

Revista de Psicodidáctica
Universidad del País Vasco
pebpanas@vc.ehu.es
ISSN (Versión impresa): 1136-1034
ESPAÑA

2002

Maite Arandia / Josebe Alonso
EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
Revista de Psicodidáctica, enero-junio, número 013
Universidad del País Vasco
Vitoria-Gazteis, España

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Maite Arandía y Josebe Alonso
(Universidad Del País Vasco)

RESUMEN

En los últimos años la investigación en Educación de Personas Adultas está cobrando fuerza dentro del panorama internacional. La profusión de trabajos, las aportaciones metodológicas, los equipos que han emergido y las líneas de investigación abiertas denotan un interés especial por contribuir, de modo fundamental, a la mejora en términos de igualdad, justicia y dialogicidad dentro del marco de la sociedad de la información.

SUMMARY

There has been in the recent years an increasing interest in Adult Education research at an international level. New papers on the subject, new methodological contributions, new teams of people working in the field give evidence of that, and it is the result of a passion to cooperate in the the improvement of the social conditions in which these people have to live in the new world .

LABURPENA

Azken urteotan, nazioarte mailan, Pertsona Helduen Hezkuntzari buruzko ikerkuntza indarra hartzen ari da. Burutzen ari diren lan ugariak, ekarpen metodologikoeak, sorturiko lan taldeek eta irekitako ikerkuntz lerroek, informazioaren gizartearen eremuan, maila berdintsu eta dialogikoan, hoberakuntza bultzatzeko interes berezia erakusten dute funtsean.

Introducción

La Educación de Personas Adultas¹ es un campo de trabajo y de investigación que está adquiriendo enorme relevancia dentro de la Educación y de la acción social en general. Este marco teórico-práctico ha sido tratado de forma muy distinta dentro de los países que denominamos del "norte" y del "sur". Aquellos, en su tradición educativa, han mantenido una trayectoria de apoyo fuerte a este ámbito educativo, en todas sus manifestaciones. Partían de la creencia de que la formación de las personas adultas garantiza el progreso general de la ciudadanía en todos sus niveles y, por supuesto, el progreso del estado. De ahí, que el modelo de trabajo por el que apostaron desde el principio era el social. La formación de la ciudadanía era y es uno de los puntos centrales a la hora de enfrentar las políticas en los campos cultural e intercultural, educativo, sanitario, laboral,... Sin embargo, los del "sur" no provenimos del mismo tronco ya que somos hereditarios de una tendencia más escolar y asistencial, en la que la problemática socioeducativa, que presentan los diversos colectivos que acceden a la EA, es considerada una responsabilidad de tipo individual y no una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. La repercusión de esta concepción ha sido muy fuerte ya que ha dificultado, por la falta de apoyo real traducido en medidas y presupuestos, el desarrollo de la formación de agentes, de la investigación y de la

EA a partir del modelo sociocomunitario.

La entrada en el nuevo milenio y sus exigencias, junto al esfuerzo que agentes y agencias diferentes - entre las que se encuentra la universidad- están realizando en el campo de la investigación, de la formación de agentes y de la intervención en los distintos sectores de la realidad, son el preludeo y auguran un crecimiento exponencial del trabajo global dentro de este campo educativo.

Educación de Personas Adultas dentro de la Sociedad de la Información: sentido, preocupaciones e investigación

Es difícil entender el significado de la Educación de Personas Adultas como campo de conocimiento, investigación e intervención sin recurrir y situarla dentro de un análisis más amplio y complejo sobre la sociedad occidental, y las repercusiones que ésta tiene para el conjunto de la ciudadanía en planos tan variados como el cultural, educativo, laboral, sanitario,... Este hecho resulta relevante por las propias características que presenta la sociedad de la información y que tiene consecuencias en todos los sectores productivos y sociales, y no solamente en los modos de producción sino también en la comprensión de la educación, de las relaciones entre las personas, colectivos, instituciones y organizaciones y, por ende, en el modo de entender y de proyectar la investigación.

