

Llicència d'estudis



“Les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació
al servei de l’Alfabetització de Persones Adultes.”

Els ordinadors a l’aula d’alfabetització i el coneixement dels alfabetitzadors
compartit en una “Cooperativa del Coneixement” a internet.

Félix Delgado Pérez

Aquest treball d'investigació té dues vessants d'estudi:

1. *Les Noves Tecnologies a l'aula d'alfabetització: Estudi i cerca de noves metodologies i aplicacions pràctiques per a l'Alfabetització d'Adults basades en les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació.*

Aquesta vessant es dirigeix cap a la pràctica i la metodologia a les aules d'alfabetització d'adults centrada en les TIC.

Si les noves tecnologies s'han revelat com a eines molt potents en tots els camps i per a tots els sectors, per què ignorar-les en el camp de l'alfabetització i l'educació bàsica d'adults?

2. *Elaboració d'una plataforma a internet al servei dels alfabetitzadors.*

Les Noves Tecnologies com a eina i medi per al coneixement compartit: reflexió, intercanvi d'informació i discussió entre alfabetitzadors.

L'altra vessant busca aprofundir en les bases teòriques de l'aprenentatge de la lectura i de la escriptura a través de la reflexió i la posada en comú entre els alfabetitzadors.

ÍNDEX

PRIMERA PART: Les Noves Tecnologies a l'aula d'alfabetització.

1. INTRODUCCIÓ.....	6
1.1. Context ampli. L'alfabetització en el món.....	7
1.2. Context mitjà. L'alfabetització a Espanya	14
1.3. Context immediat. Les nostres aules d'alfabetització	20
Població autòctona - població d'emigrants estrangers: Aprendre a llegir i escriure per a què? per què?	22
2. OBJECTIUS.....	27
2.1. Objectius Generals.....	28
2.2. Objectius específics	28
3. MARC TEÒRIC.....	29
3.1. Àmbit conceptual	
Alfabetització: definicions i concepte.....	29
Alfabetització - Escolarització.....	30
Tecnologia i exclusió social: L'alfabetització com a concepte dinàmic lligat a la democratització del saber i a la participació en el desenvolupament social i econòmic.....	31
Corrents pedagògiques i autors: aportacions més significatives que podrien conformar els supòsits bàsics de la formació d'adults	33
Desenvolupament, capacitats i característiques de l'aprenentatge en les edats adultes	36
Característiques cognitives de l'adult analfabet	42
Pautes a tenir en compte en els processos d'ensenyament-aprenentatge amb persones adultes.	43
3.2. Àmbit metodològic	
La Investigació-acció (I-A)	45
La Investigació narrativa	48

4. METODOLOGIA	51
4.1. Enfocament	51
4.2. Població i marc d'estudi	52
4.3. Instruments i recursos	52
4.4. Investigadors	53
4.5. Els instruments de recollida de dades	53
5. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ	54
5.1. Primer cicle de la I-A. Acostament a les TIC.....	54
Activitats que es porten a terme	55
Recollida de dades	56
Reflexions i anàlisi	58
5.2. Segon cicle de la I-A. Integració en les TIC.	61
Activitats que es porten a terme	61
Recollida de dades	63
Reflexions i anàlisi	66
5.3. Tercer cicle de la I-A.	
El polinomi “Grup (socialització) – Exercitació individualitzada – Comunicació escrita”, com a eix de les activitats d'aprenentatge.	69
A) Primeres activitats de comunicació escrita. L'e-mail com a vehicle.	70
Dades quantitatives de l'activitat educativa i producció d'aquest primer “Cercle virtual”	76
Categorització d'aquesta activitat de comunicació escrita a través del contingut dels missatges enviats.	77
Reflexions i anàlisi sobre aquesta primera activitat de comunicació.	81
B) Noves propostes de comunicació que inclouen la formació del professorat: Cercles Virtuals “Refranyes”, “L'Euro”, “Paraula sense murs”.	82
Dades quantitatives.	84
Reflexió i anàlisi.....	85
C) “El cafè de Neo”: Un lloc de trobada permanent i de treball col·laboratiu en la web per a persones adultes neoelectores – neoescriptores.....	88

Dades quantitatives.....	90
Anàlisi i reflexions.....	91
D) L'elaboració d'un software específic per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de les persones adultes.....	92
6. CONCLUSIONS.....	95
6.1. L'ordinador hauria d'ocupar el seu lloc a l'aula d'alfabetització com a eina bàsica d'aprenentatge.....	95
6.2. Les dificultats d'adaptació, manipulació i ús de l'ordinador són principalment dificultats inherents als nous procediments, habilitats i capacitats cognitives que posa en marxa.....	97
6.3. Una de les incidències observables de l'ordinador en l'aprenentatge de l'escriptura és la potenciació de processos analítics, de discriminació i de presa de decisions.....	98
6.4. L'actitud de rebuig que sol sorgir després d'un primer moment de curiositat es transforma en total acceptació quan desapareix la barrera psicològica de mitificació i es converteix en un objecte quotidià.....	99
6.5. La comunicació escrita a través del correu electrònic incideix en el procés d'alfabetització aportant-li el sentit i la força emocional que difícilment poden trobar al pupitre.....	101
6.6. Una reflexió final: Ortografia o escriptura?.....	102
6.7. Un comentari final.....	103
6.8. Una cita final.....	104
SEGONA PART: <i>Elaboració d'una plataforma a internet al servei dels alfabetitzadors.</i>	
1. Les Noves Tecnologies com a eina i medi per al coneixement compartit: reflexió, intercanvi d'informació i discussió entre alfabetitzadors.....	105
2. Creació d'una plataforma virtual de trobada i treball com a base per al desenvolupament de la Cooperativa del Coneixement.....	106
BIBLIOGRAFIA.....	108
WEBGRAFÍA.....	112

"It has been said occasionally that technology is "too expensive" given the particular dearth of funding in literacy work, and in developing countries. The reverse may now be true: literacy work (and basic education more broadly) cannot afford to ignore the tremendous potential of the network technologies and distance education, otherwise that gap between the informationally rich and the informationally poor will continue to grow."

(S'ha dit en ocasions que la tecnologia és "massa cara" donada la particular escassetesa de fons per a l'alfabetització, i per al desenvolupament dels països. El contrari pot ara ser veritat: L'alfabetització (i l'educació bàsica en general) no pot permetre's ignorar l'enorme potencial de les tecnologies en xarxa i l'educació a distància, en cas contrari la bretxa entre els rics i els pobres en informació continuarà creixent).

Daniel A. Wagner and Christopher Hopey, *Literacy, Electronic Networking, and the Internet*, National Center on Adult Literacy, ILI Technical Report TR98-10.



Alumnes d'alfabetització de l'EA Alarona de Mataró

Hola Estela soi Dolore Burruezo

*me preguntas sobre el trabajo que hacia en la en presa lleba
maquinas de coser i de havir piezas itanvien bovinas iconeras
estos trabajos tien que ber con la ropa hademas hacia
astividades sindicales que era algo que me gustaba imesige
gustandome hubiera gustado es tudiar la carrera de abogada para
defender las le yes ila justicia paratodos nome gusta este mundo
donde ay tanto paro ytantos pobre me gustari que el mundo fuera
de otra manera yuviera comida para todosy trabajo en todos los
paises del mundo yseacabara el racismo esto es casi imposible
peroyo lo siento asi y no puedo rremediarlo perdonasiteaburro
con mi forma de pensar bueno estela asta el prosimo curso que
sera en octubre sidios quiere beso y abrazos parati y para toda tu
familia adios **lola***

Missatge de correu electrònic de Lola, de Mataró, a Stella Acorinti, professora de la Universitat de Buenos Aires. 1997

PRIMERA PART: Les Noves Tecnologies a l'aula d'alfabetització.**1. INTRODUCCIÓ**

Aquest treball reflecteix un procés d'investigació que comença en el curs 96/97, durant el qual un grup de dones d'una aula d'alfabetització comença a utilitzar l'ordinador, el correu electrònic i Internet com a base de les seves tasques d'aprenentatge i que encara actualment, en el curs 2004/05, continua actiu.

El context investigador està orientat per la metodologia de la Investigació-acció i es desenvolupa a través dels seus cicles de Planificació, Acció, Observació i Reflexió dirigint el seu focus d'atenció cap a diferents aspectes de l'aprenentatge.

Es tracta d'una investigació impulsada per la vivència continuada, durant diversos anys, del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alfabetització. Aquesta pràctica diària com alfabetitzador a les aules de diversos centres de Formació d'Adults de la xarxa pública de Catalunya generava una infinitat de preguntes, reflexions, dubtes i contradiccions que van acabar manifestant-se en la necessitat de conèixer "millor" i de produir canvis. Una pràctica que reclamava, en definitiva, assumir decididament el doble rol d'alfabetitzador-investigador.

El propòsit que des del principi ha guiat aquest procés d'investigació posava les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació sota el seu focus principal a fi d'estudiar les seves possibilitats d'integració i capacitat d'incidència en l'aprenentatge així com la seva potencialitat per al desenvolupament de la dimensió més humana de l'alfabetització: la comunicació.

Era el moment de col·locar l'ordinador a l'aula d'alfabetització com principal eina de treball desplaçant el paper i el llapis a un segon pla?

Podria ser Internet i el correu electrònic la nova via funcional que tornés al procés d'aprenentatge de l'escriptura i la lectura la dimensió afectiva i el sentit de comunicació desaparegut en ocupar el telèfon el lloc de la carta manuscrita?

En realitat, aquestes preguntes no eren més que algunes de les concrecions que anaven configurant a poc a poc les bases per a l'establiment dels objectius durant la fase de planificació i disseny de la investigació, però la gran massa d'interrogants, reflexions i sovint frustracions que sorgien del dia a dia de l'aula s'aglutinaven principalment entorn de tres àmbits:

- Àmbit de l'aprenentatge: La dificultat per a entendre els mecanismes, estratègies i dificultats que caracteritzen l'aprenentatge de les persones adultes analfabetes.
- Àmbit de percepció afectiva i social: L'escepticisme, desànim general i desesperança originats per la lentitud del procés d'aprenentatge i el que podria considerar-se l'escassetat de resultats positius mínims.

- Àmbit metodològic: La necessitat de situar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en una dimensió real on la persona que aprèn pugui percebre com el nou coneixement es relaciona amb la seva pròpia vida, amb el seu escenari vital i amb els elements que caracteritzen el temps històric, cultural i tecnològic que els ha tocat viure.

Els tres àmbits apuntaven cap a la necessitat d'un aprofundiment teòric a través de la revisió bibliogràfica dels diferents corrents psicològics, teories de l'aprenentatge i investigacions portades a terme dins d'aquest camp concret de l'alfabetització i de l'aprenentatge adult al mateix temps que exigien una revisió dels recursos i metodologia emprats.

En síntesi, el que es presenta en aquest treball és la crònica d'un procés de I-A, en el que, com a mínim, s'ha iniciat en la persona de l'investigador-alfabetitzador un trànsit entre models de formació, passant d'un model que podia definir-se com aplicatiu a un model clarament participatiu, ha potenciat un canvi en la metodologia i recursos utilitzats que situen l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en una dimensió d'actualitat, funcionalitat i afectivitat en integrar les Tecnologies de la Informació i la Comunicació en la tasca diària de l'aula i ha dotat de sentit a les lletres i al gran esforç per fer-les pròpies.

D'altra banda i respecte a la presentació formal de la investigació s'ha assumit que és el discurs narratiu el que millor s'adequa al tipus de procés que hem seguit.

Per a ajudar a la comprensió global d'aquest treball comencem per fer un recorregut descriptiu pels diferents contextos en què habitualment trobem l'alfabetització com a tema emergent entre els grans temes actuals sobre educació.

1.1. Context ampli. L'alfabetització en el món.

Durant l'última meitat del S.XX, governs i comunitat internacional han pretès fer un esforç important dirigit a l'alfabetització d'adults tant a través de mesures compensatòries com preventives i certament s'ha produït un gran salt quantitatiu: en 1950 s'estimava que més de la meitat de la població mundial adulta era analfabeta; en 2000 s'estima que l'analfabetisme ha quedat reduït al 20% de la població adulta. No obstant, en analitzar aquests números hem de considerar que l'avanç realment important s'ha degut principalment a les mesures de prevenció, a l'extensió de l'escolarització infantil, no a les campanyes d'alfabetització dirigides a la població adulta analfabeta. L'augment del percentatge de la població adulta alfabetitzada que es comptabilitza l'any 2000 és bàsicament la projecció de la imatge de la població infantil alfabetitzada i escolaritzada en les dècades anteriors.

Per a presentar un esbós sobre el moviment de la comunitat internacional entorn del tema de l'alfabetització prenem la UNESCO com a institució que s'ha constituït en la referència obligada a l'hora de dirigir la mirada cap a l'alfabetització mundial i que en les seves declaracions presenta sempre el propòsit de mantenir visible l'alfabetització d'adults a l'agenda educativa nacional, regional i internacional.

En 1947 sortia l'informe sobre *educació fonamental*, en la dècada de 1950-1960 emergia el concepte d'*analfabetisme funcional* i en 1969 es llançava el Programa Mundial Experimental d'Alfabetització com un intent per vincular alfabetització i desenvolupament. D'altra banda i amb orígens diversos, durant les dècades de 1960, 1970 i inicis dels 1980 es van posar en marxa diverses campanyes massives d'alfabetització, la majoria d'elles, portades a terme en contextos revolucionaris, de les quals la UNESCO i la comunitat internacional van aprendre molt, sobretot entorn del valor de la voluntat política i la mobilització social per a l'alfabetització. En els anys 70 apareix el concepte de *necessitats bàsiques d'aprenentatge* i estableix les bases per a una visió amb plantejaments i objectius més amplis, encara que no es concretarà en propostes i projectes internacionals fins a l'última dècada del segle.

L'any 1990 és declarat per la UNESCO com a Any Internacional de l'Alfabetització. No és un any concebut com un esdeveniment aïllat sinó com una mobilització de cara al llançament d'un programa que abasti tot el decenni. En la Conferència mundial que va tenir lloc en Jomtien (Tailàndia) en el mes de març, l'*educació bàsica* i la seva "visió ampliada" va quedar recollida en la Declaració Mundial d'Educació Per a Tots (EPT).

Aquesta "visió ampliada de l'educació bàsica" acordada en Jomtien feia referència a una educació capaç de satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge de tots -nens, joves i adults- al llarg de tota la vida, dins i fora de l'escola. La Declaració remarca de manera especial tres punts:

- Que l'alfabetització no té edat.
- Que es desenvolupa dins i fora del sistema escolar
- Que es desenvolupa al llarg de tota la vida.

D'altra banda s'emmarca l'alfabetització no solament com una eina indispensable per a l'educació i l'aprenentatge permanent, sinó com un requisit essencial per a la ciutadania i el desenvolupament humà i social. El dret de cada persona a l'educació, tal com es reconeix en la Declaració Universal dels Drets Humans, es considera arrelat en el dret a l'alfabetització.

L'objectiu principal i general que es marca en la Conferència de Jomtien és reduir l'analfabetisme mundial en un 50% durant la dècada, recalcant l'alfabetització de les dones.

