

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN DE LA LITERATURA GERONTOLÓGICA

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN. PARTICIPACIÓN Y «ENVEJECIMIENTO EDUCATIVO»

Al envejecimiento social (estratificación social, asignación de roles sobre la base de la edad, cambios progresivos en las obligaciones y en las expectativas sociales sobre las personas ancianas) acompañan un envejecimiento biológico, caracterizado por un conglomerado de procesos concurrentes, designado como senectud, que consiste en la aparición de cambios fisiológicos progresivos y graduales, acompañados de una disminución de la capacidad física junto a un aumento de la vulnerabilidad ante la enfermedad, y un envejecimiento psíquico o psicológico de las capacidades cognitivas y mentales que tienen una incidencia desigual y diferenciada de unos individuos a otros, incluso dentro del mismo grupo de edad. Precisamente, estas diferencias que aparecen entre los propios individuos pertenecientes a grupos de edad similares se amplían cuando las comparaciones se establecen con grupos de individuos jóvenes. Este hecho se hace más palpable aún cuando se considera, como base de la comparación, el rendimiento cognitivo y motor, y parece explicarse no solamente por el declive de las habilidades de los primeros, sino (sobre todo, a la luz de la investigación gerontológica reciente), más probablemente por el aumento y el enriquecimiento de las potencialidades educativas y de rendimiento de generaciones pertenecientes a los últimos.

De este modo, los acentuados déficits que se observan en los ancianos tienen mucho que ver con la experiencia educativa previa y la propia situación vital presente del sujeto. Esa experiencia educativa pasa, de hecho, por innumerables situaciones vitales que marcan las diferencias entre unos sujetos y otros. Así, a las diferencias intergeneracionales (avatares históricos, hambres, guerras, deficiente desarrollo de los sistemas educativos, etc.) se unen las diferencias intrageneracionales, pues la cantidad y la calidad de la educación reci-

(*) Universidad de Salamanca.

bida nunca es uniforme (zonas geográficas, zonas urbanas o rurales, niveles de calidad de vida diferentes, etc.). Según esto, y quizá como mero apunte de reflexión, podría hablarse también de un *envejecimiento educativo*, del mismo modo que se habla de un envejecimiento biológico, psicológico y/o social. Este envejecimiento educativo, con bastante probabilidad, se hará notar en mucha menor medida cuando las nuevas generaciones, con más y mejores niveles y recursos educativos y culturales, tengan que enfrentarlo. Efectivamente, hay que aceptar el hecho, como parece cada vez más claro, de que si los viejos tienen, en promedio, un nivel educativo más bajo que las generaciones más jóvenes no es porque estén menos capacitados para conseguir o desarrollar más altas potencialidades o capacidades intelectivas, sino más bien porque el mundo ha experimentado, a lo largo de los últimos dos o tres siglos, una verdadera escalada educativa como consecuencia de la cual cada generación tiende a un nivel educativo superior que la anterior. De este modo, a partir de la consideración del nivel educativo alcanzado por las personas que, por ejemplo, en 1985 tenían entre treinta-cuarenta años, podemos estimar el nivel educativo que en el año 2005 (dentro de tan sólo unos años) o 2020 tendrán las personas de sesenta-setenta años. Ahora bien, si se producen modificaciones en el sistema educativo (en general) que además afecten a otros ámbitos sociales (por ejemplo, el mundo de la empresa, las organizaciones sociales, el apoyo social, el voluntariado, etc.), en el sentido de que las personas de todas las edades tengan un mayor acceso a la educación, entonces cabe suponer, con cierto juicio, que en el futuro las diferencias en cuanto al nivel educativo alcanzado entre los sectores más jóvenes y los más viejos de la población disminuirán y, como consecuencia de esto (seguramente con ayuda también de otros factores), mejorará el grado de interrelación intergeneracional, las actitudes hacia los viejos y la vejez; lo que hará que aumente el abanico y el elenco de posibilidades (sociales, culturales, recreativas, etc.) de éstos de disfrutar y vivir más y mejor el último tramo de la vida humana.

Lo anterior supone fundamentalmente destacar la preocupación por la importancia de conseguir mayores niveles de participación de los ancianos en la vida comunitaria: participación política, social, cultural, deportiva, etc., y también participación educativa. Es justamente esta última la que aquí vamos a tratar (1).

FACTORES CONCRETOS DE INHIBICIÓN O DE FACILITACIÓN DE LA CONDUCTA DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA EN LA VEJEZ

Los enfoques de investigación sobre los factores motivacionales asociados a la participación educativa de ancianos precisan el análisis de los resultados (pro-

(1) Una mayor profundización sobre este tema puede hacerse en Martín García, A. V. (1993): *Educación y envejecimiento: Análisis de la participación educativa en la vejez*, Barcelona, Edt. P. P. U.

ductos) de la investigación contenidos en la literatura gerontológica sobre este tópico, destacando lo que hasta este momento se conoce sobre los factores que inhiben y dificultan la propia participación de este sector de la población, así como sobre aquellos que la estimulan o facilitan. Efectivamente, una de las líneas de investigación más prometedoras en la literatura educativo-gerontológica en los últimos años se refiere precisamente al análisis de los factores motivacionales asociados al seguimiento de cursos, programas y actividades de educación por parte de personas adultas y ancianas.

En este sentido, la exposición de las investigaciones y de los trabajos analizados puede organizarse en torno a cuatro grandes bloques de estudio: 1) estudios sobre los *intereses* de la población anciana a la hora de participar en educación; 2) estudios sobre los *factores no invalidantes* que afectan a la conducta de participación educativa; 3) estudios sobre la *valoración de necesidades funcionales* de la población anciana, y 4) estudios sobre las condiciones que afectan a la conducta de participación: *barreras e impedimentos* a la participación educativa.

1. Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir de la identificación empírica de los intereses de la población anciana

Uno de los estudios pioneros en esta línea fue el realizado por Houle (1961), quien identificó tres tipos de alumnos adultos participantes en cursos y actividades socioeducativas: a) aquellos adultos *orientados hacia una meta*, para los que la educación constituye un vehículo mediador de cara a conseguir una metas, unos objetivos determinados y específicos; b) aquellos adultos *orientados hacia una actividad*, que participan en programas educativos como una actividad más en la que se dan determinados elementos gratificantes (relaciones sociales, entretenimiento, desarrollo de *hobbies*, etc.), que son de mayor interés que los propios contenidos del propósito anunciado en la actividad; c) aquellos adultos *orientados hacia el aprendizaje*, en el sentido más puro del término, es decir, aquellos que buscan la consecución de conocimientos y/o habilidades por el propio valor que estos aprendizajes tienen en sí mismos.

De algún modo, los trabajos de Houle (1961), en cuanto a la idea de que los adultos podían ser orientados en diferentes caminos, apuntalaron la investigación hacia el estudio y el desarrollo de tipologías de aprendizaje u orientaciones de predisposición generales a participar o inscribirse en programas de corte educativo y cultural y, al mismo tiempo, se constituyeron en la punta de lanza de una línea de investigación que aún hoy sigue vigente. Esta línea de investigación fue seguida por autores como Burgess (1971) y Boshier (1971), quienes desarrollaron tipologías de orientaciones de aprendizaje que predisponen al adulto o al anciano a tomar la decisión de participar u ocuparse en la educación. El primero identificó varios tipos de razones aducidas por los ancianos para participar en cursos y actividades socioeducativas: 1) deseos de conocer o de saber; 2) deseos de alcanzar ciertas metas personales, sociales y religiosas; 3) deseos de evasión;

4) deseos de formar parte de determinadas actividades; 5) deseos de cumplir con determinadas responsabilidades o exigencias formales de carácter sociofamiliar.

Otro ejemplo de esta línea lo constituye también el trabajo de Morstain y Smart (1974). Estos autores, partiendo de la tricotomía de orientaciones de Houle (1964), identificaron seis motivos para la participación educativa de las personas adultas o ancianas:

- *Relaciones sociales*: Participación basada en el fomento de las interacciones sociales.
- *Expectativas externas*: Participación fundamentada en las expectativas de otros.
- *Bienestar social*: Participación basada en el intento del adulto de formarse, de prepararse con ánimos altruistas, de servicio a la comunidad.
- *Ascenso profesional*: Participación basada en el interés del individuo por prepararse para ayudarse a sí mismo, con el ánimo de promocionarse o progresar laboral y profesionalmente.
- *Evasión o estimulación*: Participación basada en los intentos del individuo anciano de huir, de escapar de ciertas circunstancias tediosas, de problemas o carencias familiares o afectivas.
- *Intereses cognitivos*: Participación basada en los intentos por parte de los individuos adultos-ancianos de aprender por el interés de aprender y/o por el placer de aprender.

Como hemos dicho, en estos estudios, la perspectiva de análisis seguida pretende observar los motivos de participación educativa partiendo de los intereses y orientaciones de aprendizaje. Los trabajos en esta línea han sido frecuentes. Así, en un importante estudio, a juzgar por el tamaño de la muestra utilizada (2.307 personas ancianas), se analizaron los intereses prioritarios de los ancianos y se detectaron las siguientes áreas de intereses: 1) religión, 2) problemas de envejecimiento, 3) estado físico y de salud, 4) actividad de tiempo libre y ocio, 5) estudio de las artes plásticas, 6) intereses en asuntos públicos y 7) problemas prácticos (Hendrickson y Barnes, 1967).

En un trabajo posterior sobre los proyectos y motivos por los que los ancianos se matricularon en algunos cursos educativos, Ralston (1981), encontró cuatro áreas preferentes: problemas asociados con el envejecimiento, desarrollo personal, autorrealización y temas relacionados con asuntos familiares y del hogar.

Para Heisel (1980), la participación educativa tiende a reducir ciertos inconvenientes que agravan la situación de las personas adultas, al tiempo que es un efi-

caz instrumento en la prevención del declive intelectual, incrementa la autoconfianza e intensifica la calidad de vida. En un estudio publicado un año más tarde, el mismo autor encontró que las razones por las que participaban en la educación variaban más en función de ciertas características de los sujetos (como el sexo, la edad, los antecedentes educativos, la raza y el nivel de ingresos) que en función de motivos de participación (Heisel, 1981).

Otro exponente de esta perspectiva, que ha despertado un considerable interés en la investigación reciente, a juzgar por el gran volumen de investigaciones que ha originado, parte de la teoría de Havighurst (1964, 1976), desarrollada más tarde por Londoner (1971, 1972 y publicaciones posteriores), basada en la distinción dicotómica entre categorías instrumentales y categorías expresivas como dos formas diferentes de orientación o de preferencias motivacionales que pueden ser distinguidas en la mayor parte de los individuos que participan en educación. De este modo, Havighurst (1964, 1976) fue quizá el primer investigador americano en sugerir que los aspectos instrumentales y expresivos son importantes dicotomías que considerar no sólo en la caracterización de este tipo de orientaciones motivacionales de los sujetos, sino también a la hora de planificar y diseñar los programas educativos dirigidos a personas ancianas.

De este modo, se entiende la educación de categorías instrumentales como una educación por y para una meta, que se sitúa *fuera* del mismo acto educativo. La educación es percibida como un instrumento para el cambio de la situación del que aprende. En cambio, la educación de categorías expresivas es un tipo de educación para una meta, que se sitúa *dentro* del mismo acto de aprendizaje y en el que ese acto aparece como la meta misma. Es decir, la participación del individuo aquí es percibida como un modo de incrementar el disfrute de la vida, de expandir horizontes, de facilitar, en definitiva, oportunidades para la expresión de uno mismo, para el enriquecimiento cultural y personal: la autorrealización, en suma.

La forma instrumental de participación proporciona al sujeto participante una gratificación a medio o a largo plazo. La forma expresiva de participación proporciona al sujeto participante una gratificación inmediata.