La sociedad de la información presenta rasgos muy diferentes de la sociedad que hemos llamado industrial, es una sociedad, compleja, caracterizada por la mundialización y la globalización donde el capital es el conocimiento y en la que hay que hacer frente a graves problemas de marginación social (Castells, 1997-1998).

Sólo por hacer referencia a algunas de sus exigencias diremos que la sociedad del conocimiento -para otros del aprendizaje, reflexiva- nos está exigiendo el uso de cierto tipo de habilidades que garanticen la posibilidad de procesar información y hacerlo de modo selectivo y con criterios certeros para que garanticen la construcción de conocimiento y su utilización exitosa. Como podemos imaginar, estas capacidades, hoy por hoy, no están al alcance de todas las personas por lo que la desigualdad y la exclusión emergen a modo de polo opuesto, pero complementario, del componente democrático que parece conllevar este tipo de sociedad. Esta situación tiene, por tanto, como consecuencia más directa la consolidación de procesos de dualización social (Flecha, 1990, 1991, 1994). Así, conviven procesos tan dispares como el de participación social y los de exclusión y desigualdad social, que se manifiestan de formas diversas dentro del ámbito de la Educación de Personas Adultas en la construcción de conocimiento. La convivencia entre elementos contrapuestos parece un hecho: democratización del conocimiento junto a nuevas formas de jerarquización, posibilidad de transformación junto a exclusión,... Analizar, por tanto, las formas excluyentes y transformadoras que se adoptan o se emplean es un foco de atención importante en tanto en cuanto permite clarificar el trabajo educativo y el papel que las instituciones, los profesionales y de la ciudadanía desempeñan en relación al mismo.

El análisis sobre el tipo de sociedad y las implicaciones que de ella se derivan para la Educación de Personas adultas ha sido básico y fundamental en los últimos años para este marco de trabajo. Ha llevado a una fuerte reflexión sobre el significado de la EA, sobre el desarrollo del modelo social como clave en el entendimiento de este campo de trabajo y de las personas que en él estamos. Este debate en profundidad también ha tenido un fuerte reflejo dentro de la investigación clarificando no solamente el sentido de la misma para el desarrollo de la EA, sino avanzando en el desarrollo de metodologías y herramientas de recogida de información y de análisis de la misma² que, en este momento, están

marcando claramente el camino a trazar dentro de este ámbito de educación.

Conviene recordar que cuando estamos hablando de Educación de Personas Adultas nos referimos a un marco teórico y práctico caracterizado por la diversidad e incluso por la variedad y dispersión de las experiencias formativas que bajo su "paraguas" quedan englobadas. Es un ámbito de actuación amplio y complejo con un propósito claro de trabajar por la superación de situaciones excluyentes impulsando procesos de intervención de carácter transformador, en ámbitos de Educación formal y de Educación no formal y en relación a colectivos adultos tan variados como minorías, prejubilados y jubilados, trabajadores y trabajadoras en paro, mujeres, jóvenes adultos, mayores,.... Trabajar en relación a tanta diversidad, en cuanto a campos y personas, precisa del concurso de profesionales diferentes. De ahí que resulta habitual el trabajo dentro de equipos interdisciplinarios tanto en la cotidianidad de la interacción educativa como en la investigación. Masdeu i Asperó (2000: 13) al reflexionar sobre la relación EA y sociedad de la información y el cambio en la concepción de los y las profesionales y sus formas de trabajo y de investigación, apunta que la sociedad informacional se basa en las premisas de una educación intercultural en cuanto a los conocimientos y los valores así como la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades. Éste, pues, parece ser el horizonte de trabajo en la EA en todos sus planos y niveles.