Un objectiu realment difícil d'aconseguir sense que els governs realitzessin enormes

inversions. Paral·lelament, queda també implícit l'objectiu per als països desenvolupats d'arribar durant el mateix període de temps a l'alfabetització total.

Durant aquesta dècada de 1990, guiats per aquests plantejaments i expectatives de l'EPT, es van fer esforços importants d'alfabetització, però centrats particularment en la població infantil i l'educació primària. Com s'afirma en l'informe oficial d'avaluació de la dècada, a partir de 1990:

- *La matrícula en educació primària va créixer prop de 82 milions de nens i nenes.*
- *Els països en desenvolupament en el seu conjunt van aconseguir una taxa mitjana de matrícula superior al 80%.*
- *Va haver-hi una modesta milloria quant a l'equitat de gènere amb relació a la matrícula en educació primària en diverses regions, amb 44 milions més de nenes a l'escola en 1998 en comparació amb 1990.*
- *Van baixar els índexs de repetició i deserció.*

No obstant, hi ha consens en el sentit que, a pesar del compromís de Jomtien cap a una "visió ampliada de l'educació bàsica", l'EPT va ser interpretada en general com un moviment centrat en l'educació infantil i l'escolaritat formal i que les metes fixades per a l'any 2000 no es van complir, com s'assenyala en l'Avaluació Global 2000, presentada i discutida al Fòrum Mundial de l'Educació, a Dakar.

Governos, ONGs, associacions docents, institucions d'investigació, agències internacionals van reconèixer la concentració d'esforços en l'educació primària i l'escassa atenció prestada a l'àrea del desenvolupament infantil i l'educació inicial, i a l'àrea de l'educació de joves i adults:

- *El desenvolupament infantil i l'educació inicial es van expandir modestament, sobretot en àrees urbanes; dels més de 800 milions de nens i nenes menors de sis anys, menys de la tercera part es beneficia avui d'alguna forma d'educació inicial.*
- *L'índex global d'alfabetització d'adults va pujar al 85% per als homes i al 74% per a les dones, la qual cosa està lluny de la meta de reduir l'índex d'analfabetisme adult a la meitat del vigent en 1990.*
- *El creixement de l'educació no-formal i la capacitat va ser lent.*

Dins de Fòrum Mundial de l'Educació (Dakar, 26-28 Abril, 2000) es va organitzar una sessió estratègica especial –“Alfabetització Per a Tots: Una visió renovada per a un pla decenal d'acció” com una oportunitat clau per a acostar els suports internacionals necessaris a la proposta de proclamació d'una Dècada de l'Alfabetització de Nacions Unides sorgida de l'Assemblea General (Resolució de 17 de desembre de 1999).

El Fòrum tenia com a propòsit presentar els resultats globals de l'avaluació de la dècada de "Educació per a Tots" (EPT), llançada en Jomtien, i aprovar un nou Marc d'Acció, fonamentalment per a continuar la tasca.

Aquest Marc d'Acció aprovat a Dakar essencialment "reafirma" la visió i les metes acordades en Jomtien en 1990 i corre el termini 15 anys més, fins a l'any 2015.

És a dir, aquesta nova iniciativa mundial centrada en l'alfabetització, no es presenta com una iniciativa paral·lela a la Declaració mundial de 1990 sinó com un component integral del programa Educació Per a Tots.

**DE JOMTIEN A DAKAR:
METES DE LA "EDUCACIÓ PER A TOTS"**

JOMTIEN: 1990-2000	DAKAR: 2000-2015
<p>1. Expansió de l'assistència i les activitats de desenvolupament de la primera infància, incloses les intervencions de la família i la comunitat, especialment per als nens pobres, desatesos i impedits.</p> <p>2. Accés universal a l'educació primària (o a qualsevol nivell més alt considerat "bàsic") i terminació de la mateixa, per a l'any 2000.</p> <p>3. Millorament dels resultats de l'aprenentatge de manera que un percentatge convingut d'una mostra d'edat determinada (per exemple, 80% dels majors de 14 anys) abast o sobrepassi un nivell donat d'assoliments d'aprenentatge considerats necessaris.</p> <p>4. Reducció de la taxa d'analfabetisme adult a la meitat del nivell del 1990 per a l'any 2000. El grup d'edat adequat ha de determinar-se en cada país i ha de fer-se prou insistència en l'alfabetització femenina a fi de modificar la desigualtat freqüent entre índexs d'alfabetització dels homes i de les dones.</p> <p>5. Ampliació dels serveis d'educació bàsica i de capacitació a altres competències essencials necessàries per als joves i els adults, avaluant l'eficàcia dels programes en funció de la modificació de la conducta i de l'impacte en la salut, l'ocupació i la productivitat.</p> <p>6. Augment de l'adquisició per part dels individus i les famílies dels coneixements, capacitats i valors necessaris per a viure millor i aconseguir un desenvolupament racional i sostingut per mitjà de tots els canals de l'educació -inclosos els mitjans d'informació moderns, altres formes de comunicació, tradicional i modernes, i l'acció social- avaluant-se l'eficàcia d'aquestes intervencions en funció de la modificació de la conducta.</p>	<p>1. Expandir i millorar la cura infantil i l'educació inicial integrals, especialment per als nens i nenes més vulnerables i en desavantatge.</p> <p>2. Assegurar que, per a l'any 2015, tots els nens i especialment les nenes i els nens en circumstàncies difícils, tinguin accés i completin una educació primària gratuïta, obligatòria i de bona qualitat.</p> <p>3. Assegurar la satisfacció de les necessitats d'aprenentatge de joves i adults a través de l'accés equitatiu a programes apropiats d'aprenentatge d'habilitats per a la vida i per a la ciutadania.</p> <p>4. Millorar en un 50 per cent els nivells d'alfabetització d'adults per a l'any 2015, especialment entre les dones, i aconseguir l'accés equitatiu a l'educació bàsica i permanent per a totes les persones adultes.</p> <p>5. Eliminar les disparitats de gènere en l'educació primària i secundària per a l'any 2005, i aconseguir l'equitat de gèneres per al 2015, en particular assegurant a les nenes accés a una educació bàsica de bona qualitat i rendiments plens i igualitaris.</p> <p>6. Millorar tots els aspectes de la qualitat de l'educació i assegurar l'excel·lència de tots, de manera que tots assolixin resultats d'aprenentatge reconeguts i mesurables, especialment entorn de l'alfabetització, el càlcul i les habilitats essencials per a la vida.</p>

Fonts: UNESCO. Document base.

En realitat, les noves metes de l'Educació Per a Tots, de Dakar 2000-2015, i a pesar de l'avanç sostingut, posa de manifest que l'alfabetització universal continua sent un desafiament quantitatiu i qualitatiu de grans proporcions, tant als països en desenvolupament com als països desenvolupats. I aquest desafiament inclou com a reptes claus els següents:

- Els 875 milions de persones joves i adults analfabetes i els 113 milions de nens i nenes que romanen encara fora de l'escola i que continuen nodrint cada any les estadístiques mundials d'analfabetisme. Però a més cal afegir que
 - el mapa de l'analfabetisme coincideix amb el mapa de la pobresa i
 - la majoria són dones: dues tercers parts de la població adulta analfabeta i 60% de la població infantil al marge de l'escola.
- L'anomenat analfabetisme funcional, que afecta tant als països en desenvolupament com als desenvolupats. La població mundial –nens, joves i adults– considerada alfabetitzada, però que té un domini insuficient de l'alfabetització per a resoldre fins i tot les tasques més elementals relacionades amb la comunicació escrita. Les conclusions de l'Estudi Internacional sobre Alfabetització d'Adults realitzat durant la segona meitat dels anys 90 per a comparar les competències bàsiques de la lectura i l'escriptura en 12 nacions industrialitzades (Alemanya, Bèlgica, Àustria, Canadà, Estats Units d'Amèrica, Irlanda, Nova Zelanda, Països Baixos, Polònia, Regne Unit, Suècia i Suïssa) van posar de manifest que el 25%, com a mínim, dels adults d'aquests països no arribaven al nivell d'aptitud que s'estima necessari per a fer front a les exigències de la vida quotidiana i laboral en els Estats membres de l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE).
- L'iletrisme, un nou concepte i una nova preocupació, no sols en societats altament alfabetitzades sinó en aquelles que estan encara lluitant amb problemàtiques esteses d'analfabetisme. El nombre creixent de nens, joves i adults que saben llegir i escriure, però que no usen aquest coneixement de manera activa i/o significativa. L'iletrisme es considera com un reflex d'algunes de les contradiccions dels temps moderns com el flux sense precedents de la informació i el coneixement junt amb nivells també sense precedents de pobresa, desocupació i lluita per la supervivència que fan de l'oci, l'estudi i l'aprenentatge un luxe per a uns pocs.
- La distància creixent entre analfabets i alfabetitzats, en el context de les noves possibilitats de desenvolupament i aplicació de l'alfabetització obertes per les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Augmenta el risc d'una creixent polarització social i educacional: una part de la població mundial té accés als desenvolupaments i usos més sofisticats de l'alfabetització, incloent l'ús del correu

electrònic i Internet per a la comunicació diària, mentre una altra gran massa de població a penes té accés a formes i nivells elementals d'alfabetització o ni tan sols té accés a elles.

Segons les últimes estimacions de la UNESCO, i de continuar les tendències actuals, per a l'any 2010 la població adulta analfabeta representaria 830 milions de persones i la proporció decreixeria només de 20% a 17% (és a dir, un de cada sis persones adultes seguirà sent analfabeta). D'altra banda, satisfer les necessitats bàsiques d'alfabetització de la població ha passat a ser una empresa cada vegada més complexa, donats els nivells educatius cada vegada més alts requerits per les societats modernes així com la complexitat del procés mateix d'alfabetització que avui ha d'afrontar aplicacions diverses i sofisticades, incloent l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

Sembla que estem en un moment de gran escepticisme (pot ser, pessimisme) respecte a l'alfabetització d'adults, i el propi Banc Mundial ve a certificar-lo a través del seu informe diagnòstic sobre el tema, publicat a inicis dels anys noranta amb el títol "Adult Literacy: Is there hope?" (Alfabetització d'Adults: hi ha esperança?), (Abadzi 1994)

En definitiva, les perspectives per a aconseguir l'alfabetització universal no són encoratjadores. En el fons roman un punt de vista en el context internacional que manté que l'analfabetisme és un problema de transició que es resoldrà quan s'hagi estès per totes parts l'ensenyament primari. Es tracta de l'anomenada "contenció de l'analfabetisme a partir de la seva arrel"

Per això, aquest pessimisme es manifesta d'una manera especial quan es parla de programes d'alfabetització dirigits directament a la població adulta analfabeta. És relativament fàcil trobar dades sobre les campanyes d'alfabetització desenvolupades en distints llocs i moments i la quantitat de població que ha participat en elles, però més difícil és trobar informes de resultats i seguiment dels processos d'aprenentatge, de retenció de l'alfabetització i de la proporció d'abandons durant el propi desenvolupament de la campanya. Alguns estudis demostren que en el cas de persones que no han rebut suficient formació es produeix una tornada cap a l'analfabetisme. Sol haver-hi coincidència en l'anàlisi que l'alfabetització ha de plantejar-se com un continu al llarg de la vida i podem considerar que és raonablement dubtós que les campanyes d'alfabetització a curt termini produeixin els efectes, quant a l'èxit de la competència bàsica i a la retenció necessària, que solen produir-se en els processos d'escola convencional a llarg termini.

1.2. Context mitjà. L'alfabetització a Espanya

Dels 875 milions de persones analfabetes que hi ha actualment en el món, una mica més d'un milió són espanyoles i el 82% d'aquestes persones són dones, en la seva majoria mes gran de 55 anys.

Aquestes dades, que es poden extreure de l'informe elaborat per l'INE amb motiu del XXV aniversari de la Constitució, aporten també una altra lectura: en els últims 25 anys la població analfabeta a Espanya ha disminuït un 55,7%. La taxa de població alfabetitzada actual supera el 97%.

L'estudi de l'analfabetisme a Espanya s'inicia amb els estudis de Cossío i Olóriz en 1897 i 1900, respectivament, als que van seguir el conegut treball de Luzuriaga en 1919.

Des de llavors, la historiografia sobre els processos d'alfabetització s'ha anat enriquint amb una renovació conceptual i metodològica, especialment en les últimes dues dècades.

Però el mateix que succeeix en revisar les dades de la transició de l'alfabetització en l'àmbit mundial, en els referits a Espanya, podem trobar dades significatives sobre l'efecte de les mesures dirigides a ampliar l'accés a l'escolarització de la població infantil, però sobre els programes i iniciatives portats a terme per a l'alfabetització i formació bàsica de la població adulta no podem anar molt més enllà d'enumerar-los i referir-nos al seu propòsit d'incidència social.

Durant el passat segle XX podem parlar de quatre períodes: anterior a la II República, el període republicà, els anys de dictadura franquista i l'últim terç de recuperació democràtica. A través d'ells intentarem fer un breu recorregut per les principals experiències d'alfabetització i Formació Bàsica d'Adults.

Els anys anteriors a la II República es caracteritzen per un intent, a través de disposicions legals i decrets diversos, de potenciar classes per als adults que no han rebut escolarització o que ha estat molt deficient. Cal tenir en compte que a principis del S.XX l'analfabetisme a Espanya superava el 60 per cent (en algunes províncies andaluses arribava al 80), mentre que a França, per exemple, no arribava al 25. El 10% de la població es desplaça en aquest període del camp a la ciutat, de tal manera que Madrid i Barcelona reben mig milió d'habitants.

Però els plans i actuacions oficials per a disminuir les taxes d'analfabetisme es van basar principalment a mobilitzar en els pobles a les "persones de cultura" com metges, advocats, farmacèutics i altres persones que es distingissin per la seva competència en algun ram de coneixements. Dins d'aquesta actuació oficial podem trobar alguns decrets més específics a través dels quals s'organitza l'educació de les dones adultes (sempre amb un retard de caràcter temporal respecte a l'educació dels homes adults). En 1913 es creen escoles

d'adultes a Madrid i Barcelona l'objectiu de les quals serà el de combatre l'analfabetisme i el desig de capacitar-se per al desenvolupament d'un treball honorós. I en la dècada de 1920 a 1930 es va crear la Comissió Central per a combatre l'analfabetisme i es van establir classes complementàries destinades als alumnes de 12 a 18 anys per a ampliar els seus coneixements primaris i professionals.

La *Mancomunitat de Catalunya*, va desenvolupar per la seva banda una legislació pròpia a través de la qual va crear en 1914 l'Institut d'Educació General que pretenia “*difondre els coneixements que portin a millorar o millorin la condició física i moral de les gents*”.