A partir de aquí, se han realizado numerosas investigaciones sobre si los intereses educativos de lo ancianos se dirigían, de forma clara, hacia una u otra categoría. Desde la categoría instrumental (es decir, de metas dirigidas hacia un objetivo externo), cabe citar los trabajos de Hiemstra (1972, 1976), Goodrow (1975), Heisel (1980), etc. Desde la otra categoría, esto es, desde la categoría metas dirigidas hacia un objetivo interno, podemos citar a investigadores como Burkey, Bauer, O'Connor, etc.

Burkey (1975) identificó una gran orientación expresiva en aquellos sujetos que tenían elevados antecedentes educativos. Bauer (1975) también encontró mayores preferencias por actividades y clases de tipo expresivo. Del mismo modo, O'Connor (1987) señalaba mayores preferencias por las metas de carácter expre-

sivo en personas ancianas (en comparación con las preferencias de personas maduras), a la hora de matricularse en programas socioeducativos.

Por el contrario, Hiemstra (1972, 1973) ha encontrado evidencia empírica (a través de un estudio en el que se pidió a los ancianos participantes que eligieran dentro de una gran variedad de categorías dicotomizadas en términos instrumentales y expresivos) de una mayor demanda de actividades y cursos de carácter eminentemente instrumental (frente a la demanda de las de carácter expresivo) por parte de los ancianos entrevistados.

En la misma línea, Goodrow (1975) refería mayores preferencias por cursos de tipo instrumental. Moody (1985), si bien desde una perspectiva mucho más filosófica, llega a idénticas conclusiones. En el estudio realizado por Ralston (1978 y 1981) aparece asimismo un número mayor de preferencias instrumentales (en este caso, en submuestras de negros americanos de altos niveles socioeconómicos). Para Heisel (1980), el aumento de la participación ocurre cuando los programas implican aprendizajes instrumentales y tienen lugar en ambientes de comunidad, próximos afectiva y físicamente a los sujetos participantes.

En la misma órbita de investigaciones, Dellman-Jenkins y Papalia-Finlay (1983) realizan un estudio con 54 ancianos, de los cuales, algunos participantes en la Universidad de Wisconsin y otros no lo eran. Entre otras cosas, intentaron comprobar el impacto que la participación de los individuos ancianos en clases universitarias producía en sus propias relaciones maritales. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes ancianos percibían las metas de aprendizaje intrínsecas significativamente más importantes que los incentivos extrínsecos.

Como vemos, existe apoyo empírico tanto para una como para la otra categoría, lo que impide generalizar la preponderancia de alguna de ellas. De tal modo que hoy en día, la mayoría de los autores considera que, aunque la distinción entre ambas categorías resulta útil y a veces necesaria, el dicotomizar las oportunidades educativas entre una y otra categoría presenta algunos inconvenientes que han afectado incluso a la investigación sobre las mismas. En este sentido, fue precisamente Londoner (1978) quien primero detectó numerosos defectos en muchos de los estudios sobre las orientaciones de aprendizaje expresivo e instrumental. Ella misma señala: «Las mismas oportunidades educativas pueden ser simultáneamente instrumentales y expresivas. El cómo son percibidas por los agentes es el punto crucial» (Londoner, 1978).

De igual modo, Hiemstra (1982) apunta que «una persona puede percibir un curso como potencialmente instrumental en su naturaleza, mientras que para otra persona puede entenderse como expresivo».

A pesar de estos datos, la cuestión de considerar una dicotomía instrumental *vs.* expresivo o de comparar un continuo instrumental-expresivo no está ni mucho menos clara. La controversia surge cuando se trata de aceptar la dicotomía instrumental *vs.* expresivo, pero conceptualizándola como una representación de

un continuo (Lowy y O'Connor, 1986). Efectivamente, en algunos trabajos recientes, como el de Wirtz y Charner (1989) realizado con 490 jubilados americanos, se alude precisamente a la ausencia de base empírica tanto para apoyar el mencionado continuo, como para refutar la teoría de la tricotomía identificada por Houle (1961), o los subsecuentes factores presentados por Marstain y Smart (1974), cuando se trabaja con una muestra bien seleccionada; de hecho, ellos encuentran evidencia empírica para cinco de los seis factores de Marstain y Smart (1974): relaciones sociales, conciencia social, ascenso profesional, estimulación-escape e intereses cognitivos.

Por consiguiente, los resultados de esta investigación (combinados con los contradictorios resultados contenidos en la literatura específica sobre el tema) cuestionan la plausibilidad de un continuo expresivo-instrumental. Sin embargo, esto es menos claro cuando en los diseños metodológicos existe una base sistemática para clasificar de forma precisa las motivaciones educativas de los ancianos. En este sentido, Wirtz y Charner (1989) aluden a la falta de consistencia empírica de los resultados de numerosas investigaciones, así como a la diversidad y la aparente contradicción de los resultados obtenidos.

En la misma línea crítica, O'Connor (1987) entiende que resulta de considerable importancia, desde un punto de vista metodológico, el que los ítems y las preguntas que se proponen a los ancianos se realicen en un lenguaje lo más simple posible; lo que ayuda al anciano a diferenciar claramente un tipo de categoría de otra (cosa que no siempre se ha realizado así, comprometiéndose la validez de algunos resultados obtenidos).

2. Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir de la valoración de factores no invalidantes que afectan dicha conducta de participación

Numerosos han sido los trabajos realizados sobre los factores que afectan la toma de decisión y la propia acción de los ancianos a la hora de participar en actividades educativas. Los factores no invalidantes, a los que nos referimos aquí, son factores normativos y no normativos, y no otros que pueden afectar gravemente una potencial conducta de participación socioeducativa (por ejemplo, una invalidez física total, desórdenes psíquicos graves, etc.). Vamos a considerar aquí los más importantes de los primeros referidos.

2.1. Estudios sobre factores de tipo sociodemográfico

Destacan en esta línea de trabajo autores como Heisel, Darkenwald y Anderson (1981), Cross (1979) y Marcus (1978).