Hemos de dejar constancia, también, de que situamos toda la problemática, que se genera en relación a este campo, dentro de una comprensión de la actuación en la EA desde un modelo sociocomunitario, esto es integral e integrador y no desde un modelo escolar y asistencial. Tomar esta opción exige trabajar dentro de un planteamiento territorial que lleva a aunar y conjugar esfuerzos y recursos en pro de acciones educativas zonales. Exige también esforzarse en crear y consolidar tanto marcos de investigación como equipos que los desarrollen desde esquemas multidimensionales. El hecho de abordar los problemas dentro de la investigación desde ópticas diferentes no hace más que enriquecer la mirada orientada al objeto de estudio, y enfrentarlo con el mismo nivel de complejidad a como éste opera en la realidad.

Ahora bien, este campo no es ajeno a la tensión -en el sentido de debate- entre paradigmas que aparece en todo el campo educativo y de las ciencias sociales, y que lo recorre en todas sus facetas. Proyectar el trabajo de construcción de conocimiento guiado por la investigación desde un interés³ de conocimiento u otro (Habermas, 1987) tiene consecuencias de diferente calado no sólo de cara a la selección de focos de análisis en la investigación, sino para el propio diseño de la misma y para la concepción de investigador y del sentido de la investigación dentro de este campo. Solidaridad, dialogicidad (Freire, 1990, 1997), corresponsabilidad, democratización, transformación, horizontalidad constituyen, en definitiva, conceptos que adquieren enorme relevancia y un sentido especial dentro de la EA, y que tienen su reflejo en el campo de la investigación en este ámbito.

No podemos obviar el hecho del enorme dinamismo que observamos dentro de este marco profesional que queda patente en las preocupaciones que afloran y que ponen de manifiesto los dilemas a los que es necesario hacer frente desde la investigación. Estas preocupaciones no han permanecido constantes en el tiempo sino que han evolucionado al albur del contexto sociohistórico, siendo tratadas, recogidas y plasmadas, a través de las distintas Conferencias Internacionales (UNESCO, 1949, 1963, 1972, 1985, 1997), en recomendaciones para orientar las políticas educativas y sociales en los distintos estados de los continentes. De hecho, también nos marcan algunos de los problemas a tratar dentro de la investigación, tales como los referidos a los nuevos públicos que van apareciendo dentro de la EA, los cambios culturales derivados de la evolución de los sistemas de información y comunicación, la intervención

didáctica dentro del modelo sociocomunitario, los procesos de alfabetización y postalfabetización, la coordinación interinstitucional e interprofesional y su proyección, los sistemas de acreditación y sus relaciones con el sistema modular, la participación social de las personas adultas, la formación y sus relaciones con el binomio entre igualdad y desigualdad, la formación de agentes y la política formativa de las agencias,... y un sinfín de otras problemáticas en torno a las que en este momento está girando la investigación, la mayor parte de ella, como ya hemos indicado, enfocada con talante interdisciplinar. Tal y como hemos señalado previamente, nos parece importante investigar teniendo como horizonte los procesos de cambio y transformación lo que exige trabajar dentro de la perspectiva sociocrítica. Así, el trabajo en investigación ha de tener siempre presente tres cuestiones. En primer lugar, situar en todo momento la problemática objeto de estudio dentro de un contexto más amplio que es el de la sociedad de la información desde la que adquiere nuevos tintes de comprensión. En segundo lugar, mantener como referentes teóricos los relativos a la Teoría Crítica, esto es, a los planteamientos críticos, dialógicos y comunicativos. Y, en tercer lugar, orientarse hacia el uso de metodologías de investigación y de técnicas de recogida de datos (sean cuantitativas o cualitativas) y de análisis de los mismos en las que se reconocen el valor de "sujeto" de todas las personas y, por lo tanto, su capacidad para aportar y consolidar mecanismos que ayuden a la transformación de las situaciones de desigualdad lo que requiere actuar bajo el principio de horizontalidad y no de verticalidad. De este modo, las personas no son instrumentalizadas sino que se las considera co-protagonistas y, por lo tanto, agentes activos y reflexivos en la construcción cultural. Por ello, el conocimiento en la modernidad reflexiva y que compete a una ciencia igualmente reflexiva debe ser intersubjetivo y basado en la igualdad. Sólo de esta forma se garantiza la objetividad científica que legitima la ciencia (Masdeu i Asperó, 2000: 25).