Però ja en les últimes dècades del segle anterior havien començat a desenvolupar-se iniciatives sorgides de la societat fora del marc oficial com l'*Escola del Treballador* a Madrid o l'*Ateneu Català de la Classe Obrera* a Barcelona i la que va arribar a aconseguir un gran prestigi intel·lectual i social, la Institució Lliure d'Ensenyament (ILE). Aquesta organització fundada en 1876 per catedràtics i professors i compromesa amb una educació popular crítica, va ser el referent de la cultura i l'ensenyament a Espanya donant origen al naixement de les anomenades Universitats Populars com un intent de promocionar i estendre la cultura universitària cap a les classes populars. Seguint aquesta tendència, durant el terç previ a la República va ser abundant la creació d'Ateneus, Cercles obrers, Cases de cultura, etc. El projecte de Ferrer i Guàrdia de crear una Universitat Popular vinculada al moviment de l'Escola Moderna sobre la base de conferències i sessions dominicals i l'Escola Nova impartint programes formatius no reglats entorn de les Cases del Poble, van ser també projectes sorgits del moviment progressista entorn de l'educació en aquest primer període del segle XX.

Durant la II República, es van promoure i van estendre els projectes progressistes esmentats anteriorment. El 29 de maig de 1931, acabada d'estrenar, es posa en marxa el Patronat de les Missions Pedagògiques, que ja s'havien creat a través d'un decret de 1922 amb l'objectiu de lluitar contra l'analfabetisme i preparar el terreny per a accions alfabetitzadores. Durant aquest període republicà les Missions Pedagògiques van tenir una gran incidència social i es van desenvolupar seguint bàsicament els plantejaments de l'Escola Nova. Uns mesos més tard s'organitza un servei de biblioteques com a instrument de cultura popular.

Durant els anys de guerra civil que van seguir al breu període de govern republicà, els moviments educatius progressistes es van mantenir presents a les trinxeres republicanes com un front més contra el feixisme i per l'extensió de la ideologia revolucionària de *pau, llibertat i justícia social*. La creació de les Milícies de la Cultura tenia la doble missió de combatre l'analfabetisme i les idees feixistes.

Un altre exemple d'aquestes iniciatives culturals en aquest període va ser la fundació a

Madrid de la Federació d'Ateneus Llibertaris pels anarquistes i el Politènic obrer creat per l'estat a fi de preparar obrers qualificats.

Durant la dictadura franquista, es restableixen les Missions Pedagògiques, controlades pel Moviment, per a estendre la cultura al medi rural i s'estableix la obligatorietat d'assistir a les classes a tots els adults que no posseeixin el Certificat d'Estudis Primaris. En 1950, es crea la Junta Nacional contra l'analfabetisme que tardarà tretze anys a posar en marxa la Campanya Nacional d'Alfabetització coincidint amb el desenvolupament econòmic.

En 1963, un decret de 24 de juny proposa la creació d'un màxim de 5.000 escoles especials d'alfabetització d'adults repartides per tot el territori espanyol la funció de les quals serà eradicar l'analfabetisme a Espanya i encarrega d'aquest objectiu al Ministeri d'Educació Nacional en col·laboració amb una altra sèrie d'entitats educatives. Entre aquestes entitats cal destacar l'activitat que porta a terme a través d'un projecte pioner i innovador l'emissora privada dels jesuïtes, Ràdio ECCA.

Durant aquesta campanya s'estableix l'obligació de participar en ella als "*analfabets compresos entre els 14 i els 60 anys*" i és important ressenyar que per a fer-la efectiva es prenen una sèrie de mesures coercitives, recollides en l'article 13 d'aquest Decret, fins al punt que aquelles persones que no tenien la «Targeta de Promoció Cultural» no podien disposar, entre altres coses, de passaport, préstecs, prestacions econòmiques de la Seguretat Social, protecció escolar...

Les tres línies bàsiques d'actuació de la campanya es defineixen en els següents punts:

- ❑ Alfabetització ràpida i urgent de tots els analfabets absoluts, amb la intencionalitat de fer descendir les taxes d'analfabetisme que produïen imatges i efectes negatius en l'estranger.
- ❑ Elevació dels nivells mínims d'instrucció de la població espanyola.
- ❑ Adequació a les necessitats del desenvolupament social, professional i econòmic del país.

Paral·lelament i davant de les noves necessitats del desenvolupament econòmic que reclamen mà d'obra qualificada es crea en 1964 el Programa de Promoció Professional Obrera (conegut molt popularment com PPO), amb una iniciativa netament ocupacional.

En 1973 es dona per finalitzada la campanya i es crea el Programa d'Educació Permanent d'Adults. La taxa d'analfabetisme en aquells moments es mantenia oficialment en un 8,9% (5,1% d'homes i 12,3% de dones). Els resultats reals d'aquesta campanya quedaran sempre ocults darrere de l'objectiu polític principal: calia fer creure a tot el món que ja no quedaven analfabets. El procediment no va ser l'esforç social i pedagògic sinó la falsificació de les dades. Es recull en alguns testimonis de l'època que es pagava als mestres per cada carta

d'agraïment dels alumnes a Franco per haver estat alfabetitzats i comentaris recollits *in situ* com el de l'Inspector Cap de Galícia en 1964 dient les següents paraules als mestres d'adults: *"Sabem que no aneu a fer absolutament res, però la UNESCO demana xifres, envieu xifres"*

En 1970 s'havia publicat la segona Llei General o reforma del sistema educatiu espanyol. Però en ella se seguia reflectint una concepció de l'educació d'adults com un apèndix del sistema educatiu formal, amb un sentit bàsicament compensatori de carències derivades de la no-escolarització o escolarització deficient en la infància. L'anterior, Llei Moyano de 1857, ja feia esment a l'educació d'adults en aquest sentit: *"El govern fomentará l'establiment de lliçons de nit i de diumenge per als adults la instrucció dels quals hagi estat descurada o que vulguin avançar en els estudis"*. La Llei General d'Educació de 1970 incloïa tres articles referits a l'educació d'adults i tres objectius bàsics: educació bàsica, formació professional i educació permanent. No obstant va prevaler el seu sentit d'educació compensatòria i va limitar la seva activitat educativa a programes d'alfabetització i de formació acadèmica inicial com una subsecció del sistema educatiu general.

Paral·lelament al nou programa de l'EPA li acompanyen durant la dècada dels 70 les primeres iniciatives d'educació a distància per als tres nivells de l'educació formal: superior, mitjà i bàsic. En 1973 comença les seves activitats la UNED, Universitat Nacional d'Educació a Distància amb el propòsit de proporcionar una oportunitat d'estudis universitaris als adults i joves al mateix temps que col·laborava en la descongestió de les universitats tradicionals. En 1975 es crea l'INBAD, Institut Nacional de Batxillerat a Distància, que es proposa oferir als adults i joves que no podien assistir als centres presencials de batxillerat l'oportunitat d'estudiar a distància els tres cursos del Batxillerat Unificat Polivalent (BUP) i el Curs d'Orientació Universitària (COU). I finalment en 1979, un decret posa en marxa el CENEBAD, Centre Nacional d'Educació Bàsica a Distància, per a impartir ensenyaments equivalents a l'Educació General Bàsica als adults i als nens en edat escolar que no poguessin ser escolaritzats normalment.

Entre les iniciatives d'educació a distància cal afegir i destacar per ser pionera a Europa i per la seva dedicació a l'alfabetització el cas especial de Ràdio ECCA, l'Emissora Cultural Canària nascuda en 1965. Aquesta emissora va ser fundada pel jesuïta Francisco Villen i va donar els seus primers passos al camp de l'alfabetització a distància recolzada en cinc mestres de la Campanya Nacional d'Alfabetització que li va cedir el Ministeri d'Educació Nacional. La progressió d'alumnes matriculats en els seus programes va ser realment espectacular i aviat va començar l'expansió de les seves activitats d'educació a distància a les set illes, a altres zones d'Espanya i a diferents països d'Amèrica Llatina, ampliant i diversificant també la seva oferta de programes educatius. En 1977 passa a ser considerada com a Centre Estatal d'EPA, amb conveni especial amb l'Administració.

Actualment continua la seva tasca de formació d'adults però la seva activitat ja no se centra en l'alfabetització sinó en ensenyaments de tipus bàsic (Graduat d'Educació Secundària) mitjà i superior.

Amb la recuperació dels drets democràtics va sorgir un fort moviment de renovació pedagògica i nombroses iniciatives des dels moviments socials, col·lectius de treballadors, associacions de veïns, etc. reivindicant una major atenció a l'alfabetització i formació bàsica d'adults. Però les accions oficials són bàsicament una continuació de les empreses en l'etapa anterior, si bé es multipliquen les iniciatives i es descentralitza àmpliament la responsabilitat de la seva execució. Cal destacar en aquest període el cúmul d'institucions i programes de continguts no formals: professionals, de desenvolupament cívic, cultura bàsica, oci, formació sindical, salut, planificació familiar, art, etc.

Però cal fer especial insistència en què a pesar de les dades oficials d'analfabetisme com una cosa residual les aules i grups d'alfabetització són especialment nombroses en les grans ciutats industrials que van rebre l'impacte de l'emigració en les dècades dels 50 i 60 com Madrid, Barcelona i les grans ciutats dels seus cinturons industrials. L'enganyosa xifra d'una mica més del 4% d'analfabets absoluts a finals de la dècada dels 80 podia arribar a ser del 10% (majoritàriament dones) en molts nuclis concrets amb una gran massa de població emigrada com era el cas de Mataró (Barcelona). L'esforç i la lluita permanent per atendre les necessitats educatives d'aquesta població analfabeta va tenir el seu focus principal en els moviments populars i la mobilització reivindicativa dels barris.

La tercera llei orgànica, la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) es va publicar en 1990. En ella s'inclou per primera vegada un Títol sencer dedicat a l'educació d'adults. El "Llibre Blanc sobre l'Educació d'Adults" de 1986 havia marcat ja les línies mestres i les orientacions per a aquest camp. En ell destacaven alguns aspectes nous:

- El caràcter integral de l'educació d'adults que inclou educació bàsica, formació professional i educació social i cultural.
- Projecte territorial orientat al desenvolupament comunitari com a base de l'educació d'adults.
- La necessitat de renovar el currículum tenint en compte l'especificitat de l'educació d'adults.

Des de 1990, considerat l'analfabetisme absolut com un fet residual, els diversos plans i projectes d'educació d'adults que es posen en marxa des de les distintes institucions públiques van principalment encaminats cap al que consideren analfabetisme funcional i cap a la promoció d'altres ensenyaments de base. En aquest context es desenvolupa el PEPA, Pla d'Educació Permanent d'Adultes, amb caràcter compensatori, en el que van arribar a participar, segons dades del MEC, 22.760 dones de 27 províncies espanyoles.

Des de gener del 2000 totes les Comunitats Autònomes tenen competències en matèria educativa i desenvolupen les seves pròpies lleis. Al Ministeri d'Educació i Ciència li queda un paper de cooperació i lideratge.

Segons l'informe elaborat pel MEC per a ser presentat en la Conferència de Dakar (abril de 2000) la població analfabeta a Espanya s'ha reduït al 2% i es considera un segment de la població residual (majors de 60 anys) per als que es contempla l'alfabetització de manera normalitzada als centres públics d'Educació de Persones Adultes, quedant "*prou justificada aquesta oferta per raons de solidaritat i justícia*".

Així l'Alfabetització de Persones Adultes està integrada en el sistema educatiu formal dins de l'àmbit de l'Educació Bàsica.

A fi de reconèixer, recompensar i divulgar la labor realitzada per institucions públiques i privades sense ànim de lucre al camp de l'alfabetització de persones adultes i en l'educació de grups socialment desfavorits es convoquen, des de 1991, amb caràcter anual els premis "Miguel Hernández", creats aquest any mitjançant una ordre ministerial. El treball guanyador de cada convocatòria és al seu torn el candidat anual als premis de la UNESCO en aquest mateix àmbit de l'alfabetització. Algunes de les activitats desenvolupades a l'inici d'aquest projecte d'investigació van ser premiades amb el tercer premi a l'any 1999.

Segons les dades de l'Anuari Social d'Espanya de 2004, de la Fundació La Caixa les taxes actuals d'analfabets a Espanya són els recollits en la següent taula:

COMUNITAT AUTÒNOMA	% Analfabets
ANDALUSIA	4,4
ARAGÓ	1,3
ASTÚRIES	0,9
BALEARS (ILLES)	2,0
CANÀRIES	3,4
CANTÀBRIA	0,6
CASTELLA I LLEÓ	1,0
CASTELLA-LA MANCHA	4,3
CATALUNYA	2,4
COMUNITAT VALENCIANA	2,4
EXTREMADURA	4,8
GALÍCIA	2,1
MADRID	1,8
MÚRCIA	3,2
NAVARRA	0,9
PAÍS BASC	1,0
RIOJA (LA)	0,8
CEUTA	7,3
MELILLA	8,3
Total ESPANYA	2,6

En l'actualitat, el fenomen migratori està transformant de nou la situació de l'alfabetització a Espanya i encara que les dades oficials romanen pràcticament invariables per la dificultat

d'una actualització que pugui recollir les dades referides a aquesta població emigrant i en gran nombre, "il·legal", la realitat s'expressa a través d'una demanda que durant aquests últims anys està desbordant les possibilitats de les aules d'alfabetització.

La nova situació presenta característiques que trenquen l'estatus oficial de l'alfabetització que s'havia establert en l'última dècada del S.XX com fet residual dins de la població major de 60 anys:

- La demanda prové de persones joves.
- L'alfabetització es planteja com una necessitat per a trobar feina.
- Un gran nombre de persones que demanen aprendre la tecnologia de l'escriptura prové de cultures orals, amb escassa presència social del text escrit.
- L'alfabetització ha de realitzar-se en una llengua estrangera, allunyada de la seva llengua materna i en el context d'un coneixement de la mateixa molt incipient, escàs o nul.

La reacció institucional per a abordar aquesta nova situació i per a adaptar la metodologia i recursos a les noves exigències i necessitats és lenta i els mestres i alfabetitzadors s'estan veient obligats a posar en marxa els seus millors recursos d'imaginació i improvisació per a fer front a aquesta nova situació per a la que no estaven preparats.

1.3. Context immediat. Les nostres aules d'alfabetització

Prenent la necessitat d'una metodologia de "la participació" com a punt de partida, moltes de les incipients escoles d'adults que sorgien a Espanya a finals dels anys 70 del segle passat de les reivindicacions populars als barris, i especialment a Catalunya, tractaven de materialitzar el seu ideal educatiu en l'anomenat "model Freire", més amb voluntat intuïtiva que amb un coneixement real del mateix.

Però a mesura que el context social i polític va anar prenent nous rumbos, les paraules generadores, els grups de discussió, els cercles de cultura i altres metodologies amb propòsit "concienciador-alliberador" anaven perdent força, possiblement per descontextualització, falta de realisme, escassetesa d'anàlisi crítica i pobra adaptació a les noves situacions. Com a contrapartida va anar adquirint una major consideració, la necessitat de "major eficàcia" i es van dirigir els esforços cap al camp dels procediments i materials didàctics.

Aquestes aules d'alfabetització sorgides principalment als barris de les grans ciutats i a les ciutats industrials de recepció massiva de treballadors emigrants en les dècades anteriors duen ja uns quants anys vivint un debat en què es qüestiona la seva finalitat o pot ser, el

seu sentit o eficàcia.

La freqüent permanència de les alumnes (en moltes aules el 100% són dones) durant 10 i més anys a l'aula d'alfabetització situa l'educador davant d'una anàlisi que molt sovint es debat entre la percepció de fracàs educatiu i la justificació per la via de l'assistència social.

