge.
- Merriam, S., y Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: the case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly*, 64 (2), 128-144.
- Morris, E. A., Brooks, P. R., y May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37(1), 3-8.
- Murphy, H., y Roopchand, N. (2003). Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the north-east of England. *Educational Studies*, 29(2/3), 243-259. doi.org/10.1080/03055690303278.
- Murray, W.C., Smith, L., y Nielson, K. (2010). Exploring Motivational and Learning Differences with Mature Students in Post-Secondary Education, *Collected Essays on Teaching and Learning, III*, 189-194.
- Oliveira, A.L. (2013). *Promoting Conscious and Active Learning and Aging. How to face current and future challenges?* (Universidade de Coimbra) Recuperado de: http://www.uc.pt/imprensa_uc.
- Pring, R. (1999). Politics: Relevance of the humanities, *Oxford Review of Education* 25 (1-2), 71-87
- Reder, S. (2009). *Adult Literacy Development and Economic Growth*. National Institute for Literacy, Adult Literacy Development and Economic Growth, Washington, DC. Available at: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/AdultLiteracyDevEcoGrowth.pdf>
- Reischmann, J. (2014). Lifelong and Lifewide Learning - a Perspective. In: Suwithida Charungkaitikul (ed): *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand*. Bangkok, p. 286-309.
- Roths, A., Lemos, M.S., y Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 939 – 948
- Skolverket. (2000). *Lifelong Learning and Life wide Learning*. (Stockholm, The National Agency for Education).
- Schmidt-Hertha, B., Tikkanen, T., y Hansen, L. (2009), Education & learning of older adults, discussion paper, *ESREA electronic network*, Finland.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Smith, E., Smith A., y Smith C. (2010). Old dogs, new tricks. *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 277-291

- Steinberg, L. C. (2006). *The graying freshman: examining achievement motivation goals and academic performance in traditional and nontraditional undergraduate students*. (doctoral dissertation). Recuperado de: Proquest (1438849).
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. En D. C. Berliner, y R. C. Calfee, (Eds.), *Handbook of educational psychology* (1st ed., pp. 85–113). New York: Macmillan
- Taylor, P. E., y Urwin, P. (2001). Age and participation in vocational education and training. *Work, Employment and Society*, 15(4), 763–779.
- UNESCO (2010). *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg: UIL.
- Urwin, P. (2006). Age discrimination: legislation and human capital accumulation. *Employee Relations*, 28(1), 87-97
- Van Vianen, A.E.M. (1997). A social information processing perspective on transfer of attitudes towards continued training. *Applied Psychology*, 46 (4), 354-359.
-

Sobre los autores:

Dra. Tatiana Iñiguez Berrozpe.

Departamento de Psicología y Sociología

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Tatiana Iñiguez es Doctora en Sociología por la Universidad de Zaragoza. Es profesora en el Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Educación de esa misma universidad, investigadora en el Grupo de Estudios sobre la Sociedad del Riesgo (financiado por el Gobierno de Aragón), y editora adjunta de la Revista Internacional de Sociología de la Educación. Su investigación, dentro del área de Sociología de la Educación, se centra en la Educación de Adultos, la inclusión educativa de alumnado inmigrante y minorías étnicas y la prevención de violencia de género en las aulas de Secundaria, temas en los que ha participado en numerosos congresos internacionales y publicado diversos artículos y capítulos de libro.

Dr. Francesco Marcaletti

Instituto Superior de Estudios de la Familia

Universitat Internacional de Catalunya

Francesco Marcaletti es Doctor en Sociología y Metodología de la Investigación Social por la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán (Italia). Anteriormente Investigador Asociado y miembro del Comité Directivo del Centro de Investigación WWELL (Bienestar, Trabajo, Empresa, Aprendizaje Permanente), en el Departamento de Sociología de dicha Universidad, actualmente ocupa el puesto de Investigador Asociado en el Instituto de Estudios Avanzados de la Familia (IESF) de la Universitat Internacional de Catalunya, en Barcelona. Su investigación, dentro de las áreas de Sociología Económica y Sociología del Trabajo se centra fundamentalmente en temas asociados al Age Management, el envejecimiento activo y la educación permanente. En estos temas ha sido ponente invitado en diversas conferencias nacionales e internacionales, además de publicar numerosos libros, capítulos de libro y artículos de difusión internacional.