Trabajar desde una metodología cualitativa: avanzando hacia una metodología comunicativa

No pretendemos realizar ninguna revisión de la evolución de la investigación educativa a lo largo de la Historia de la Educación. Solamente traemos a colación la convivencia dentro de ella, y por lo tanto dentro de la EA, de las perspectivas cuantitativas y cualitativas. Ahora bien, nos parece importante reseñar la fuerte influencia que la perspectiva positivista ha tenido dentro de la EA reforzando las teorías del déficit⁴, y en consecuencia, dando cobertura a un modelo de trabajo educativo y de investigación academicista y jerarquizado. Ante esta concepción lineal, las Ciencias Sociales han contraargumentado afirmando que cualquier objeto de investigación no debiera ser instrumentalizado, ni solamente cuantificado, porque esto es interpretar la realidad de forma unilateral y restrictiva ya que supone considerarla sólo desde la perspectiva de los expertos obviando el hecho de que la realidad y el conocimiento responden a una construcción colectiva (Bogdan y Blikien, 1982).

Por ello, la investigación en el campo de la EA ha de desarrollarse dentro de un modelo social en el que cobra protagonismo el mundo interpretativo de las personas, de las instituciones y de los colectivos con la finalidad de incidir en procesos de transformación.

Ante una acción determinada de una persona, pueden darse diferentes interpretaciones, de modo que sólo podremos comprender la realidad si tenemos en cuenta el significado que para los actores tienen esas acciones. El investigador o investigadora tiene que interactuar y hablar con los actores para llegar a comprender las interpretaciones que hacen de su vida cotidiana, puesto que el sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia (Schütz y Luckmann, 1977). El conocimiento de la vida cotidiana constituye, de este modo, un conocimiento valioso que nos ayuda a comprender la realidad

social y educativa, y desde ahí, transformarla (Garfinkel, 1967).

Los trabajos de investigación que se vienen realizando desde lo que llamamos el paradigma cualitativo intentan recoger el mundo interpretativo y sacar de la oscuridad, en la que la investigación había introducido, a las voces de las personas que, desde este momento, adquieren un protagonismo real.

Dentro de este marco se va produciendo, por efecto del avance en las teorías sociales dialógicas (Giddens, Beck, 1997, 1998; Habermas, 1987-1998), un lento movimiento que se desliza desde los trabajos interpretativos hasta los dialógicos o comunicativos. Así, la investigación comunicativa va adquiriendo terreno e importancia, poco a poco, dentro del mundo de la investigación. En este sentido, las aportaciones teóricas de Habermas y Freire constituyen la base principal de los fundamentos de la metodología comunicativa. Acción comunicativa y diálogo son conceptos claves en la construcción del conocimiento y, a la vez, el principal motor para la transformación social.

La acción comunicativa (Habermas, 1987) -a diferencia de cualquier acción instrumental- se asienta en la idea de que los juicios dependen de la intersubjetividad y del conocimiento que los actores construyen a través y en el diálogo. Un diálogo intersubjetivo entre iguales, puesto que no existen diferencias cualitativamente significativas entre los actores, un diálogo regido por las pretensiones de validez y la calidad de los argumentos. Todos los actores son sujetos que construyen conocimiento; esto es, capaces de reflexionar, interpretar y crear cultura.

La perspectiva dialógica (Freire, 1990, 1997) aporta tanto un marco teórico como una posición metodológica. El diálogo comporta una postura crítica por lo que es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Cuando a través del diálogo ponemos en duda cuestiones que hasta ese momento considerábamos válidas, nos vemos obligados a utilizar procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de los otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación. A través de este proceso llegamos a interpretaciones consensuadas (Freire, 1997).