En el fons d'aquest debat trobem dos factors claus:

- Una permanència de la idea de l'alfabetització com a educació compensatòria que, enllaçant amb els programes de les campanyes d'alfabetització, ens porta a pensar en clau de temps o períodes més o menys extensos, que han de tenir un principi i una fi; que ens porta a buscar com a referència de la nostra labor educativa un moment concret en el que puguem dir “Ja estàs alfabetitzada”, “Ja et pots anar a casa, ja has sortit de la xacra de l'analfabetisme”.
- Una gran dificultat per a comprendre i analitzar molts dels processos i dels “fenòmens” que es produeixen en la relació d'ensenyament–aprenentatge diària amb persones analfabetes: el propi procés d'aprenentatge, la seva “lentitud” i el que solem valorar com a manca de “resultats positius”

Aquests dos factors vénen en realitat nodrits per l'actitud de les institucions educatives a través d'alguns dels seus criteris i deficiències:

- L'alfabetització com una cosa residual (persones majors) que desapareixerà amb el temps (amb les persones).
- Falta d'investigacions dirigides al camp concret de l'aprenentatge de les persones no alfabetitzades. Les investigacions, abundants d'altra banda, sobre les característiques i peculiaritats de l'aprenentatge adult es queden molt lluny d'enllumenar els processos d'aprenentatge d'una persona adulta no alfabetitzada.

És fàcil trobar entre els alfabetitzadors l'empremta d'una persistent desorientació provocada per aquests factors i un punt més o menys intens de sensació de fracàs i desesperança.

No obstant sol haver-hi consens en què no existeixen o no són explícites unes causes o raons que justifiquen aquesta falta de “resultats positius” i aquesta “extremada lentitud” en l'aprenentatge. No hi ha una lògica entre les característiques intel·lectuals i socials d'aquestes persones analfabetes i l'aparent fracàs dels programes d'alfabetització.

També solem trobar un gran cansament i fatiga mental produït en els alfabetitzadors per la tasca repetitiva, lenta i rutinària que suposa el desenvolupament dels processos més procedimentals i d'adquisició de destreses en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Falten mitjans i recursos; la irregularitat i la inestabilitat dels alumnes és una constant; i el sentit i les expectatives del que es fa a l'aula es dilueix entre les dificultats de l'aprenentatge, la sensació de fracàs i les contradiccions que viuen els propis educadors.

La realitat de l'aula d'alfabetització segueix presentant problemes crònics i interrogants sense resposta. Els programes institucionals segueixen oferint una atenció deficient i una dotació de mitjans i recursos tecnològics i humans, escassa, de tal manera que les possibilitats i expectatives de modernització de les aules i de formació específica del professorat es manté en un nivell mes bé, baix. Si la situació habitual ha estat la manca de materials de treball editats específicament per a la formació d'adults, les noves tecnologies i recursos es mantenen fins i tot molt allunyats de l'aula, i l'elaboració de programari i altres materials més adaptats als temps actuals és encara molt escassa. Gran part del material de treball a l'aula continua elaborant-se improvisada i artesanalment amb un cost de temps i dedicació que necessàriament ha de recolzar-se en el voluntarisme dels mestres i hores extres no remunerades.

No obstant, no hi ha dubte que el procés d'aprenentatge de la lectura i escriptura i el clima a l'aula no ve determinat tant per la manca de recursos com per un altre tipus de factors amb major incidència com el sentit i la funcionalitat del que es fa.

Prenent com a primer punt de referència la teoria que l'alfabetització ha de ser un continu més que una campanya, vull exposar algunes reflexions de base entorn de la recerca d'aquest sentit i funcionalitat que van actuar com a motor d'aquest treball d'investigació-acció a l'aula.

Població autóctona – població d'emigrants estrangers: Aprendre a llegir i escriure per a què? per què?

Per a respondre a aquestes preguntes hem de diferenciar de forma clara entre la població autòctona i la població d'emigrants estrangers. Les característiques, necessitats i interessos de cadascun d'aquests grups són significativament diferents. La població autòctona analfabeta que fa aquesta demanda (majoritàriament dones de mes de 55 anys) arriba a l'escola amb motivacions i objectius ben diferents dels de la població emigrant estrangera (generalment, homes i dones més joves).

Encara que les respostes a aquestes preguntes puguin semblar una cosa obvia, pot ser mereixi la pena qüestionar-se tal obvietat.

Posarem, en primer lloc, el focus d'aquesta reflexió sobre la demanada d'alfabetització en la població autòctona.

Una primera resposta podria ser la "necessitat" d'alfabetitzar-se per a treure's una càrrega del passat.

Quan les dones adultes (i alguns homes) arriben a les nostres aules per a aprendre a llegir i escriure o per a millorar, perquè, com diuen elles, tenen moltes faltes d'ortografia, vénen

amb una bona càrrega de motivacions diverses. La més evident és aquest anomenat complex, que han portat dins durant tants anys per no saber desxifrar aquests signes i gargots estranys que els rodejaven per totes parts, les "lletres", en una societat on el seu desconeixement s'imposava com una primera barrera per a l'accés al treball i et col·locava en el graó més baix del prestigi social. Possiblement, en la seva situació actual, més que un complex, és insatisfacció, frustració i a vegades, simplement curiositat i ganes, però segueix actuant com a motor que acaba dirigint els seus passos cap a l'escola. Però al cap d'algun temps a l'escola, les dificultats, com a factor desmotivador poden arribar a equilibrar i fins i tot superar a aquesta primera força motivadora. És llavors quan comencen a manifestar-se com a motivacions principals altres factors com el benestar que els aporta les noves relacions, les noves amistats, la nova rutina fora de les parets de la casa, una sensació nova d'alliberament i de dedicació a elles mateixes, etc. encara que la motivació reconeguda i declarada segueixi sent només l'interès per l'aprenentatge de les lletres. Aquests nous factors tenen la força de l'immediat, del present, de la satisfacció en el moment. Se senten bé amb aquesta nova activitat i a més estan fent una cosa "important" que no van poder fer abans, anar a escola.

Llegir i escriure queda en el pla de "l'important", del transcendent però molt freqüentment no sol tenir incidència significativa en el present. Aquestes dones no han arribat a l'escola amb la "necessitat" present de saber llegir i escriure. Han passat tants anys veient signes i gargots de significat incompreensible per a elles, en papers i documents, en cartells i la resta de suports gràfics que no és fàcil aconseguir que ara tals gargots criden la seva atenció i es manifesten com a missatges intel·ligibles. Aquest procés de descodificació de l'escriptura que per a una persona alfabetitzada es produeix com una automatització mental que ordena i estructura els signes, que els veu de tal manera que només percep significats, per a elles suposa una sèrie de complexes operacions mentals que requereixen un esforç molt considerable i una gran concentració. I si han pogut sobreviure i construir la seva vida al marge d'aquestes manifestacions de la comunicació i la cultura, si han sobreviscut quan el coneixement de la lectura i l'escriptura va poder haver estat una necessitat personal, laboral i social, ara que no ho és, la direcció dels seus esforços possiblement tingui altres prioritats.

La seva "necessitat" d'alfabetitzar-se queda així ancorada en el passat, en allò que no van poder fer en el seu moment i que han viscut com "vergonya" en molts casos. Aquesta necessitat, possiblement queda satisfeta amb el mer fet d'assistir a l'escola i enfrontar-se a les lletres i arribar a descobrir o intuir un petit indici dels seus misteris.

Segueix sent necessari saber "firmar" però ja no cal saber llegir i escriure per a tenir informació. Aquesta circula ara a través d'ones i imatges que la ràdio i la televisió introdueixen en les nostres cases. Ja no cal saber llegir i escriure per a llegir les cartes dels seus éssers estimats en la distància i fer-los arribar notícies de la família i sobretot el seu

missatge d'afecte. Ja ningú escriu cartes. Només cal polsar un botó al telèfon.

Per a què necessiten ara aprendre a llegir i escriure? Com es pot definir una perspectiva de present?

L'enorme esforç que han de fer per a arribar a un aprenentatge real de la lectura i de l'escriptura només aconseguiran mantenir-ho si adquireix una significació important en la seva vida present sobrepasant el pla de les frustracions i del passat. És necessari dotar de sentit a les tasques i esforços que realitzen a l'aula. I aquest sentit no el podem situar en el pla de les abstraccions sinó en el concret i diari, en el benestar present, al camp de les sensacions i de la gratificació immediata. L'alfabetització ha de deixar endarrere el seu sentit més restringit i exclusiu com a aprenentatge de la tecnologia de les lletres, de la seva codificació i descodificació i situar-se en el continu d'un aprenentatge que no parteix de zero, sinó d'un gran bagatge de coneixements i experiències acumulats durant la vida i que no acaba quan un reconeix i escriu totes les lletres. L'esforç, la sufocació, les palpitations i freqüentment, vergonya d'aquells primers dies a l'escola d'adults el van superar fàcilment gràcies a aquesta gratificació immediata que van trobar en el nou entorn, les noves relacions i la nova rutina. Van a l'escola perquè el simple fet d'anar els reporta un benefici en la seva vida diària. Anar a l'escola és en si mateix una activitat motivadora. Que ho sigui també l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura és una mica més difícil. Si no hi ha necessitat, almenys ha d'haver-hi una relació emocional perquè l'aprenentatge sigui significatiu. Aprendran a llegir i escriure, només si, com va escriure Freire, "perceben com aquest coneixement es relaciona amb la seva pròpia vida".

Busquem una relació emocional entre l'aprenentatge de l'escriptura i la persona. Els dos elements bàsics que omplien de contingut i significació el llenguatge escrit són la informació i la comunicació. En el currículum d'alfabetització (formació inicial) sol ser habitual que sigui la informació la que ompli la gairebé totalitat de les nostres tasques de treball i s'estableixi com a base i guia de les diferents activitats d'aprenentatge, deixant la comunicació només per a les activitats de llenguatge oral. La vida d'aquestes persones adultes, no obstant, és principalment comunicació. En les seves intervencions i comentaris trobem sempre la verbalització de les seves emocions per damunt de qualsevol altra cosa. En el diàleg, en la discussió o en el debat les seves paraules sempre fan referència al concret de la seva experiència vital. I aquell tòpic, "vull aprendre a llegir i escriure per a escriure-li cartes al meu fill" és senzillament la millor expressió que el seu interès pel llenguatge escrit està íntimament lligat a l'emocional, al vital i comunicatiu. L'aprenentatge de l'escriptura i de la lectura ha de ser per tant, per a aquestes persones, essencialment una acció comunicativa.

Però, com dèiem abans, ja no cal saber llegir i escriure per a comunicar-se amb els que estan lluny. El telèfon, la veu des de la distància, ha substituït a la paraula sense veu de les cartes. La "comunicació necessària", la carta al fill, la monopolitza ara el telèfon. L'acció

comunicativa de l'aprenentatge ha de dirigir-se, per tant, cap a altres centres d'interès. Una nova visió de la comunicació a l'aula, la que podríem anomenar "comunicació d'expansió", la que ens posa en contacte amb el món, amb els altres, més enllà de les nostres parets podria ser la que ajudi a col·locar el procés d'alfabetització d'aquestes persones en aquesta dimensió de present. Però amb una condició determinant: sent subjectes actius d'ella. En aquest sentit Internet, a diferència de la ràdio i la televisió, ens ofereix unes possibilitats de comunicació escrita, fins ara inexistentes. La integració del correu electrònic i els fòrums en web a l'aula d'alfabetització ens permet col·locar els seus esforços i tasques en el pla de la comunicació.

Si ens situem ara en el context de la demanda que ens arriba de persones estrangeres emigrades al nostre país, el nucli de la idea principal que guiava les reflexions anteriors es manté en tota la seva força: l'oferta d'alfabetització ha de desenvolupar-se des d'una dimensió de present però hem de ser absolutament conscients que els factors que configuren aquesta dimensió de present són diferents i les característiques pròpies d'aquest grup també.

Alguns dels elements més importants que caracteritzen la nova demanda són aquests:

- ❑ Prové principalment, de persones joves.
- ❑ Es planteja com una necessitat per a trobar feina.
- ❑ Un gran nombre de persones que demanen aprendre la tecnologia de l'escriptura prové de cultures orals, amb escassa presència social del text escrit.
- ❑ L'alfabetització no és per aquesta gent un objectiu en sí mateix sinó que està integrat en la seva necessitat de conèixer l'idioma. Pot ser, ni tant se vol, tenen consciència clara del que és l'alfabetització. És l'aprenentatge de l'idioma el que necessiten per a desenvolupar-se o sobreviure en el nou context social, en el nou país, i aquest idioma en aquest context, es parla, es llegeix i s'escriu. Així és la realitat d'aquest nou entorn social i laboral i ells volen afrontar aquesta realitat. Vénen a l'escola a aprendre l'idioma.

Una dimensió de present que abordi tals característiques ha de tenir en compte:

- ❑ Que l'alfabetització ha d'anar lligada a l'aprenentatge de l'idioma.
- ❑ Que aquesta població jove possiblement està més familiaritzada amb la tecnologia de la imatge que amb la de l'escriptura.
- ❑ Que possiblement hagi tingut al seu voltant més televisors, aparells de reproducció i gravació de so i ordinadors que llapis, bolígrafs i quaderns
- ❑ Que la seva predisposició mental i psicològica està més pròxima a un teclat i una

pantalla que a una pissarra o a un full de paper.

- Que la comunicació a distància ha invaït una gran part de la seva vida de relació social a través dels telèfons mòbils i pot tenir un alt valor motivacional per a portar aquesta relació al camp del llenguatge escrit.
- Que l'aprenentatge de la tecnologia de la lectura i l'escriptura ha d'estar integrat a l'escenari tecnològic del seu propi temps, de l'escenari que configura l'entorn laboral i social.
- Que a més de la dimensió comunicativa de l'aprenentatge ha de tenir una presència molt important l'accés a la informació i que aquesta informació actualment es mou més per canals multimèdia que en suports exclusivament de text escrit.
- Que, en definitiva, l'alfabetització tradicional ha d'anar unida ara a l'alfabetització digital.

Com apuntàvem al principi a través del text de Daniel A. Wagner, una dimensió de present en l'alfabetització i l'educació bàsica en general, no pot permetre's ignorar el tremend potencial de les tecnologies en xarxa.

2. OBJECTIUS

En aquesta investigació s'estudia la incidència de les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació (NTIC) en el procés d'alfabetització de persones adultes així com la incidència de la comunicació mateixa situada com a objectiu funcional del procés d'aprenentatge.

Però els objectius establerts com a inicials se n'han anat després redefinint i modificant a mesura que el desenvolupament de l'estudi ens proporcionava noves pautes de reflexió i anàlisi de les activitats i del procés d'aprenentatge a l'aula.

Seguint el conegut principi de J. Dewey, *Thinking by doing*, o la seva versió més escarida del nostre refranyer popular "A caminar s'aprèn caminant", el principal propòsit d'aquest treball, que podríem definir com el "Objectiu General Inicial", pretenia aprendre a escriure escrivint i aprendre a llegir llegint, però situant la lectura i l'escriptura en la seva dimensió més humana, la comunicació.