Algunos estudios han demostrado que la *edad*, junto con otras variables, está inversamente relacionada con la participación educativa. De este modo, cuanto

mayor es la edad del sujeto, menores son las probabilidades de que participe en actividades socioeducativas. La edad, junto con el *sexo*, son considerados por algunos autores (Heisel y otros, 1981) como factores que influyen en la participación, puesto que al aumentar la edad, los motivos e intereses personales, los contactos sociales, la información general, etc., disminuyen en frecuencia, en cantidad y también en calidad, lo que conlleva pérdidas en determinados aspectos que pueden potenciar y animar la participación (Price y Lyon, 1982).

Aunque existe parte de evidencia respecto a este enunciado, no es menos claro que parece haber un numeroso conjunto de factores que causan esta relación entre la edad y la participación educativa: mala salud, ausencia o dificultades de transporte, inseguridad en el ambiente de aprendizaje, falta de interés por los conocimientos y no familiaridad con los contenidos ofrecidos, etc. En esta línea se sitúan autores como Peterson (1981), para quien la edad no es una variable significativa en la determinación de la participación educativa. En favor de esto también Dellmann-Jenins, Fruit y Lambert (1984) apoyan la tesis general de que la edad no es motivo suficiente para diferenciar los motivos y las necesidades de grupos de participantes o no participantes, ya sean jóvenes o ancianos. Para Leclerc (1985), las habilidades de aprendizaje no se deterioran necesariamente con la edad, sino que declinan por efecto de un uso irregular e infrecuente, o por efecto de una negativa imagen sobre las propias capacidades intelectuales.

Finalmente, tal vez sea Covey (1980) quien mejor exprese el sentir general respecto a la importancia, en su justo término, de la edad en relación con la participación educativa de ancianos, al englobar en variables demográficas (como la salud, el nivel de ingresos, el *status* ocupacional y las experiencias educativas previas) los factores que condicionan esta participación y al contemplar la edad solamente como un referente aglutinador de todos ellos (importante sí, pero no decisivo).

2.2. Estudios sobre el nivel educativo

En este caso, el nivel educativo comprende el bagaje de conocimientos, de educación formal, etc.; en definitiva, el nivel cultural poseído por una persona y adquirido a lo largo de toda su vida. Autores como Graney y Hayes (1976), March, Hooper y Baum (1977), Bynum, Cooper y Acuff (1978), Hooper y March (1978), Ventura y Worthy (1982), Covey (1980) o Johnson y Ribera (1965) entienden que el factor de educación previa (formación, introducción...) favorece o impide la decisión de participar en actividades educativas.

En el estudio elaborado por Ventura y Worthy (1982), estos autores detectaron que un alto nivel educativo predisponía a los ancianos a participar, sobre todo en aquellas actividades que podían proporcionarles algún tipo de sentido o significado a sus vidas (por otro lado, entre las razones aducidas por aquellos que no participaban, encontraron la falta de interés, el autopercebirse como demasiado viejos, una salud pobre o la falta de tiempo).

Este nivel educativo-cultural ha sido generalmente aceptado por la mayoría de los investigadores como el más importante predictor de la participación en educación por adultos/ancianos. Manteniendo homogéneas las variables de edad, nivel socioeconómico y niveles de ocupación para cualquier grupo determinado, parece comprobarse que aquellos que emplean más tiempo en su propia formación educativo-cultural, de una manera tanto formal como no formal o de modo autodidacta, mantienen más probabilidades de participar en actividades de educación continua y/o de educación de adultos (Peterson, 1981).

Para March, Hooper y Baum (1977), una gran cantidad de tiempo empleado en lecturas favorece igualmente la disposición y la participación efectiva en la educación.

Heisel (1985), en un estudio realizado con 132 negros urbanos que presentaban unos niveles mínimos de educación formal, comprobó que variables como el sexo y la habilidad lectora autopercibida eran los más significativos predictores de la participación en actividades concretas de aprendizaje. Se apreciaba, de este modo, que aunque el índice de escolaridad de estos sujetos era muy bajo, la participación estaba, en la mayor parte de los casos, supeditada a la percepción que los mismos sujetos tenían sobre sus habilidades o capacidades para leer, lo que condicionaba seriamente su participación educativa.

2.3. Estudios sobre factores de tipo socioeconómico

Los factores de carácter *social y económico* han sido también estudiados detenidamente dentro de este marco concreto de investigación por autores como Marcus (1978), March, Hooper y Baum (1977), Hooper y March (1978), etc.

Marcus (1978) ha sugerido que la condición socioeconómica del individuo es una variable de gran interés en el proceso de decisión de participar o no participar en la educación. Sus datos muestran que las personas con menores ingresos, con más bajo *status* social y con necesidades socioeconómicas apremiantes no están, precisamente, en la mejor disposición para participar en educación, ni tampoco contemplan la actividad de participación educativa como la más efectiva para tratar de solucionar ese tipo de necesidades vitales urgentes. Por el contrario, los ancianos con altos ingresos y un elevado *status* social tienen mayores probabilidades de inscribirse o participar en educación.

Hooper y Baum (1977) y Hooper y March (1978) encontraron que la posesión de una casa propia y el estar casado (es decir, el vivir en un ambiente hogareño y familiar y con cierta seguridad) predisponían mejor a la participación.

2.4. Estudios sobre factores de tipo actitudinal

En este punto se incluye un conjunto de creencias, estereotipos sociales, prejuicios, etc., acerca del envejecimiento y acerca de la educación que mantienen

tanto los propios ancianos como el conjunto de la sociedad, y que afectan de manera importante la participación educativa. Creencias y actitudes como las que aparecen a continuación han sido detenidamente estudiadas:

- 1) La noción de que la educación es sólo para los jóvenes (Hruby, 1980).
- 2) La creencia de que gastar o emplear dinero en educación es un derroche y un lujo (Hruby, 1980).
- 3) Los estereotipos negativos sobre el envejecimiento y las posibilidades y habilidades de los ancianos (Barrow y Smith, 1979).
- 4) La creencia de que esforzarse por un desarrollo intelectual no es una conducta adecuada para los ancianos (Labouvie-Vief, *et al.*, 1974).
- 5) Las creencias derivadas de la conocida teoría del declive, según la cual, las capacidades físicas e intelectivas en las personas de edad avanzada siguen un progresivo proceso de deterioro, de manera que son muy improbables los aprendizajes y la adquisición de nuevas habilidades.
- 6) Las creencias derivadas de la teoría de la desvinculación (Cumming y Henry, 1961), según la cual, y como ya hemos señalado, resulta incompatible mantener situaciones que fomenten la actividad y las obligaciones sociales con la satisfacción y la felicidad en los ancianos, por cuanto las personas mayores lo que desean es conseguir ciertas formas de aislamiento social, de reducción de contactos sociales. El sentirse útil, el desempeñar una función, el participar activamente en programas educativos no contribuyen, según esta teoría, al bienestar y a la felicidad de los ancianos.
- 7) La actitud hacia sí mismo, el autoconcepto y/o la autoestima: En algunas investigaciones recientes se han encontrado relaciones significativas entre la imagen que de sí mismo tiene el anciano y la participación educativa. Así, Peroto (1989), en un estudio cualitativo realizado con una muestra de sujetos de edades comprendidas entre los sesenta y cinco y los setenta y cuatro años, comprobó que una pobre autoimagen era considerada el principal motivo para no participar en actividades educativas organizadas. En el mismo sentido, Barthwick (1983) encontró, como razones del bajo nivel de participación de los ancianos, actitudes negativas hacia ellos mismos y hacia sus propias posibilidades.

En este último caso, la falta de confianza en las propias habilidades para aprender aducida por los ancianos, bien porque hubieran tenido una educación formal escasa (Knowles, 1970), o bien porque sus experiencias educativas hubieran sido principalmente fallidas y fracasadas (Kidd, 1973), era otro elemento importante que considerar.

3. Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir de la valoración de necesidades de la población anciana

Otro cuerpo de estudio importante es aquel que relaciona la participación educativa con las necesidades funcionales de los individuos. Así, se argumenta que la percepción de esas necesidades condiciona la emisión de conductas de participación.

El máximo exponente de este punto de vista es, sin duda, el importante gerontólogo americano, el profesor McClusky, quien, entre otras aportaciones relevantes, desarrolló una jerarquía de necesidades de los individuos adultos o ancianos, que globalmente se encuadra en su *teoría del «margin» de necesidades*.

En marzo de 1959, McClusky presentó su *teoría del power load margin* (PLM) y propuso que podría ser utilizada para el estudio de la participación de los adultos en actividades socioeducativas, así como para el desarrollo y la construcción de programas educativos dirigidos a aquéllos.

McClusky define dos tipos de conceptos: lo que él llama *loads*, y que puede traducirse como las cargas o las demandas, a modo de exigencias impuestas por la sociedad; y lo que denomina *power*, que sería los recursos, las habilidades y destrezas que el individuo posee y de los que dispone para hacer frente a tales demandas, exigencias y presiones sociales.

En sus propias palabras, la teoría del *margin* se define como sigue: «*Margin* es una función de las relaciones entre *load* y *power*. Con *load* nos referimos tanto a aquellas demandas y a los imperativos provenientes del entorno social, como también a aquellos provenientes de uno mismo, requeridos por una persona para mantener un mínimo nivel de autonomía. Por *power* entendemos los recursos, las habilidades, las posesiones, la posición, los aliados, etc., que una persona puede dominar para enfrentarse con las *loads*» (McClusky, 1970).

Por tanto, y tal como se ve, los factores *load* pueden ser de dos tipos: por un lado, los que parten del propio individuo, los que son intrínsecos a él, tales como las expectativas de la vida personal (las metas autoimpuestas, los valores personales, las actitudes, etc.) y por otro, las de carácter extrínseco, que provienen del exterior, de la sociedad, tales como los compromisos sociales, ocupacionales y las demás imposiciones sociales.

Del mismo modo, los factores *power* pueden ser internos (recursos personales, económicos y materiales, etc.) y externos (redes informales de apoyo social y familiar, atención pública y social, etc.).

La teoría del *margin* de McClusky ha sido aplicada como modelo de participación en la educación de adultos. El *margin* —la diferencia entre un conjunto de *loads* individuales y el *power* (habilidades sociales, mentales, físicas y económicas)— es un factor que puede establecer la diferencia entre la decisión de participar y la de no participar en actividades educativas o, de igual modo, establecer el pro-

pósito de desarrollar esfuerzos de carácter formativo o no, en función de hacia dónde se incline la balanza en el equilibrio establecido entre uno y otro.

Factores de participación, como el *status* socioeconómico, la presión social, la ansiedad y/o estímulos motivacionales de aprendizaje, las actitudes hacia el valor que conceden a la educación los adultos, la disponibilidad y otros factores situacionales para participar, y otros muchos estímulos de participación, son algunos de los componentes que podrían ser englobados en uno u otro de los dos elementos (*load y power*) e indentificados convenientemente. Si, según esto, el individuo trata de mantener una relación equilibrada entre uno y otro factor, en aras de conseguir un favorable *margin* que le proporcione autonomía y bienestar, el papel de la educación, entonces, aparece como esencial para el mantenimiento de ese equilibrio por un lado; por cuanto apoya, mediante esfuerzos instructivos precisos, allí donde se producen los desequilibrios; por otro, y al mismo tiempo en la medida en que sirve de vehículo para intentar satisfacer los cinco rangos de categorías de necesidades definidas por McClusky (1974), que van desde la más pura supervivencia hasta la autorrealización.

4. *Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir del análisis de las barreras y los impedimentos a la participación educativa en la vejez*

Si durante muchos años los investigadores han centrado sus esfuerzos en las motivaciones que estimulan a los individuos a participar en la educación, parece claro que, en los últimos años, otro de los bloques temáticos que mayores atenciones está recibiendo, dentro de la investigación sobre la participación educativa en la alta madurez o en la vejez, se refiere a la identificación de las barreras y los impedimentos que la limitan o dificultan.