Desde esta perspectiva crítica, el diseño de investigación es cíclico y sigue un proceso emergente, creativo, abierto, flexible. Un diseño, que posibilita la participación e implicación responsable de todos los actores.

En ella la recogida de información, se realiza utilizando técnicas que tienen un gran potencial comunicativo -asentado en el diálogo, participación y transformación- y que son capaces de recoger la riqueza de las interacciones -tomada en sus contextos naturales- que se da en la realidad educativa y social. Técnicas como las tertulias, las entrevistas en profundidad, la observación comunicativa, los relatos de vida cobran vida e importancia dentro de la investigación⁵.

Dentro de estos procesos, el análisis de los datos y la recogida de los mismos caminan conjuntamente. La linealidad se rompe y la interpretación que hacemos es la que va marcando los pasos a seguir dando. Interpretación que realizamos apoyados en diversos procesos de análisis, como son la codificación, la categorización, la comparación constante de la información y la interpretación. Todo ello dentro de un esquema básico de funcionamiento en la investigación: el "otro" y "lo otro" adquieren un protagonismo inusual dentro de la historia de la investigación porque el "otro" es sujeto y no objeto de la misma. Su voz se oye desde los primeros pasos y se vincula, por medios diferentes, al propio proceso de la investigación.

Dentro de esta línea el investigador/investigadora desempeña un papel muy distinto creando, así, un estilo genuino de investigación. El investigador/investigadora no es una persona neutral. Está comprometido con los participantes y con las instituciones para desvelar el sentido profundo de las situaciones en las que se encuentran y desde ahí poder actuar y, también, transformar. Para ello, aporta su

visión interpretativa y desde el diálogo con los otros se va alcanzando interpretaciones consensuadas. La transparencia durante el proceso y el respeto a la intimidad de los participantes, son principios éticos por los que se ha de velar de modo permanente.

La credibilidad de la investigación está asegurada, por medio de los procesos de triangulación de sujetos, momentos, métodos, por la fundamentación y contraste teórico constantes; así como por las revisiones que los propios actores y expertos realizan durante todo el proceso (Guba, 1983, 1985, 1988; Lincoln y Guba, 1985; LeCompte, 1995; Gil Flores, 1994, Colás y Buendía, 1992)6.

Hacia dónde orientar la investigación

Podemos deducir de lo dicho hasta el momento que nos situamos ante un vasto campo de trabajo y por lo tanto de campos de investigación. El estado de la cuestión en torno a la investigación dentro de este campo, de sus preocupaciones más recurrentes ha sido analizado a través de dos informes que, en el tiempo, han traído a la luz no sólo los puntos centrales sobre los que la investigación ha girado, sino los vacíos a los que ésta no ha mirado (Alonso, Arandia y De Prado, 1994; Grupo Guggenheim dentro de Grupo 90 -Universidad y Educación de Personas Adultas-, 2000). Estos informes, y de modo específico el más reciente de ellos, ponen de manifiesto la importancia que ha ido adquiriendo el trabajo orientado desde una metodología comunicativa que se asienta dentro de lo que en EA denominamos modelo social. Es dentro de este modelo donde adquiere un nuevo sentido la construcción del conocimiento científico y, por lo tanto, la metodología de investigación, el trabajo con los diversos públicos -realizado a partir del entendimiento del aprendizaje, la diversidad, la interculturalidad- el curriculum, la formación de formadores y la formación continua en el mundo laboral y el empleo -aquí el análisis de competencias y la acreditación de la experiencia adquieren un papel relevante a la hora de entender y enfocar los procesos de formación continua y el concepto de empleo y acceso al mismo-. Todo ello tiene que ver con muchas de las líneas de trabajo que están abiertas dentro del campo de la investigación en EA. Desde ellas se han apuntado aspectos importantes para la comprensión de este campo y para el avance dentro del mismo. Así se afirma que:

* Las diferentes habilidades (académicas, prácticas y colectivas) que utilizamos las personas, poseen componentes comunicativos, y por lo tanto, pueden ser la base de procesos de transformación personal y social. Como consecuencia, se plantea otro concepto de inteligencia que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana, y que denominamos inteligencia cultural. Esto no sólo ha permitido avanzar en el enfoque comunicativo sino que ha abierto una puerta importante en la comprensión de la persona adulta que tiene enormes implicaciones dentro de todos los procesos de formación de agentes y participantes.

* Los procesos de formación han de entenderse y proyectarse no sólo como información sino de modo educativo, y ha de ser articulados de forma tal que provoque la interrogación y el diálogo con la realidad. La formación teórica de las personas que se incorporan y que siguen en la EA ha de ser sólida para que les proporcione claves para actuar y plantear líneas de indagación. Por tanto, la formación constituye un factor de gran valor para el aprendizaje profesional, personal e institucional.

* La EA precisa de un tipo de curriculum específico, abierto y flexible construido a la luz de los requisitos de la concepción social. Curriculum que toma fuerza mediante la organización modular, que parte de las competencias y capacidades adquiridas por las personas adultas a lo largo de su vida en otros contextos de aprendizaje, de modo que se puedan orientar sus procesos de aprendizaje y los itinerarios

formativas más adecuados.

* La evaluación, dentro del campo curricular, no deja de ser una dimensión que está sin resolver en diferentes niveles tales como la concreción de criterios mínimos de evaluación que respondan a un planteamiento común y consensuado. Se está intentando avanzar en la consolidación de una cultura evaluadora que sea realmente educativa y que actúe sistemáticamente por la comprensión de los procesos y la mejora de los mismos, y lo haga desde una posición dialógica.

* La sociedad de la información requiere de los trabajadores y trabajadoras el desarrollo de nuevas competencias. Competencias que hace que se convierta en una realidad el lema de "aprendizaje a lo largo de la vida" y, por tanto, se plantee la formación de los trabajadores y trabajadoras como una necesidad de primer orden. Desde el marco de los procesos de formación parece que es importante contemplar, observar y analizar las actitudes de todos los agentes implicados en los mismos y considerar tanto las dimensiones psicológica y sociológica de ellos.

* Las personas adultas aprenden en una gran variedad de situaciones tanto formales como no formales e informales. En este contexto, se ha ido realizando un esfuerzo de investigación para la sistematización del proceso de reconocimiento de los aprendizajes que la persona ha adquirido a partir de sus experiencias, y que pueden incluir situaciones de aprendizaje formal o informal.

* Dentro del campo de la EA son numerosos los públicos o colectivos que, en sí mismos, presentan características que llamaremos semejantes e identificadoras como colectivo y que las diferencian de los demás. Ellas representan su potencial, su fuerza y el referente para focalizar no sólo los procesos de investigación sino también los de intervención educativa. Dentro de ellos los colectivos de mujeres, minorías y personas mayores han sido el objeto de atención fundamental de las investigaciones.

Como hemos podido apreciar a través del breve recorrido que hemos efectuado nos encontramos ante un campo de investigación de sumo interés no sólo por el abanico temático que presenta sino por el enfoque que desde el campo de la investigación se ha realizado. Un campo, en fin, apasionante para un investigador curioso, expectante e inquieto respecto a la realidad educativa y social.