L'expectativa per a produir aquest canvi buscat en el grup de dones de l'aula d'alfabetització de l'Escola d'Adults Alarona de Mataró se centrava en integrar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en un procés de comunicació real, el seu sentit més significatiu i funcional, potenciat per la nova màquina, l'ordinador i les àmplies possibilitats que ens ofereixen les Tecnologies de la informació i la Comunicació. La comunicació escrita, via *e-mail*, es plantejava com el medi i l'entorn per a proporcionar significació real a les tasques d'aprenentatge de la lectura i escriptura més enllà de l'aprenentatge purament acadèmic i d'altra banda, ens proposàvem que les alumnes entenguessin l'ordinador com una eina més en la seva formació, tan natural com la pissarra, els llibres o el vídeo.

Però a mesura que es desenvolupaven el cicles d'investigació – acció, els objectius generals s'ampliaven o es concretaven en altres més específics. La pròpia dinàmica de les activitats de comunicació i la nova demanda de emigrants estrangers que s'ha anat incorporant a l'escola durant aquests últims anys exigia una revisió constant dels objectius establerts.

Les Tecnologies de la Informació i la Comunicació ens estan situat davant d'una manera nova de conèixer, una manera d'aprendre diferent i això exigeix canvis en els professionals de l'ensenyament, en el rol del professor, en la metodologia i en el propi procés d'aprenentatge. L'adaptació de les aules d'alfabetització i dels professors a aquesta nova realitat exigeix posar en marxa mecanismes de recerca i investigació per a abordar la complexitat que les Noves Tecnologies introdueixen en el procés i buscar la metodologia més adequada.

2.1. Objectius generals

- Obrir una perspectiva d'innovació en el camp de l'alfabetització d'adults.
- Estudiar les possibilitats d'aplicació de les NTIC en l'alfabetització d'adults.
- Generar propostes d'Integració de les Noves Tecnologies en el procés d'aprenentatge de les persones neoalfabetes.
- Estudiar la incidència de la comunicació escrita en el procés d'alfabetització.
- Revisar les metodologies emprades habitualment a les aules d'alfabetització.
- Cercar noves metodologies i aplicacions pràctiques per a l'aprenentatge basades en les noves eines i possibilitats que ens ofereixen les Noves Tecnologies.
- Aprofundir en el coneixement de les concepcions actuals de com aprèn un adult.
- Reflexionar i analitzar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura des de la perspectiva de la nova demanda que ens arriba dels emigrants estrangers: l'alfabetització en una llengua diferent a la materna.
- Generar i formular noves propostes d'alfabetització que orientin les pràctiques docents.

2.2. Objectius específics

- a) Observar i analitzar els primers contactes de l'alumne amb l'ordinador i altres màquines que configuren el nostre entorn i el seu procés de familiarització.
- b) Estudiar les actituds dels alumnes davant del teclat i la pantalla.
- c) Recollir i analitzar les dificultats en la manipulació del ratolí i del teclat.
- d) Recollir i analitzar les dificultats en la interpretació de la simbologia.
- e) Desenvolupar un entorn que doni sentit a l'aprenentatge a les aules, de l'escriptura i la lectura creant un àmbit de comunicació real entre els adults que assisteixen a les nostres escoles.
- f) Crear i disenyar aplicacions pràctiques per a l'aprenentatge basades en les noves eines i possibilitats que ens ofereixen les NTIC.
- g) Generar i formular noves propostes d'alfabetització que orienten les pràctiques docents.

3. MARC TEÒRIC

3.1. Àmbit conceptual

Alfabetització: definicions i concepte

La UNESCO recomana utilitzar amb finalitats estadístiques les definicions següents:

Alfabetitzat: *persona capaç de llegir i escriure, comprenent-lo, un escrit simple i breu de fets relacionats amb la seva vida quotidiana.*

Analfabet: *persona incapaç de llegir i escriure, comprenent-lo, un escrit simple i breu de fets relacionats amb la seva vida quotidiana.*

És funcionalment alfabetitzada *una persona capaç d'exercir totes les activitats que exigeixen una alfabetització per al bon funcionament del seu grup i la seva comunitat, i que li permeten continuar llegint, escrivint i calculant de cara al seu propi desenvolupament i el de la comunitat.*

És funcionalment analfabeta *una persona incapaç d'exercir totes les activitats que exigeixen una alfabetització per al bon funcionament del seu grup i la seva comunitat, i que li permeten continuar llegint, escrivint i calculant de cara al seu propi desenvolupament i el de la comunitat.*

Però no existeix, en realitat, un gran acord en la definició del terme “alfabetització”. La majoria d'especialistes estan d'acord en què el terme porta implícites connotacions quant a la lectura i l'escriptura; d'altra banda no s'ha tancat el debat sobre quines capacitats específiques es consideren alfabetització i què “nivells” es poden o s'han de definir per a l'avaluació.

Si el terme “Alfabetització funcional”, tal com ho ha definit la UNESCO, ha resultat molt atractiu per l'adaptabilitat que comporta en un context cultural determinat, no és, no obstant, molt còmode a l'hora d'establir capacitats específiques i nivells.

El concepte de funcionalitat, basat en normes d'una societat determinada és inadequat justament perquè és tan difícil establir normes adequades.

La UNESCO, en 1957 apuntava una altra proposta que personalment no considero molt encertada:

“... L'alfabetització és una característica que adquireixen els individus en diferents graus, que van del no-res a un nivell superior no determinat. Hi ha persones més alfabetitzades que altres i menys alfabetitzades que altres, però realment és impossible parlar de persones alfabetitzades i de persones analfabetes com dues categories diferents”

Sent l'alfabetització un fenomen cultural, només definit de forma adequada i entès amb relació a la cultura en què es dona, no és estrany que no s'acabin d'establir mai les definicions de manera permanent.

El fet que l'alfabetització inclogui tècniques informàtiques, càlcul mental o consciència cívica dependrà sempre de com defineixin les tècniques més bàsiques els dirigents públics i polítics de cada societat.

Alfabetització - Escolarització

El concepte que trobem en les teories tradicionals que l'alfabetització és una cosa autònoma i simple que, una vegada adquirida, té conseqüències directes per a tot des dels processos mentals i lògics fins a l'impuls econòmic, ha estat un repte difícil d'assumir per les investigacions més recents. Segons aquest model autònom d'alfabetització es dona per suposat que el desenvolupament de l'alfabetització només pot anar en una direcció, una piràmide evolutiva, a la cima de la qual està l'alfabetització occidental, alfabètica, de redacció de textos. L'adquisició d'aquest model d'alfabetització conduiria directament, segons aquestes teories, al progrés, la civilització, la llibertat individual, la mobilitat social, al desenvolupament cognoscitiu, a la lògica, etc.

L'Historiador Harvey Graff (1979), en el seu llibre titulat El mite de l'alfabetització (*The Literacy Mith*) puntualitza que l'associació de l'alfabetització amb la mobilitat social, el progrés econòmic, sortir de la pobresa, etc. no ha estat confirmada per les estadístiques.

El concepte tradicional d'alfabetització també s'ha basat en el supòsit d'una "gran divisòria" entre l'alfabetització i l'expressió oral.

Es donava per descomptat que a les cultures orals els faltaven tècniques i capacitats, cosa que s'associava només amb l'alfabetització igual que la capacitat de raonament abstracte, de distanciar-se d'un mateix d'una manera científica, independent i objectiva, i l'habilitat de fer judicis objectius.

Els psicòlegs Scribner i Cole han intentat contrastar alguns d'aquests supòsits entre els pobles vai de Libèria, que disposen de tres formes d'alfabetització: aràbiga, romana i vai. L'alfabetització indígena vai s'aprenia fora de l'escola. Això ha permès als investigadors comprovar els efectes de la "alfabetització sense escola".

Sobre la base d'una bateria de tests psicològics dins d'un ampli conjunt de tècniques cognoscitives tals com la memòria i la lògica van concloure que l'alfabetització en si no variava bàsicament res. L'escolarització sí que influïa en determinades tècniques cognoscitives, incloent la precisió i el raonament deductiu, però això s'havia d'explicar a través del context cultural i educatiu d'escola. L'alfabetització en les seves formes diverses

no afecta per ella mateixa les tècniques més elevades com la lògica i el raonament abstracte.

Actualment es requereix una conscienciació més sensible al camp cultural sobre les diferents alfabetitzacions i sobre les diferències entre alfabetització i escolarització.

Tecnologia i exclusió social: L'alfabetització com a concepte dinàmic lligat a la democratització del saber i a la participació en el desenvolupament social i econòmic.

Un concepte que s'ha introduït amb força entre els sectors més sensibilitzats de l'àmbit educatiu és el de "exclusió social" És un concepte íntimament lligat al desenvolupament de la Societat de la Informació, de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació i potser més que un concepte és un senyal d'alarma. Certament una de les conseqüències del desenvolupament d'aquesta Societat de les Noves Tecnologies és l'allunyament de la participació social de grans bosses de població en la mateixa mesura en què avança el desenvolupament tecnològic. En realitat no és un concepte nou, és el mateix concepte, el mateix senyal d'alarma que al llarg de tants anys va fer sonar Paulo Freire. Però ara als exclosos de la cultura escrita hem de sumar els exclosos de la poderosa cultura digital: els nous analfabets.

El terme "Analfabetisme funcional" a què hem fet referència en apartats anteriors, encunyat a Amèrica durant els anys trenta i estès per tot el món en els anys seixanta per la UNESCO ha fet especial fortuna per a referir-nos de manera genèrica a aquest tipus de carències en les capacitats i destreses bàsiques que ens proporcionen autonomia per a interpretar i actuar sobre la realitat en què vivim, tal com vèiem en les definicions anteriors. Però aquesta realitat és canviant, és dinàmica. Per tant les capacitats i destreses bàsiques per a interpretar-la i actuar sobre ella canviaran al mateix ritme que ella, al mateix ritme que canvia la societat. I això ens porta de nou al debat sobre quines capacitats específiques, en aquesta "societat del coneixement" es consideren alfabetització i què "nivells" es poden o s'han de definir per a l'avaluació.

Durant tota la història de l'home, el saber, la cultura, la comunicació i la participació social s'han manifestat i desenvolupat a través de múltiples tecnologies i suports. I sempre, el coneixement i domini de tals tecnologies ha conferit als subjectes un estatus diferent. La comunicació oral probablement mai hagi estat una via exclusiva i única d'accés i transmissió del coneixement.

El pintor mític-naturalista de les caveres paleolítiques possiblement ja gaudia d'una certa discriminació positiva en el grup de caçadors. "...Si la representació d'animals ha tendit positivament –com nosaltres admitem- a una finalitat màgica, a penes pot dubtar-se que a les persones capaços de realitzar tals obres se'ls considerés al mateix temps dotades d'un

poder màgic i se'ls reverenciés com a embruixador; amb aquesta consideració va poder anar annexa indubtablement una certa posició especial i almenys un alliberament parcial de l'obligació de buscar aliment". (Arnold Hauser. 1976)

Més tard, en les societats de l'Antiguitat, la nova i potent tecnologia de la comunicació sobre tauletes d'argila, l'escriptura, va augmentar en gran manera el poder del petit grup que la coneixia i la utilitzava.

Aquest domini de la tecnologia ha caracteritzat històricament a grups i classes de privilegiats que han utilitzat el coneixement com a eina de poder. El coneixement i les vies d'accés a ell mai han estat patrimoni de "tots".

No obstant només quan el saber surt dels murs dels palaus, temples i convents i es democratitza entre la població majoritària, parlem d'analfabetisme. Analfabetisme, en el seu primer moment, és sinònim d'impossibilitat per a participar en aquesta democratització del saber que utilitza com a suport d'expressió i desenvolupament l'alfabet. Com més protagonisme adquireix la cultura escrita a l'escenari social més gran és l'abisme d'exclusió que separa els analfabets de la resta de la població alfabetitzada.

Parlem, en aquest cas, d'analfabetisme en un context on l'alfabet, la tecnologia de l'escriptura, és el canal casi exclusiu per accedir a la informació mes enllà de la que pot arribar-li a cada individu a través de l'oralitat en el context immediat de les persones que l'envolten. L'escriptura és, realment, protagonista del desenvolupament social i econòmic. L'analfabetisme no se ceneix ara, a la seva significació etimològica lligada a l'alfabet, però adquireix tota la seva significació només en el context de l'exclusió social.

En la societat industrial de la primera meitat del S.XX una gran part de la massa social porta el símbol de l'exclusió a la mà: restes de tinta en el dit polze. El llenguatge escrit és el gran canal a través del qual flueixen la cultura, la comunicació, la informació, l'economia. El seu desconeixement situa l'individu al marge del saber, del desenvolupament i de la participació social: analfabets, desinformats, exclosos.

Altres tecnologies com el telègraf, telèfon, ràdio, etc. d'aquella mateixa primera meitat del S.XX ja proporcionen grans avantatges però estan limitats al benefici d'uns pocs. La seva presència té un creixement continu en la vida social però la seva incidència encara és escassa fora del grup de privilegiats.

La generalització de l'ús d'aquestes tecnologies en la societat de la segona meitat del S.XX. introdueix elements nous que fan canviar el perfil de l'analfabet. La informació i la comunicació tenen definitivament altres aliats, el telèfon, la ràdio, la televisió, el cinema... que tornen el protagonisme a l'oralitat i la imatge i obrin les possibilitats d'accés a la informació a grans masses de població.

El saber, la informació arriba ara a la població també a través d'aquests mitjans. El so i la imatge comparteixen protagonisme amb l'escriptura com a suports culturals i d'accés al saber. L'analfabet ara ja no és sinònim necessàriament de desinformat. L'analfabet ara "sap" coses que ha sentit a la ràdio o ha vist en la televisió i que abans només coneixien els que sabien llegir. Hem de parlar d'un analfabet, menys "inculte", menys desinformat, menys incomunicat. L'analfabet redueix la distància del saber respecte els alfabetitzats. És el moment en què es fa més necessari un nou concepte d'analfabetisme i comencem a entendre'ns millor parlant de "analfabetisme funcional".

En la societat de la Tecnologia digital, principis del S.XXI, primers anys del III Mil·lenni, els canals de coneixement, informació i comunicació, van a poc a poc tancant el seu ventall entorn d'un multicanal, o supercanal: la tecnologia digital. Text escrit, hipertext, so, veu, imatge, vídeo, tot tipus d'estímul sensorials, coordinats, perquè la informació, les diverses manifestacions culturals, el coneixement, la comunicació ens arribi a través de tots els sentits i receptors físics i psíquics, amb la novetat de poder interactuar amb ells, de tenir possibilitat de decidir, de ser objecte i subjecte actiu de la informació i del saber.

En un intent de concreció de l'amplitud i l'ambigüïtat que es troba en el concepte d'analfabetisme funcional comencem a parlar d'Analfabetisme digital. És una concreció centrada en l'anomenada Societat del Coneixement on la Tecnologia de la Informació i la comunicació es desenvolupa a través d'un suport digital.

La capacitat per a interpretar i actuar sobre la realitat en què ens movem actualment exigeix ara el coneixement de la tecnologia digital a més de la tradicional tecnologia de la lectoescriptura.