Efectivamente, desde que en 1965 Johnstone y Ribera utilizaran el término «barrera» (en inglés *barriers*) para designar aquellos factores y elementos que impedían la normal participación educativa de los sujetos (y apuntaran, en este sentido, las barreras *situacionales*, externas al control del individuo, y las barreras *disposicionales*, basadas en actitudes personales), han sido muchos los trabajos que se han ocupado de este tema. Entre ellos, destacan los trabajos de Cross (Cross, 1977, 1981), quien sigue la línea iniciada por los autores citados más arriba y clasifica, en tres tipos, las barreras que dificultan o impiden la participación educativa de los ancianos.

1) Barreras situacionales

Son aquellas que surgen de una situación dada en la vida diaria de cualquier individuo, en un momento o en una situación concreta, por ejemplo, falta de transporte, costes muy altos, problemas de salud, problemas de visión o auditi-

vos, falta de tiempo, etc. (eventos, sucesos vitales más o menos traumáticos, accidentes, etc.).

2) Barreras disposicionales

Están relacionadas con actitudes y autopercepciones acerca de uno mismo como estudiante o discente en educación; por ejemplo, ansiedad ante «la situación o el ambiente de aula» o ante situaciones de enseñanza-aprendizaje, creencia de que el aprendizaje es imposible, ausencia de interés en el aprendizaje o creencia de que éste no es necesario para personas adultas o ancianas, influencias de otros o percepciones sociales negativas respecto al anciano o la vejez en general, etc.

3) Barreras institucionales

Incluyen prácticas y procesos que excluyen o dificultan la participación efectiva de adultos y ancianos; por ejemplo, horarios inconvenientes, cursos de estudios inapropiados, complejidad y rigor de admisión y registro, tipo y nivel de instrucción, falta de personal cualificado, etc.

La mayor parte de los trabajos posteriores ha sustituido el término *barriers* por el de *deterrents*. Para Scalan y Darkenwald (1984), el primero proporciona una idea de bloqueo absoluto, de obstáculo estático e insuperable que impide irremediablemente la participación. El segundo término, en cambio, sugiere una fuerza, negativa para la participación, pero más dinámica y menos decisiva; una fuerza que actúa en combinación con otras fuerzas, tanto positivas como negativas, que inciden en la decisión de participar.

Darkenwald y Valentine (1985) entienden que esta decisión se debe fundamentalmente a los efectos combinados o sinérgicos de múltiples impedimentos (*deterrents*), más que a la sola influencia de uno o dos de ellos. En este mismo trabajo identificaron (a través de un análisis factorial exploratorio) seis tipos de impedimentos, para lo cual utilizaron el instrumento *Deterrents to Participation Scale*, compuesto por 34 ítems tipo Likert: *a)* falta de confianza, *b)* ausencia de cursos relevantes, *c)* limitaciones de tiempo, *d)* baja prioridad personal de los cursos, *e)* costos elevados, *f)* problemas personales.

Aunque los resultados de este estudio provienen de una muestra de sujetos cuya media de edad era de cuarenta y dos años, esos seis tipos de impedimentos han sido identificados también en diferentes poblaciones con distintas medias de edad.

Así, por ejemplo, Hayes (1988), en un estudio con adultos deficientemente alfabetizados, es decir, en el que se intentaba controlar la variable «estudios» o «nivel de educación», encontró la misma tipología de impedimentos. El dato más interesante de este trabajo es el hecho de que las personas analfabetas, o defi-

cientemente alfabetizadas, no pueden considerarse como un grupo homogéneo respecto a la percepción que realizan de las barreras o impedimentos para participar en la educación (Hayes, 1988). Esto es, controlada la variable «estudios», aparece otra serie de variables que distinguen a unos sujetos de otros a la hora de manifestar los aspectos concretos que les impiden participar.

A similares conclusiones llegan otros estudios, como los desarrollados por Blais, Duquette y Painchaud (1989) con una amplia muestra ($n = 909$) de mujeres trabajadoras, en los que destacan el factor «falta de tiempo» como el impedimento más importante para la participación. Del mismo modo, podemos citar, finalmente, el estudio de Martindale y Drake (1989), quienes utilizaron una versión de la escala original de Scalan y Darkenwald (1984), denominada DPS-G, y validaron los resultados obtenidos por éstos.

En trabajos aún más recientes se está intentando hilar más fino y se tiende a dirigir la investigación no solamente a la identificación de aquellos factores que afectan o impiden la participación, sino también, y a partir de éstos, a la identificación de tipos o tipologías de individuos que, en función del motivo o de los motivos más importantes aducidos para no participar, pueden ser caracterizados en grupos más o menos homogéneos.

En este sentido, citamos uno de los últimos trabajos de Valentine y Darkenwald (1990), en el que se describen los perfiles tipológicos de cada uno de los grupos identificados. Así, por orden de importancia, aparecen:

- a) Aquellas personas impedidas para participar por problemas personales, tales como responsabilidades familiares y de cuidado de niños y, en menor medida, problemas de salud, deficiencias en la información recibida o inseguridad para localizar el lugar donde se desarrollan los cursos, etcétera. El perfil de éstas es claro: mujeres que normalmente no trabajan fuera del hogar familiar (amas de casa que demandan nuevas situaciones y necesidades vitales, pero que tienen numerosos problemas para satisfacerlas).
- b) Personas impedidas por la falta de confianza, cuyo perfil por la de sujetos con una media de edad alta y con bajos antecedentes educativos. Su disposición es buena para participar, pero sus recursos personales y sus circunstancias vitales son pobres.
- c) Personas no interesadas en la utilidad de los casos; generalmente hombres, en edad laboral y con un buen nivel de formación y/o educativo.
- d) Personas no interesadas en la educación organizada: sujetos con altos antecedentes formativos y socioeconómicos, que encuentran su posible participación irrelevante y no necesaria para la satisfacción de sus necesidades presentes.

- e) Personas impedidas por los costes económicos que conlleva la participación: personas con bajos ingresos, bajos antecedentes educativos, desempleados, etc.