Bibliografía

- ALONSO, M.J., ARANDIA, M. Y DE PRADO, R. (1994). Informe sobre la investigación en Educación de Personas Adultas en el Estado español. En Revista de Educación, nº 303. Enero-Abril, pp. 371-385.
- ANGULO RASCO, J.F. (1992). "Objetividad y valoración en la investigación educativa: Hacia una orientación emancipadora" en Educación y Sociedad 10. págs. 91-129.
- ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (AEEA) (1993). Organización de la Educación de Adultos en los países de la Comunidad Europea. Notas para una guía. Barcelona: AEEA.
- AYUSTE, A. FLECHA, R. LÓPEZ PALMA, F Y LLERAS, J. (1994). Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Grao.
- AYUSTE, A. (1999). Participación, Acción Comunicativa y Educación de Personas Adultas. Tesis. U. De Barcelona
- BECK, U. (1997). La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- BECK, U; GIDDENS, A y LASH, S. (1997). Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza Universidad.
- BÉLANGER, P y BLAIS, M. (1995). "Perspectivas mundiales de la investigación en el campo de la Educación de Adultos. Informe del Seminario Internacional de la UNESCO celebrado en Montreal", en Educación de Adultos y Desarrollo, nº 45, pp. 5-25.
- BÉLANGER, P. (1999). "La amenaza y la promesa de una sociedad que reflexiona. El nuevo entorno

- político de la educación de adultos", en Educación de Adultos y desarrollo, nº 52, pp. 193-211.
- BOGDAN Y BLIKEN. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn and Bacon.
- BORRELL, V. (1999). *Educación de mujeres adultas*. Sevilla: Diada Ediciones.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. BBAA: Amorrortu editores. (Original, 1993).
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M (1997-1998). *La era de la información. 3 vols*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia de Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés editores
- CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D; WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- CONFINTEA (1997a). "Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos", en Educación de Adultos y desarrollo, nº 49, pp. 287-297.
- CONFINTEA (1997b). "Plan de acción para el futuro", en Educación de Adultos y desarrollo, nº 49, pp. 297-327.
- CONFINTEA (1997c). "Plan propuesto de acción para el seguimiento", en Educación de Adultos y desarrollo, nº 49, pp. 327-334..
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- CREA (Centro de Investigación en Educación de personas Adultas)(1999). *Habilidades comunicativas y Desarrollo social*. U. de Barcelona. Investigación subvencionada por la DGICYT. Actualmente, en proceso de publicación.
- CREA (Centro de Investigación en Educación de personas Adultas).(1996). *Adult Education participation in Catalonia, Galicia and Spain. Qualitative/quantitative study*. Doc. policopiado.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA GARCÍA, R y otros. (1988). *Dos siglos de Educación de Adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA GARCÍA, R. (1990a). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA GARCÍA, R. (1990b). *Educación de personas adultas; propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1999). *Habermas: Teoría de la Acción Comunicativa*. Documento interno policopiado.
- FLECHA, R; GÓMEZ, J y PUIGVERT, L. (2001). *Teorías sociológicas contemporánea*. Barcelona: Paidós studio.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI.

- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (N.J.). Prentice-Hall.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (1995^a). *La Transformación de la Intimidad*. Madrid: Cátedra.
- GIDDENS, A. (1995b). *Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península:
- GIDDENS, A. (1996). *Más Allá de la Izquierda y la Derecha*. Madrid: Cátedra.
- GIL FLORES, J.(1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Madrid. PPU.
- GRUPO GUGGENHEIM (2000). *Participación en la comunidad científica internacional*. En I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas. Barcelona: El Roure Editorial.
- GUBA, (1983) *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*, en GIMENO SACRISTAN Y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GUBA, (1983). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTAN Y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HABERMAS, J. (1987-1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación*. Barcelona: Grao (en prensa)
- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92.
- LECOMPTE, M. (1995). "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE- 1 (1) ISSN 1134-4032*.
- LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly-hills, C.A.: Sage.
- MASDEU I ASPERÓ, B. (2000). *Educación igualitaria en la sociedad de la información*. Presentado en las I Jornadas en el Parc Cientific de Barcelona de "Cambio Educativa. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. Noviembre 1999.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure / U. De Las Palmas de Gran Canarias.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, G , GIL FLORES, J y GARCÍA JIMENEZ, E (1996). *Metodología de investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- STAKE, R (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. (es un libro muy bueno, para la investigación naturalista)
- UNESCO (1996). "Aprendre és la clau de la vie", en Conferència paneuropea sobre l'Educació i la Formació dels Adults. Barcelona: Material Policopiado.
- UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos: El aprendizaje en la edad adulta, una llave para el siglo XXI*. Hamburgo: UNESCO. Material Policopiado
- USHER , R y BRIANT, I (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Educación (original publicado 1999)