En aquest moment de canvi, de transició de la societat industrial a la societat de la Informació i del coneixement, dins del concepte d'analfabetisme funcional pren cada dia major rellevància l'exclusió d'aquesta poderosa cultura tecnològica. Internet i les NTIC estan creant un món dividit entre els que tenen accés a elles i els que no ho tenen. El nombre dels nous analfabets funcionals es multiplica al mateix ritme que avança la societat de les Noves Tecnologies.

Corrents psicològics i autors: aportacions més significatives que podrien conformar els supòsits bàsics de la formació d'adults

Els diversos autors i teories sobre l'aprenentatge solen reconèixer diferències entre l'aprenentatge infantil i l'aprenentatge adult. Per a alguns, aquest reconeixement implica negar en bona mesura les possibilitats d'aprenentatge en un període de maduresa que entenen com a estable i en el que no es produeixen transformacions dignes de consideració

(Freud, Piaget, Ausubel). Per a uns altres, implica entendre que el desenvolupament es produeix al llarg de tota la vida fruit de la interactivitat entre la biologia i la psicologia del subjecte, el seu medi i les seves circumstàncies històriques (Leontiev, Luria, Vygostky) i que per tant, l'adult és igualment susceptible de canvis i modificacions en la conducta, susceptible d'un aprenentatge que es produeix amb unes característiques específiques pròpies.

Dins d'aquesta especificitat de l'aprenentatge de les persones adultes sol fer-se referència a les persones adultes analfabetes sempre per a aclarir que en elles tots els factors negatius, o diguem resistents a l'aprenentatge, es fan més evidents i notoris. En realitat, en els estudis sobre aprenentatge adult, trobem mencions a les persones no instruïdes només com a referència d'una població extrema.

Certament aquesta població extrema, com a adulta que és, participa de les característiques generals dels adults però si ens centrem en les característiques i peculiaritats dels seus processos cognitius i d'aprenentatge potser tingui tan poc en comú amb les característiques de l'aprenentatge dels adults escolaritzats com amb les dels nens.

Potser, prenent com a referència les investigacions de Scribner i Cole (1981) entre la població vai de Libèria, posats a fer diferències, seria més propi parlar de "aprenentatge infantil des d'un àmbit d'escolarització", "aprenentatge adult a partir d'una alfabetització i escolarització prèvia" i "aprenentatge de persones adultes analfabetes, no escolaritzades".

Els estudis i literatura que podem trobar referits a l'aprenentatge d'aquesta població adulta no escolaritzada són realment escassos.

Per això, en abordar les bases teòriques sobre l'aprenentatge adult i revisar les diverses fonts bibliogràfiques sobre el tema es fa necessari realitzar una discriminació selectiva per a recollir i ressaltar les referències a l'aprenentatge de persones adultes no escolaritzades o amb un baix nivell d'instrucció acadèmica.

❖ **Corrent Mecanicista-conductista. (Wundt, Skinner, Thurstone)**

Segons aquest corrent la conducta humana és, bàsicament, una activitat reactiva que té el seu origen en factors externs i observables. L'educació per tant se centra en l'ensenyament, en els seus factors externs: l'educador, la programació prèvia i la definició clara dels objectius a aconseguir en termes de conductes observables i mesurables.

Els factors interns com els mentals, emocionals i actitudinals del procés d'ensenyament-aprenentatge i els efectes de la interacció educativa es consideren en un segon pla o

simplement, no es consideren.

❖ **Corrent Organicista-cognitivista. (Freud, Piaget, Ausubel)**

Segons Palacios i Marchesi (1991) i Palacios (1985) aquest corrent emfatitza els processos maduratius interns, la lògica biològica que governa i dirigeix el desenvolupament cap a una meta. Aquests processos maduratius interns es conformen en estructures que segueixen una seqüència d'etapes i estadis cap a la maduresa.

Des del punt de vista educatiu, aquestes teories impliquen el risc d'entendre l'edat adulta com un període estable, la referida maduresa, en el que no es produeixen transformacions dignes de consideració.

Les seves aportacions són interessants per a l'educació de la infància i l'adolescència, però són irrellevants per a l'Educació de Persones Adultes (EPA) i fins i tot, poden ser paralitzants si s'estableix la maduresa com a meta final de les etapes d'aprenentatge.

❖ **Contextual-dialèctica. (Leontiev, Luria, Vygostky)**

Aquest corrent entén el desenvolupament com els canvis que es produeixen al llarg de l'existència humana. Aquests canvis poden comportar beneficis, carències, creixement, maduresa o deterioració. Són canvis que sorgeixen de la interactivitat entre la biologia i la psicologia del subjecte, entre el seu medi i les seves circumstàncies sociohistòriques.

Les seves aportacions són importants per a l'EPA:

- L'edat adulta és un període en què es produeixen canvis significatius, és a dir, està afectada pel desenvolupament.
- El desenvolupament no tendeix a l'homogeneïtat sinó que a mesura que avancem en l'edat augmenta la diversitat entre els individus.
- El desenvolupament pot transformar-se positivament per l'acció educativa.
- L'acció educativa no sols haurà d'atendre a la dimensió psicològica i biològica, sinó també a la cultural i social. La mediació educativa, precisament per a col·laborar al desenvolupament personal, haurà de preocupar-se de millorar el medi cultural i la qualitat de vida en general.

Mediació cultural, desenvolupament històric i activitat pràctica són termes bàsics d'aquest corrent que ha aportat constructes molt útils per als processos educatius, com el de "Zona de Desenvolupament Pròxim", introduït per Vygotsky. La preocupació central que hi ha darrere d'aquesta idea no és descobrir com la persona ha arribat a ser el que és, sinó

esbrinar "com pot arribar a ser el que encara no és".

L'educació a la zona de desenvolupament pròxim "... aviva l'activitat, desperta i posa en funcionament tota una sèrie de processos de desenvolupament".

Processos que són possibles només en l'esfera de la interacció del subjecte amb les persones que li ajuden (educadors) i en la col·laboració amb els seus companys, però que en el curs intern del desenvolupament es converteixen, finalment, en propietats internes (Wertsch, 1988).

❖ **Psicologia Cultural**

És part del corrent contextual dialèctic. Les aportacions de Bruner (1990) i Cole (1990, 1999) són sensibles a la influència de la cultura i del context en el desenvolupament. Tracten d'esbrinar què hi ha de cultural-educatiu en el nucli del psicològic i sota quines condicions psicològiques pot emergir l'educatiu-cultural. Rodríguez, (2001) destaca les següents característiques pròpies d'aquest corrent i important per a l'EPA:

- Concep que l'acció humana es produeix en i mediada per un context.
- Fonamenta la seva anàlisi en esdeveniments de la vida diària, no de laboratori.
- Entén que la saviesa sorgeix en l'activitat conjunta i mediada de les persones, sent per tant construïda i distribuïda.
- Defensa que els individus són agents actius en el seu propi desenvolupament, però els entorns en què actuen no són completament elegits per ells.
- S'oposa a explicacions del tipus causa-efecte i estímulo-resposta.

Desenvolupament, capacitats i característiques de l'aprenentatge en les edats adultes

Pràcticament, fins a la dècada dels anys 60, no han existit investigacions sobre la psicologia de l'aprenentatge de persones adultes i això, a més, en àmbits llunyans a aquest.

❖ **Edat i desenvolupament**

La creença popular, en una altra època, que les persones adultes són menys capaços d'aprendre coses noves a mesura que avança la seva edat ha donat pas a la noció que l'aprenentatge és possible durant tota la vida.

Moltes teories i hipòtesis han presentat el declivi de les capacitats per a aprendre com una característica pròpia de l'edat. No obstant importants investigacions (Lehr, 1979) neguen tal

hipòtesi i mostren que aquest declivi pot estar més relacionat amb altres factors que amb l'edat.

La majoria d'investigacions realitzades sobre el pensament formal denoten escasses diferències entre el pensament formal que apareix entre els 15-20 anys i el resultat al llarg de la vida del subjecte, exceptuant la tercera edat, en la qual es planteja un tipus de problemàtica distinta.

Hi ha certa estabilitat durant tota la vida adulta pel que fa a l'adquisició de les estratègies i dels esquemes característics del pensament formal; depenent aquest, en gran manera, del grau d'escolarització dels subjectes.

Dels estudis realitzats es desprèn que hi ha declivi en les aptituds intel·lectuals, però que aquest no és molt notori fins a un punt relativament tardà de la vida. Aquest declivi es fa més patent en tasques conceptual-integratives i de raonament, especialment quan impliquen rapidesa. L'aptitud verbal es manté fins a edats molt avançades.

En tots els casos l'experiència prèvia (vital/intel·lectual), l'ambient, etc. influeixen decisivament. Per tant, el realment important és constatar els elements diferencials de les persones adultes.

Es reconeix que en augmentar l'edat es produeix una disminució de la rapidesa per a l'execució de determinades tasques, però és necessari determinar si aquesta disminució de la velocitat és a causa d'un declivi o deterioració fisiològica i irreversible o si pot estar més relacionada amb la inseguretat, la falta d'entrenament, amb la disminució o pèrdua de l'interès, o altres factors que poden ser reversibles prenent les corresponents mesures.

Així, la disminució del rendiment s'ha pogut relacionar clarament amb les diferències d'escolarització. És ben conegut que els èxits obtinguts en les proves d'educació i d'intel·ligència formals, estan relacionats entre si. També és cert que el nivell de l'educació formal aconseguit per les persones adultes ha augmentat progressivament durant el segle passat. Aquest augment de l'assoliment educacional té implicacions significatives quan es comparen èxits d'edats diverses ja que els canvis poden confondre's amb les diferències generacionals. Així doncs el declivi trobat en molts estudis pot donar-nos informació tant referent als diferents assoliments en l'àmbit educatiu com dels canvis de desenvolupament. D'altra banda, a mesura que declina l'habilitat cognoscitiva bàsica ho fa també l'habilitat per a resoldre problemes. El mateix problema presentat als adults grans en dos formats, un concret i un altre abstracte, s'obté un major èxit en el concret.

El grau d'educació exerceix una major influència en aquest aspecte, els subjectes menys

instruïts tenen una menor capacitat per a pensar en termes abstractes.

Altres investigacions conclouen que el declivi de les capacitats a mesura que augmenta l'edat, és menor en els més dotats intel·lectualment.

Igualment s'ha pogut relacionar el rendiment intel·lectual amb el tipus d'activitat professional. Les activitats menys estimulants i creatives presenten majors símptomes de deterioració. Això ens orienta més en la direcció que el declivi pot estar més relacionat amb una falta d'exercici de les múltiples facultats intel·lectuals que amb un dèficit irreversible generat per l'edat. Factors com a entorns estimulants, estat de salut, expectatives davant de la vida o les motivacions han revelat en diversos estudis la seva influència favorable en el rendiment de persones adultes.

És convenient també tenir en compte, en relació amb els processos d'aprenentatge, els estils cognitius. Un dels més estudiats i més debatuts, dins de l'àmbit de l'edat adulta, és el de la rigidesa. L'estereotip general és que els individus es tornen més rígids i inflexibles amb el pas dels anys, la qual cosa justifica d'alguna manera algunes dificultats per a la resolució de problemes. Però l'evidència no corrobora en tots els casos que l'augment de rigidesa mental sigui proporcional al pas dels anys, encara que sembla evident que certs tipus de rigidesa s'incrementen amb l'edat, així:

- Els adults majors troben molt difícil canviar de tema en una situació d'aprenentatge.
- Quan un individu se centra en un tipus concret de resposta per a resoldre un problema, resulta molt difícil amb l'edat canviar de sistema quan les característiques del problema així ho exigeixen.
- Hi ha una dificultat creixent d'adaptar-se amb rapidesa a noves situacions.
- L'augment de rigidesa amb l'edat és més elevat en els adults amb més baix nivell d'escolarització.
- El problema pot sorgir d'un declivi d'intel·ligència més que d'un augment de rigidesa natural.

D'altra banda amb l'edat s'incrementen facultats com el saber experiencial i la comprensió i riquesa del llenguatge.

Seguint a Lehr (1979) podem concloure que "el nombre d'anys de vida que el subjecte té darrere de si no és, de cap manera, el factor decisiu en la capacitat de rendiment mental". La formació escolar, la seva capacitat intel·lectual, la seva activitat i professió, l'entrenament, el context social i el seu propi estat de salut, són factors de major importància en aquest sentit.

❖ La memòria

Una altra capacitat que se sol analitzar, estretament lligada als nivells d'execució i al mateix temps, als d'aprenentatge és la memòria. L'aprenentatge i la memòria solen considerar-se estretament units, de tal manera que l'aprenentatge té a veure amb la informació que "entra" i la memòria està més relacionada amb els processos d'emissió d'informació per part del subjecte (informació que "sur").

Podem distingir tres tipus principals de memòria quant a la retenció de dades:

- Memòria sensorial.
- Memòria a curt termini.
- Memòria a llarg termini.

Quan el subjecte percep la informació, aquesta va passant d'un lloc d'emmagatzemament a un altre, però, per diversos motius, part de la informació es perd en el procés, aconseguint arribar a la memòria a llarg termini només una petita part d'aquesta. En moltes ocasions això és a causa d'una sobrecàrrega de la memòria a curt termini que impedeix que la informació segueixi endavant i la pugui retenir el subjecte durant més temps. Com més significativa sigui la informació que es rep, més ràpidament s'aconsegueixen nivells profunds d'anàlisi.

Si ens cenyim ara a l'àmbit de la memòria adulta podem dir que, segons diferents investigacions sobre memòria sensorial, la informació segueix un procés més llarg amb el pas dels anys. Els adults més joves organitzen entrades de dades de tal manera que milloren l'educació i provoquen determinat nombre de pistes per al record; tendeixen, també, a jerarquitzar els distints processos de recepció de la informació. Les persones adultes majors no ho fan o ho fan a menor escala. Hulsch (1975) descobreix que les persones adultes joves comencen a jerarquitzar elements de les llistes de paraules a recordar (ajuda-memòria) quan se'ls indica. Per tant, no sols utilitzen l'ajuda, sinó que aquesta beneficia en grau màxim a la seva execució. Les persones adultes majors són menys propenses a la utilització d'aquestes "ajudes-memòria", però quan se'ls indica les utilitzen i poden beneficiar-se d'elles àmpliament, perquè hem de tenir en compte que a mesura que l'edat avança, els nivells amb què capta l'individu la informació són menys elevats i menys ràpids que els de la gent jove. Aquesta dada pot ser de summa importància a l'hora d'establir estratègies, ja que ens exigiria incidir sobre l'ús de tècniques de treball intel·lectuals apropiades.

Dins de l'àmbit de la memòria és convenient distingir dos processos per a identificar la naturalesa d'alguns dels problemes associats a ella:

Reconeixement: Associat a la memòria de captació. Implica relacionar la informació existent en el propi registre amb la informació de l'entorn.

Record: És producte de la memòria de retenció. La informació no sols s'ha d'emmagatzemar degudament sinó que ha de poder ser recuperada o extreta de la memòria sempre que sigui necessari.