Para los autores, los tipos a), c) y e) (el 59 por 100 de la muestra) podrían ser denominados «externamente impedidos», puesto que las fuerzas que influyen e intervienen en ellos provienen del exterior. Por otro lado, los tipos b) y d) pueden ser considerados como «internamente impedidos», ya que los factores que inhiben su participación residen en ellos mismos y son esencialmente psicológicos en su naturaleza (Valentine y Darkenwald, 1990).

Finalmente, en la revisión bibliográfica que estamos realizando sobre este punto, merece la pena destacar los cuatro factores identificados por Beder (1990) como motivos de no participación: 1) la baja percepción de la necesidad de participar, 2) la percepción de que la participación exige mucho esfuerzo personal, 3) el desagrado con la idea de «escolarización», y 4) las barreras situacionales.

Por otro lado, coincidimos con Beder (1990) en que, desde un punto de vista lógico, las razones básicas por las que los adultos no participan en la educación podrían esquematizarse en tres: en primer lugar, una falta de motivación suficiente; en segundo lugar, la existencia de motivación, pero acompañada de algún impedimento; por último, simplemente, la ausencia de conciencia por parte de las personas de que la educación de adultos existe.

En este último caso, y desde aquí, podemos añadir una última razón (dirigida desde nuestro contexto más inmediato). Realmente hoy día la educación de adultos no existe para los ancianos; esto es, no existe una oferta educativa clara para adultos o ancianos, al menos, en la mayor parte de nuestras ciudades y de nuestros pueblos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los esfuerzos realizados por explorar las relaciones que existen entre los factores motivacionales asociados a la propia participación educativa de los ancianos no han proporcionado evidencias suficientes sobre la relación causal entre dichos factores o patrones de motivación y la propia participación; quizá, porque han partido de una concepción demasiado simple de la naturaleza y la complejidad de la participación, deteniéndose excesivamente en el estudio de factores determinados y puntuales, sin aportar modelos comprensivos del todo. Así al menos una de las inferencias que pueden ser extraídas del conjunto de los estudios comentados, y en la que coinciden la mayor parte de los expertos, consiste en que la *participación es un proceso conductual extremadamente complejo*.

Por otro lado, en la mayoría de los trabajos estudiados se analizan los motivos, los tipos de orientación, las motivaciones, etc., aducidos por los ancianos que participan en actividades educativas, o de los que se han investigado sus

preferencias educativas (en términos de su carácter instrumental o expresivo). Es decir, se ha trabajado con población participante o inclinada a la participación. En nuestro país, y en términos generales, la población de ancianos no está ni orientada, ni informada, ni inclinada hacia dicha participación, por lo que intuimos que, *a priori*, los resultados de las investigaciones realizadas aquí deberán reflejar este hecho.

Incluso dentro de la población americana, de la que proviene gran parte de los resultados apuntados en las páginas precedentes, existe una considerable heterogeneidad entre los grupos de los que se han extraído los datos en cuanto a sus características sociodemográficas y en cuanto al tipo de cursos y actividades a los que asisten, así como en cuanto al tipo de *sponsors* o patrocinadores que ofrecen éstos. Por otro lado, la falta de validez psicométrica de algunos de los aún escasos instrumentos existentes para medir determinadas variables, conceptos o constructos en sujetos ancianos parece también clara. Este hecho tal vez explique la inconsistencia de algunos de los resultados obtenidos (tal como hemos señalado) y también acentúe la necesidad de investigar grupos o subgrupos de ancianos mucho más homogéneos en sus posibilidades y orientaciones educativas. En definitiva, la conclusión que podemos extraer de esto es la de que se hacen necesarios nuevos estudios que analicen y profundicen sobre nuevos modelos explicativos acerca de la participación de los ancianos en actividades educativas, y más concretamente, de la participación educativa de ancianos españoles.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrow, G. M. y Smith, P. A. (1979): *Aging, ageism and society*. St. Paul, Minn., West.
- Barthwick, T. (1983): *Educational programs and the older person*. University of California.
- Bauer, B. M. (1975): *A model of continuing education for older adults*. University of Minnesota.
- Beder, H. (1990): «Reasons for non-participation in Adult Basic Education». *Adult Education Quarterly*, 40 (4), pp. 207-218.
- Blais, J. G.; Duquette, A. y Painchaud, G. (1989): «Deterrents to women's participation in work-related educational activities». *Adult Education Quarterly*, 39 (4), pp. 224-234.
- Boshier, R. (1971): «Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic explanation of Houle's typology». *Adult Education*, 21, pp. 18-19.
- Burgess, P. (1972): «Reasons for adult participation in group educational activities». *Adult Education*, 22 (9), pp. 3-9.
- Burkey, F. T. (1975): *Educational interests of older adult members of the Bethren Church in Ohio*. Ohio State University.
- Bynum, J. E.; Cooper, B. L. y Acuff, F. G. (1978): «Retirement reorientation: Senior Adult Education». *Journal of Gerontology*, 33, pp. 253-261.