1 A partir de este momento nos referiremos, casi siempre, a la Educación de Personas Adultas con las siglas de EA.

2 Dentro de esta línea está trabajando CREA (Centro de investigación educativa y social) que es un centro de investigación que se encuentra dentro del Parque Científico creado en la Universidad de Barcelona. Este Parque Científico ha nacido con el propósito de apoyar e impulsar la acción investigadora de equipos consolidados. CREA es el único equipo en el campo de las Humanidades que se encuentra en este Parque Científico. Su trabajo en Educación se enmarca en la perspectiva cualitativa y, dentro de ella, desarrollando teóricamente el trabajo en investigación denominado comunicativo. Actuar desde esta perspectiva en investigación ha exigido profundizar en el significado de esta línea comunicativa así como generar instrumentos de recogida de información y de análisis de los datos que siguen las claves dialógicas, y velan por su mantenimiento constante dentro de los procesos de investigación en relación a temas educativos y sociales. Además, las investigaciones que desde este centro se están impulsando tienen otra connotación importante como es el hecho de que son realizadas por equipos interdisciplinares, interinstitucionales e internacionales.

3 Habermas nos habla de tres tipos de intereses básicos constitutivos del conocimiento: técnico orientado hacia el control, práctico orientado hacia la comprensión y crítico orientado a la emancipación.

4 Teorías del déficit son aquellas que entienden que el desarrollo humano abarca exclusivamente la infancia y la adolescencia, período en el cual se desarrolla el pensamiento y la inteligencia humana y a partir del cual se observa un declive y deterioro. La adultez es considerada desde estas teorías organicistas y mecanicistas, como un período determinado por las experiencias críticas de la infancia y adolescencia, sin status propio y terminal. La vejez supone es estado último de deterioro y pérdida de capacidad del ser humano (García Madruga 1991). Estas teorías psicológicas se han visto reforzadas por las investigaciones psicométricas de la inteligencia adulta y una interpretación restrictiva de la teoría piagetiana del conocimiento (Medina Fernández, 1997; Flecha, 1997, 1999).

5 Estas técnicas se vienen utilizando en diferentes investigaciones y, a su vez, se está teorizando en torno al uso de las mismas dentro de la investigación lo que está sirviendo para avanzar en la construcción de conocimiento en torno a los procesos metodológicos comunicativos. Algunas de las investigaciones que han contribuido al desarrollo de esta perspectiva en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación son: Habilidades básicas de la población adulta. Alfabetización Funcional en España (CIDE, MEC, 1993-1996), Participación y no participación en la formación de personas adultas (UNESCO-CIDE-Generalitat de Catalunya, 1994-1997), Habilidades comunicativas y desarrollo social (DGICYT, 1995-1998), MAR, Mar y Arte contemporáneo, (Sócrates, 1998-2000), Teoría i metodologia comunicativa: diàleg i transformació social. (ACES. CIRIT. 1998), y un largo etc.

6 Todo proceso de investigación ha de seguir una serie de criterios que determinan la rigurosidad y científicidad del estudio; esto es, el valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Estos criterios se garantizan de formas diferentes dependiendo de la lente desde la que los enfoquemos. Así, si nos situamos dentro de la metodología cuantitativa hablaremos de validez interna y externa, fiabilidad y objetividad. Sin embargo, si lo hacemos desde la perspectiva cualitativa nos referiremos a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1983; La Torre, Del Rincón y Arnal, 1996).