Hi ha un consens general quant a que l'emmagatzemament de la informació roman relativament amb l'edat; les dificultats es plantegen a l'hora d'extreure aquesta informació de la memòria. Hi ha una altra raó per la qual es produeix aquest declivi de la memòria i és l'augment de susceptibilitat a les interferències del medi. Una forma de disminuir la influència d'aquestes interferències és mitjançant el sobreaprenentatge de petites parts de tota aquella matèria a tractar (qüestió que haurà de tenir-se en compte tant en la selecció i seqüencialització de continguts com d'activitats d'aprenentatge).

La taxa d'exploració de la memòria declina amb l'edat. A mesura que la quantitat de material a recordar s'incrementa, els adults majors inverteixen més temps a explorar la seva memòria per a poder extreure d'ella la informació correcta, fins i tot quan han de fer-ho poc de temps després d'haver-la adquirit. Anders i Fozard (1973) van argumentar que els adults joves exploren la seva memòria a curt termini amb una rapidesa dues vegades superior a la de les persones adultes majors. De totes maneres la persona adulta valora en gran manera la seva pròpia memòria a llarg i a curt termini (segons escala puntuada de 1-4). (Ferrández i altres, 1988).

❖ La vista i l'oïda: capacitats sensorials amb una especial incidència en l'aprenentatge de l'adult analfabet

En l'aprenentatge de persones adultes analfabetes la seva capacitat física i sensorial pot ser un factor absolutament determinant d'èxit o fracàs.

Molt freqüentment se sol infravalorar la incidència dels problemes d'aquests dos sentits en l'aprenentatge de l'adult analfabet. No obstant, un dels grans obstacles en l'aprenentatge de la lectura són els problemes en la visió que solen patir la majoria d'aquests subjectes.

Durant l'edat adulta es produeixen a l'ull cert nombre de canvis estructurals:

- El cristal·lí es fa més gruixut i menys elàstic. Com resultat d'aquest procés, l'individu té tendència a la hipemetropia, ja que la facultat de fixar la vista clarament en objectes pròxims disminueix. Encara quan aquesta pèrdua gradual d'acomodació comença en edats primerenques, sol ser advertida, amb major freqüència, després dels quaranta anys.
- El cristal·lí es fa progressivament opac al mateix temps que la grandària normal de la

pupil·la empetiteix. Això fa que arribi menor quantitat de llum a la retina mentre que, al mateix temps, la manca de nitidesa del cristal·lí origina l'escampament de la llum disponible.

- Això fa necessari que s'incrementen els nivells de llum a mesura que s'envelleix, tenint en compte que la llum addicional també pot crear problemes a causa de la resplendor.
- A causa de l'entelament del cristal·lí, la distinció dels colors es fa més difícil. Els colors de la part superior de l'espectre (blau, blau-gris i violeta) es fan particularment difícils de discernir; els colors de la part inferior de l'espectre (taronja i roig) romanen relativament invariables.

En un procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura on el reconeixement de les lletres i paraules unit a la dificultat motriu per a dibuixar-les obren un profund abisme de dificultats per a l'analfabet, el problema d'una visió deficient multiplica les dificultats en una proporció considerable.

Molts d'ells resolen el problema en la seva activitat diària aliena a l'escola amb un parell d'ulleres: unes per a "veure de prop" i altres per a "veure de lluny". Però en el context escolar, el constant salt de pla focal que han de realitzar entre la pissarra i el seu llibre o quadern els obliga a un canvi continu d'ulleres, a un incessant llevar-se i posar-se ulleres que les converteixen en un destorb per a l'aprenentatge més que en un instrument útil, els provoca el cansament i mareig i els trenca l'atenció i concentració.

D'acord a tot això, dins del context concret de l'activitat ensenyament-aprenentatge amb adults analfabets, a més d'unes ulleres adequades, es requerirà una especial atenció a l'adequació de la llum, ús de colors, adaptació a la lluminositat, temps de reacció, etc., factors tots ells determinants per al reconeixement i discriminació visual de les diferents grafies i que influiran notablement en l'aprenentatge de la lectura.

Igualment hem de tenir molt en compte l'oïda com a base del reconeixement i la discriminació fonètica.

En els primers anys de l'edat adulta, l'individu comença a experimentar certa pèrdua d'oïda. El problema que s'acusa amb més freqüència és la dificultat de percebre clarament sons d'alta freqüència. L'oïda normal, a l'inici de l'adulthood, registra una freqüència de 10-20.000 Hz. però en l'edat mitjana molts individus experimenten una creixent dificultat a percebre tons per damunt de 7.000-10.000 Hz.

Però la vida quotidiana no es veu dificultada per aquest fet fins que es veu afectada la línia de tons que entren en la percepció de les paraules (500-2.000 Hz.) i en els processos d'aprenentatge de la lectura i escriptura l'afectació es produeix quan les deficiències

auditives incideixen sobre la percepció d'alguns fonemes en si mateixos com les consonants (f), (i), (st), (t), (z) que poden confondre's amb major facilitat o a causa de la seva posició entre les altres lletres que pot debilitar el seu reconeixement.

Sembla que l'adult baró està exposat a perdre més freqüència d'audició que la dona, probablement perquè es troben exposats a factors ambientals més sorollosos.

Característiques cognitives de l'adult analfabet.

En intentar establir les característiques cognitives que defineixen els adults analfabets hem de tornar a recalcar que la seva superació o pas cap a aquelles, altres característiques que poden ser considerades com pròpies dels adults alfabetitzats, es relacioni amb l'alfabetització en si mateixa sinó més bé i principalment amb l'escolarització, tal com van demostrar Scribner i Cole (1981).

Luria (1980) assenyala que els adults de cultures orals tendeixen a establir relacions entre els objectes o estímuls, en base al context en què solen percebre aquests objectes, per damunt d'altres possibles criteris de relació com les seves característiques pròpies o funcionalitat. Entre "destral, tronc i pala", relacionen la parella "destral-tronc" per pertànyer a un context familiar en el que la destral talla el tronc, abans que relacionar "destral i pala" per la seva funcionalitat com a eines. Igualment en altres investigacions s'ha constatat que les relacions i agrupacions d'objectes o estímuls les estableixen en base a la percepció externa (color, forma, dimensions, etc.) enfront d'altres criteris de funcionalitat o categoria.

Recollint les investigacions de Luria (1980) i altres estudis en aquesta mateixa direcció com els de Bruner, Geenfield i Olver (1966), Bernstein (1975), Brawn (1974), podem afirmar que la realitat experiencial i les percepcions físiques externes formen la base dels processos cognitius de l'adult analfabet. La seva percepció és generalment concreta, física, particular, mes que conceptual.

Els processos de deducció i raonament, en aquests subjectes, difícilment van més enllà de la seva pròpia experiència pràctica tal com es reflecteix en els estudis de Luria (1980) realitzats a Uzbekistan o els de Scribner i Cole (1981) a Libèria.

Scribner i Cole en un article per a la revista *Infància i Aprenentatge* (1982) es refereixen als seus propis treballs anteriors (Scribner i Cole, 1973) per a ressaltar l'enorme dificultat de generalització que presenten els adults no alfabetitzats. Dificultat que els porta a una incapacitat per a resoldre els problemes que se'ls presenten aplicant regles o estratègies generals. Cada problema ha de ser resolt de forma aïllada i individual sense possibilitat de generalitzar solucions i transferir-les a distints contextos reals o simulats.

Podem resumir així, a partir de les dades aportades per la investigació transcultural que els processos cognitius dels adults analfabets presenten entre altres les següents

característiques:

- Dependència del context en què es mou i de la seva experiència pràctica.
- Gran dificultat o incapacitat per a efectuar processos de deducció i raonament fora de situacions concretes i pràctiques.
- Gran dificultat o incapacitat per a l'abstracció. El seu pensament és generalment concret i es manifesta a través de referències a la seva vida quotidiana i d'imatges sense caga simbòlica.
- Gran dificultat o impossibilitat per a utilitzar conceptes.
- Gran dificultat o incapacitat per a "llegir" la imatge. Díficilment poden arribar a transcendir la pròpia imatge per a arribar al contingut simbòlic que pugui contenir. La imatge és vista com una cosa en si mateixa.
- Gran dificultat o incapacitat per fer transferències de regles de resolució d'un problema a un altre semblant

També hem de considerar la seva actitud freqüentment negativa davant de la informació científica i la tecnologia. La seva tendència natural de resistència al canvi li porta a una oposició a les innovacions. Viu en un univers tècnic però no el comprèn i desconfia d'ell.

Pautes a tenir en compte en els processos d'ensenyament-aprenentatge amb persones adultes:

Resumint les característiques estudiades a través de diversos autors i treballs podem establir quatre punts de referència fonamentals:

- L'amplitud del saber: La decadència de la capacitat intel·lectual, així com de la capacitat d'aprenentatge i de memorització són menors en les persones amb un nivell elevat d'intel·ligència i d'educació que en les menys dotades i instruïdes.
- Amplitud de l'experiència: És evident que com més vivències hagi tingut el subjecte, major grau de flexibilitat intel·lectual posseirà i major grau d'adaptació a les diverses situacions, independentment del grau de dificultat.
- Mètodes pedagògics adaptats per a adults: Molts són els autors que afirmen que la pèrdua intel·lectual es pot compensar amb mètodes de treball més perfectes i amb un grau d'esforç major.
- L'exercici, ja que les capacitats utilitzades contínuament se segueixen desenvolupant o almenys es mantenen, mentre que aquelles que no s'exerciten van perdent-se progressivament.

A totes aquestes característiques haurem d'afegir alguns punts de partida que semblen dirigir clarament la nostra atenció cap a una metodologia de la participació i la creativitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge:

- Estudia perquè vol. La persona adulta estudia perquè vol, es compromet per pròpia voluntat a realitzar algun tipus d'aprenentatge nou, a diferència dels nens que han d'estudiar per obligació. Així, trobem aquí dos termes estretament units, que són aprenentatge i llibertat. Tant l'un, com l'altre han de ser els que guien els processos d'aprenentatge adult.
- Experiència vital. La persona adulta és fruit de la seva pròpia història i posseeix un sistema particular i molt concret de valors i d'actituds, creences i coneixements que va contrastant a través de la seva experiència. Tots ells han configurat o configuren la seva personalitat i guien, d'alguna manera, totes les seves actuacions.
- Les pautes de l'aprenentatge significatiu d'Aussubel han de prendre cos al costat de la filosofia freireiana perquè els coneixements nous cobren significat a partir de la pròpia experiència, d'aquest pensament concret que caracteritza els adults analfabets i de l'anàlisi crítica de la realitat.
- Coneixement útil. L'adult vol respostes que es relacionen directament amb la seva vida; les probabilitats resideixen que ell les adapti a les experiències de la seva vida, mitjançant estimacions qualitatives i experiències vitals que li permeten fer noves consideracions.
- Característiques pròpies d'aprenentatge i estils cognitius. L'adult no aprèn com el nen. Les peculiaritats del seu aprenentatge estableixen el marc de les seves formes d'aprendre i la metodologia didàctica que hem d'emprar.

Tota la innovació en procediments i materials didàctics difícilment serà útil si no adquireix significació en la pròpia vida de l'analfabet.

3.2. Àmbit metodològic.

La Investigació – Acció. I-A.

Els alfabetitzats freqüentment trobem a faltar estudis i treballs sobre els problemes pràctics quotidians que viu un educador en una aula d'alfabetització. I tal vegada, aquesta escassetat estigui relacionada amb la dependència de „investigadors externs“ per a dissenyar una investigació entorn d'ells. D'altra banda la pròpia especificitat del procés d'aprenentatge de l'adult analfabet (escassetat estudiat) faria difícil que els problemes quotidians de la pràctica educativa poguessin ser visualitzats per un investigador extern.

La Reforma Educativa a partir de la LOGSE exposa la necessitat que el mestre assumeixi també el rol d'investigador. Aquesta figura del mestre-investigador era reclamada ja en la dècada del 70 per Stenhouse, reformador del currículum de les humanitats a Anglaterra, quan proposava una investigació educativa naturalística, no positivista, centrada a l'interior de l'escola i dels processos educatius i realitzada pels practicants de l'educació, els mestres (Stenhouse, 1993). El seu alumne i col·laborador, John Elliot, ha continuat aquesta línia i publica l'obra *La Investigació-acció en Educació* (1994), organitzada a partir d'una recopilació d'articles en què fonamenta aquesta proposta. Elliot subratlla que la I-A, aplicada a l'educació té a veure amb els problemes pràctics quotidians experimentats pels docents, més que amb problemes teòrics definits per investigadors dins d'una àrea del coneixement. Aquesta investigació interpreta el que ocorre en l'ensenyament des del punt de vista dels actors implicats i utilitza el seu mateix llenguatge, reconeixent la possibilitat de generar teoria des del sentit comú. En aquest context, la investigació-acció es caracteritza com un projecte a l'aula. Per a Elliot el desenvolupament professional, la reflexió des de la pràctica i el treball cooperatiu són part del procés de la investigació-acció, afirmant al seu torn que els professors han abraçat la investigació-acció, en comprendre que és un camí per a la construcció de la seva autonomia. Segons Stenhouse i Elliot (1993; 1994), la docència no és una activitat realitzada pels mestres, i la investigació sobre l'ensenyament una altra activitat portada a terme per investigadors externs i d'altres disciplines. Aquesta separació entre investigadors i mestres ha estat la situació predominant en el passat. A aquest respecte Stenhouse, analitzant a la seva obra *Investigació i desenvolupament del currículum (1981) enfocaments de la investigació a l'aula*, afirma que la major part del treball realitzat en aquesta àrea (investigació sobre l'ensenyament) s'ha basat en observadors que eren més investigadors que mestres. I en general els dits investigadors s'han interessat més per construir una teoria sobre l'ensenyament i comunicar observacions, en una forma dirigida sobretot a la comunitat d'investigadors, que a millorar les aules que han estudiat. No pot afirmar-se això de tota l'obra que s'ha publicat, però sempre existeixen, almenys empremtes de la separació entre investigadors i professors.

Enfront d'aquesta situació Stenhouse (ibídem, p. 210) proposa integrar en el docent els tres rols d'investigador, observador i mestre i afirma: *“En el meu concepte això és perfectament possible, sempre que el professor posi en clar que la raó per la qual està exercint el paper d'investigador és la de desenvolupar positivament el seu ensenyament i fer millor les coses”*.

En la mateixa obra Stenhouse, en considerar el concepte de «professionalitat àmplia» del docent, essencial per a una investigació i un desenvolupament ben fonamentat del currículum, planteja que les característiques de tal professionalitat són:

- El compromís de posar sistemàticament en qüestió l'ensenyament impartit per un mateix com a base de desenvolupament.
- El compromís i la destresa per a estudiar el propi mode d'ensenyar.
- L'interès per qüestionar i comprovar la teoria en la pràctica mitjançant l'ús d'aquestes capacitats (Ibid. p. 197).

En considerar la pràctica de l'ensenyament com una activitat reflexiva que s'orienta a fer millor les coses, la divisió del treball entre practicants i investigadors s'esvaeix i es prepara els practicants per a assumir ambdues tasques com una integració, encara que Stenhouse valora l'acompanyament d'investigadors externs a aquesta labor dels practicants de l'educació. La investigació educativa a les aules apareix, llavors, com a alternativa a la investigació sobre educació i com una característica d'una professionalitat ampliada del docent enfront de la professionalitat restringida que generalment han exercit els mestres, això és, una professionalitat limitada a posar en pràctica teories i investigacions fetes per altres.