- Covey, J. C. (1980): «An exploratory study of the acquisition of a college student role by older people». *The Gerontologist*, 20, pp. 173-181.
- Cross, K. P. (1979): «Adult learners: Characteristics, needs and interests», en R. E. Peterson y otros (Eds.) (1979): *Lifelong learning in America: An overview of current practices, available resources and future prospects*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1981): *Adults as learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cumming, E. y Henry, W. E. (1961): *Growing old: The process of disengagement*. N. York, Basic Books.
- Darkenwald, G. G. y Valentine, T. (1985): «Factor structure of deterrents to public participation in adult education». *Adult Education Quarterly*, 35, pp. 177-193.
- Dellmann-Jenkins, M. M. y Papalia-Finlay, E. D. (1983): «Older adult's participation in University classes: Cognitive, morale and family correlates». *Educational Gerontology*, 9, (5-6), pp. 501-509.
- Dellmann-Jenkins, M. M.; Fruit, D. y Lambert, D. (1984): «Exploring age integration in the University classroom: Middle age and younger student's educational motives and instructional preferences». *Educational Gerontology*, 10 (6), pp. 429-440.
- Goodrow, B. A. (1975): «Limiting factors in reducing participation in older adult learning opportunities». *The Gerontologist*, 15 pp. 418-422.
- Hayes, R. E. (1988): «A typology of low-literate adults based on perceptions of deterrents to participation in adult basic education». *Adult Education Quarterly*, 39 (39), pp. 1-10.
- Havighurst, R. J. (1964): «Changing status and roles during the adult life cycle: Significance for adult education», en H. Burns (Ed.), *Sociological backgrounds of adult education*, Chicago, Center for the Study of Liberal Education of Adults.
- Heisel, A. M. (1980): «Adult participation and the disadvantaged older adult: An analytical review of the research literature». *Educational Gerontology*, 5 (2), pp. 125-237.
- (1985): «Assessment of learning activity level in a group of black aged». *Adult Education Quarterly*, 36 (1), pp. 1-14.
- Heisel, A. M., Darkenwald, G. G. y Anderson, R. E. (1981): «Participation in organized educational activities among adults aged 60 and over». *Educational Gerontology*, 6, pp. 227-240.
- Hendrickson, A. y Barnes, R. F. (1967): «Educational needs of older people». *Adult Leadership*, 16, pp. 2-4.
- Hiemstra, R. (1972): «Continuing education for the aged: A survey of needs and interest of older people». *Adult Education*, 22, pp. 100-109.
- (1973): «Educational planning for older adults: A survey of expressive vs instrumental preferences». *International Journal of Aging and Human Development*, 4, pp. 147-156.

- Hiemstra, R. (1976): «Older adult learning: Instrumental and expressive categories», *Educational Gerontology*, 1, pp. 227-236.
- (1981): «The contributions of Howard Yale McClusky to an evolving discipline of educational gerontology». *Educational Gerontology*, 6, pp. 209-226.
 - (1982): «Elderly interest in the expressive domain». *Educational Gerontology*, 8, pp. 143-153.
- Hooper, J. O. y March, G. B. (1978): «A study of older students attending university classes». *Educational Gerontology*, 3, pp. 321-330.
- Houle, C. O. (1961): *The inquiring mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Hruby, N. J. (1980): «Reaching the older learner», en E. Greenberg, K. M.; O'Donnel y W. Berquist (Eds.), *New direction for higher education: Educating learners of all ages*. San Francisco, J. Bass.
- Johnson, J. W. C. y Rivera, R. J. (1965): *Volunteers for learning*. Chicago, Aldeine.
- Kidd, R. J. (1973): *How adults learn*. Broadway, New York, The Association Press.
- Knowles, S. M. (1970): *The modern practice of adult education: Andragogy versus Pedagogy*. Broadway, New York, The Association Press.
- Labouvie-Vief, G.; Hoyer, W. J.; Baltes, M. M. y Baltes, P. M. (1974): «Operant analysis of intellectual behavior in old age». *Human Development*, 17, pp. 259-272.
- Londoner, C. A. (1971): «Survival needs of the aged: Implications for program planning». *Aging and Human Development*, 2, pp. 113-117.
- (1972a): «Perserverance versus nonperseverance patters of adult high school students». *Adult Education*, 22, pp. 179-195.
 - (1972b): «Teacher-student correlates of goal expectations». *Adult Education*, 22, pp. 267-281.
 - (1978): «Instrumental and expressive education: A basis for needs assessment and planning», en H. R. Sherron y B. D. Lumsden (Eds.), *op. cit.*, pp. 85-106.
- Lowy L. y O'Connor, D. (1986): *Why education in the later year?* Lexington, Ma. D. C. Heath.
- March, G. B.; Hopper, J. O. y Baum, J. (1977): «Life span education and the older adult: Living is learning». *Educational Gerontology*, 2, pp. 163-172.
- Martindale, J. C. y Drake, B. J. (1989): «Factor structure of deterrents to participation in off-duty adult education programs». *Adult Education Quarterly*, 39 (2), pp. 63-75.
- Martín García, A. V. (1993): «Educación y envejecimiento: Análisis de la participación educativa e la vejez», Barcelona, Edt. P. P. U.

- McClusky, H. Y. (1970): «A dynamic approach to participation in community development», *Journal of Community Development Society*, pp. 25-32.
- Morstain, B. R. y Smart, J. C. (1974): «Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences». *Adult Education*, 24, pp. 83-98.
- Moody, R. (1985): «Education and the life cycle: A philosophy of aging», en Sherron y Lumsden (1990): *Introduction to Educational Gerontology*, Hemisphere Publishing Corporation, 3.ª edición, pp. 23-39.
- O'Connor, M. D. (1987): «Elders and higher education: Instrumental or expressive goals?». *Educational Gerontology*, 13 (6), pp. 511-519.
- Peroto, E. A. (1989): *An exploratory study of non-participation by older adults in organized educational activities*. Documento reproducido en ERIC.
- Peterson, D. A. (1981): «Participation in education by older people». *Educational Gerontology*, 7, pp. 245-256.
- Price, F. W. y Lyon, B. L. (1982): «Educational orientations of the aged: An attitudinal inquiry». *Educational Gerontology*, 8, pp. 473-484.
- Ralston, P. (1978): «Teaching the young about the old: An advocacy for education about aging». *Illinois of Home Economics*, 21 (4), pp. 216-222.
- Ralston, P. A. (1981): «Educational needs and activities of older adults: Their relationship to senior center programs». *Educational Gerontology*, 7, pp. 231-244.
- Scanlan, C. L. y Darkenwald, G. G. (1984): «Identifying deterrents to participation in continuing education». *Adult Education Quarterly*, 34, pp. 155-166.
- Valentine, T. y Darkenwald, G. G. (1990): Deterrents to participation in adult education: Profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 41 (1), pp. 29-42.
- Ventura, M. C. y Worthy, H. E. (1982): *Education for older adults: A synthesis of significant data*. Washington DC, National Council on the Aging.
- Wirtz, W. P. y Charner, I. (1989): Motivations for participation by retirees: The expressive-instrumental continuum revisited. *Educational Gerontology*, 15, pp. 275-284.