Però aquest plantejament de Stenhouse no és l'únic tipus o desenvolupament que la metodologia d I-A ha tingut des de les seves primeres propostes fins a l'actualitat. Els antecedents teòrics de la I-A poden situar-se en l'adveniment del mètode d'investigació-acció proposat pel psicòleg social Kurt Lewin en la dècada dels 40 (Kemmis i McTaggart, 1993; Elliot, 1994). Lewin va concebre aquest tipus d'investigació com l'empresa per persones, grups o comunitats que porten a terme una activitat col·lectiva en bé de tots, consistent en una pràctica reflexiva social en la que interactuen la teoria i la pràctica amb miras a establir canvis apropiats en la situació estudiada i en la que no hi ha distinció entre el que s'investiga, qui investiga i el procés d'investigació.

Un primer tipus o primera aplicació a l'educació podria situar-se a finals de la dècada dels 40 quan Stephen Corey i altres van llançar a la Universitat de Columbia (on Kurt Lewin havia advocat per la I-A) el moviment per un mestre investigador. En 1953 Corey, professor del Teacher's College of Columbia University, va publicar, junt amb altres professors d'aquesta universitat, una obra sobre I-A com a mètode per a millorar les pràctiques escolars. Corey va concebre aquest mètode com aquells processos investigatius conduïts

per grups de mestres a la seva escola tendents a comprendre la seva pràctica educativa i transformar-la. Més concretament la va definir com el «*estudi realitzat per col·legues, en un ambient escolar, dels resultats d'activitats per a millorar la instrucció*». Aquest professor de la Universitat de Columbia, influenciat pel pensament del seu col·lega Kurt Lewin, va fer insistència en les connexions existents entre la investigació social i els moviments socials de l'època. Encara que va ser la primera aplicació de la I-A a l'educació i va incloure la investigació sobre el desenvolupament del currículum, encara no pot parlar-se en si de l'aplicació a la transformació de la pràctica pedagògica del mestre.

A Anglaterra, abans de Stenhouse, es va tenir aquesta mateixa concepció de la I-A. Les primeres al·lusions a aquest tipus d'investigació demandaven la participació de tots els membres d'una organització en el desenvolupament de la investigació i una cooperació d'actors de la realitat, els mestres, i d'investigadors de carrera. Aquesta és la visió plantejada per Rapaport en 1970, citat per Parra (1995).

En el mateix sentit Stephen Kemmis, de la Universitat de Deakin, Austràlia, ha pensat la I-A com a activitat col·lectiva que propendeix la transformació de processos educatius associats a processos socials i en definitiva pel millorament social (Kemmis and McTaggart, 1988).

Les autores Lytle i Cochran (1999:320) plantegen la clau del que entenem com a motiu principal que justifica l'emergència de processos d'Investigació-acció: "Les opinions dels professors brillen per la seva absència a les obres d'investigació sobre l'ensenyament: les preguntes i problemes que plantegen els professors, les estructures que utilitzen per a interpretar i millorar la seva pràctica, així com la forma en què ells mateixos defineixen i entenen les seves vides laborals. Una nova dimensió en el moviment de professionalització dels docents que dirigeix l'atenció sobre el seu paper per a generar coneixements sobre l'ensenyament és reconèixer al professor com a investigador."

Bartolomé (1997) defineix la investigació-acció com un procés reflexiu que vincula dinàmicament la investigació, l'acció i la formació, realitzat per professionals de les ciències socials en referència a la seva pràctica.

Segons l'autora, la I-A pretén:

- El desenvolupament professional permanent
- La millora de la pràctica social i educativa
- Una comprensió més gran dels processos socials i educatius.

Estableix també una sèrie de traços que diferenciarien la I-A d'un altre tipus d'investigació:

- L'objecte és la transformació de la pràctica educativa i/o social, al mateix temps que es procura entendre-la millor.

- Es dóna una articulació permanent de la investigació, l'acció i la formació al llarg de tot el procés.
- És una forma peculiar d'aproximar-se a la realitat vinculant coneixement i transformació: "Una investigació-acció, si ho és, ha de tenir com a objectiu final el canvi educatiu i social..." (i.:12).
- El protagonisme dels educadors i investigadors, és a dir dels professionals als qui afecten els problemes. Són pertinents cauteles per a evitar actituds de dependència dels experts i també actituds de rebuig de qualsevol col·laboració o assessorament representat per "externs".

L'autora desenvolupa i il·lustra diversos tipus de I-A: *participativa, de desenvolupament del currículum* (representada per Elliot, 1993), *la crítica* (representada per Carr i Kemmis, 1983, i fonamentada en la filosofia d'Habermas), *la cooperativa o col·laborativa* entre institucions.

"En l'espiral autoreflexiva, el pla és prospectiu respecte de l'acció i retrospectiu respecte a la reflexió sobre la qual es construeix. L'acció és, essencialment, arriscada, però es guia retrospectivament per la reflexió i prospectivament cap a l'observació i la reflexió futures, que valoraran els problemes i els efectes de l'acció. L'observació és retrospectiva respecte a l'acció realitzada i prospectiva cap a la reflexió en què es considerarà la pràctica realitzada. La reflexió és retrospectiva pel que fa a les accions empreses fins al moment i prospectiva amb vista a nous plans. L'espiral autoreflexiva vincula la reconstrucció del passat amb la construcció d'un futur concret i immediat per mitjà de l'acció. I vincula el discurs dels qui intervenen en l'acció amb la seva pràctica en l'àmbit social." (Carr i Kemmis, 1988:198)

La següent citació de Carr i Kemmis (1988:136) és il·lustradora respecte d'això ja que situa la funció principal de la investigació educativa en "emancipar els educadors de la submissió a l'hàbit i a les tradicions, proporcionant-los destreses i recursos que els permeten reflexionar sobre les inadequacions de les diferents concepcions de la pràctica educativa i examinar-les críticament".

Així ho recull també González (1989) quan planteja la necessitat que investigació, innovació i formació siguin fonts convergents, o és a dir, que la investigació no s'esgoti en la funció de conèixer, sinó que sigui conèixer per a introduir millores fonamentades científicament.

Investigació narrativa

Des d'una altra perspectiva, Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, (2001) plantegen que la investigació anomenada "narrativa" pot ser compresa com una subàrea dins de la investigació amb metodologia qualitativa: més específicament se la considera investigació

experiencial (). Per a aquests autors, aquesta perspectiva epistemològica i metodològica ha de deixar clar que en els estudis sobre i des de l'educació, no s'estudien les narratives docents com a lingüistes sinó amb uns fins formatius, és a dir, no s'emfatitza la narrativitat com a llenguatge, sinó que la perspectiva entén l'ensenyament com un relat en acció i atorga a l'actor un paper de primer ordre, amb la qual cosa s'ubica al territori de les *escriptures del jo*. Així, la narrativa té un triple sentit: fenomen (relat esdeveniment), mètode de la investigació, ús (dispositiu usat per a promoure el canvi en la pràctica). "La investigació narrativa, dins de la investigació qualitativa, és una forma d'escriptura distinta dels tradicionals informes d'investigació i, com tal, una forma específica d'analitzar i descriure les dades en forma de relat." (i.:11).

Les característiques principals de la narrativa serien segons el parer dels autors:

- El coneixement narratiu està basat en una epistemologia constructivista i interpretativa. El llenguatge media entre experiència i acció. *"En compte d'entendre el jo des d'un marc epistémic, propi de l'herència cartesiana, que privilegia les representacions cognitives i el raonament formal, l'enfocament narratiu dona prioritat a un jo dialògic (naturalesa relacional i comunitària de la persona), on la subjectivitat és una construcció social interactiva i socialment conformada en el discurs"* (i.:14). Sigui per un procés d'internalització -Vigotsky- o per un procés dialògic -Bajtín-, s'assumeix la mediació semiòtica (paraules, llenguatge i formes de discurs) del funcionament psíquic en la configuració de l'experiència.
- La narrativa és una estructura central en com els humans construeixen el sentit. El curs de la vida i la identitat personal són viscuts com una narració. Processem la informació en forma de seqüència temporal i els significats que aconseguim "construir" compartint les cognicions humanes constitueixen -està clar que per diverses vies- el que són les realitats socials; els propis relats són accions en què apareixen relacions, opcions, prefiguren conseqüències, estructuren les formes d'elecció i les possibles avaluacions del que realitza. S'emfatitza que en tant en quant el llenguatge media el funcionament de l'experiència (pensar, sentir, actuar), l'experiència i dinàmica de l'acció humana és expressada i representada per la narrativa.
- La trama argumental configura el relat narratiu. *"I fins i tot en aquells casos en què no sembla haver-hi, fruit de l'atzar i les circumstàncies, l'individu -en contar als altres la seva autobiografia- es veu obligat a construir un sentit ('trama') en el temps, sense l'enllaç del qual quedaria relegada a successió d'episodis o renunciaria a una autoria sobre la seva vida"* (i.:16)
- Temporalitat i narració formen un tot: el temps és constituent del significat, de forma

que a través del flux del temps, el desenvolupament personal requereix l'expressió d'un conjunt de narracions retrospectives que es projecten en el present i en els possibles escenaris futurs.

- Les narratives individuals i les culturals estan interrelacionades. Si admetem l'esquema bàsic narratiu de components com a escenari, agent, acció, instrument, meta, incloent en ells, emocions, motivacions, intencions i accions, hem d'admetre que les cultures proporcionen tipus específics de trames argumentals, amb la qual cosa és una anàlisi necessària conèixer quin tipus de narracions, trames i components s'elaboren en cada època.

Els autors il·lustren com el *jo* (real/viscut), el *jo contat* (autobiografia), el *jo ocult* (ansietat), el *jo des dels altres* (biografia), el *jo desitjat* (ideal /motius), mitjançant el relat i la confrontació dialèctica poden esdevenir *jo reconstruït*.

4. METODOLOGIA

“Quan el que es busca és l'excel·lència i l'enginyosa invenció que et proporcioni l'èxit, no se sap per endavant què és el que vas a necessitar ni quan ni com ni els mecanismes que la faran possible”. (José Ochoa, 2002, en „NETIJOTE: el govern dels sabers ”)

4.1. Enfocament

La vivència continuada durant diversos anys dels problemes quotidians a les aules d'alfabetització i de la dificultat per a entendre els mecanismes, estratègies i dificultats que caracteritzen l'aprenentatge de les persones adultes analfabetes ens ha portat a assumir decididament el rol d'alfabetitzador-investigador i dissenyar estudis amb un propòsit clar de produir canvis. Busquem la innovació, però tal com diu El senyor Netijote en la referència anterior, és difícil saber el que vas a necessitar ni com ni els mecanismes que la faran possible.

En el disseny d'aquesta investigació s'ha apostat clarament per les Noves Tecnologies en les tasques educatives dels grups de formació Inicial (alfabetització) i en base a això la recerca s'ha dirigit tant al procés d'aprenentatge de les alumnes com a l'adaptació dels elements principals que intervenen en aquest procés, dels continguts, dels procediments, de la metodologia i del paper del professor.

El diàleg i la reflexió crítica formen el context metodològic en el que s'ha desenvolupat aquest estudi.

Tot el treball de pràctica i experimentació que s'ha desenvolupat amb els grups d'alfabetització han seguit una metodologia pròpia de la Investigació-acció amb cicles espirals de

Planificació – Acció – Observació - Reflexió

en un moviment cíclic i continu que s'expandia sobre quatre moments:

- Planificació d'activitats d'aprenentatge
- Pràctica i observació sobre la pràctica
- Observació, anàlisi i avaluació
- Reflexió i modificació de les propostes que dóna entrada a noves activitats d'aprenentatge i noves propostes per al cicle següent.

La investigació busca, així, la producció de coneixements i l'acció, la modificació intencional

d'una realitat donada. L'acció implica conseqüències que modifiquen una realitat específica, independentment de si l'acció té èxit, resultats previstos o no.

Els ordinadors i una dinàmica de grup basada en la participació i en la comunicació han estat els suports d'un ensenyament socialitzat on l'atenció se centrava més en el procés que en el contingut. Des del plantejament inicial s'ha tingut com a base de la planificació i desenvolupament l'ús de les Tecnologies de la Informació i Comunicació.

Les activitats i el procés d'aprenentatge s'han anat desenvolupant i definint en una espiral contínua sobre cicles de teoria-pràctica, experimentació-anàlisi, investigació-acció.

4.2. Població i marc d'estudi:

Aquest estudi comença amb la població d'un grup de dones d'un nivell d'alfabetització on ja coneixen totes les lletres, però tenen moltes dificultats per a una lectura mínimament comprensiva i una escriptura mínimament intel·ligible. Aquesta població s'ubica a l'Escola d'Adults Alarona de Mataró i la seva edat està entre 55 i 70 anys. Al llarg de l'estudi es va ampliant la població amb grups d'altres escoles i el mateix interval d'edat i mes recentment amb emigrants estrangers analfabets entre 18 i 45 anys.

4.3. Instruments i recursos

Els recursos que s'han utilitzat per a la realització d'aquest treball estan relacionats amb l'espai on s'han desenvolupat les activitats, els subjectes que han participat en elles i els objectius de les mateixes.

- Les aules de l'Escola d'Adults Alarona de Mataró
- Ordinadors. Comencem amb 9 i canvia la quantitat fins a 17 al llarg de l'estudi.
- Impressores.
- Mòdem. Connexió a Internet
- Programari genèric, processador de textos
- Programari específic, elaborat per a educació infantil i un altre elaborat sobre les pròpies activitats d'aprenentatge proposades.
- Correu electrònic.
- Calculadores
- Receptors de TV
- Gravadora i reproductor de vídeo

- Equip de so
- Fotocopiadora.
- Pàgina web amb estructura i recursos participatius

4.4. Investigadors:

- L'autor d'aquest treball i professor de l'escola on es porta a terme la investigació.
- Tres professores que participen bàsicament com a observadores d'algunes de les situacions i en la recollida de dades. Juguen un paper important també en l'intercanvi d'opinions, valoracions i anàlisi del procés en general.

4.5. Els instruments de recollida de dades:

- Carpetes personalitzades a l'ordinador amb arxius de tota la producció de textos i missatges elaborats per les alumnes.
- Notes de camp
- Registre fotogràfic
- Gravacions en vídeo
- Contingut de les diferents activitats en la web.

5. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Passar del pupitre amb el quadern, el llapis i la goma a un pupitre amb una màquina suposava un canvi profund. Passar de la manipulació d'objectes quotidians i familiars com el llapis, el quadern i la goma d'esborrar a la manipulació d'elements desconeguts i aliens a les seves vides com una pantalla, un teclat, un ratolí o una calculadora era un canvi tan radical que vam considerar que només podria realitzar-se acompanyat d'una actitud adequada. L'actitud davant de les noves eines i recursos podria ser determinant. Una actitud de resistència faria impossible el canvi. Una actitud positiva, d'acceptació afavoriria el procés.

Així doncs, el desenvolupament d'aquesta investigació abasta tres moments o cicles que impliquen tres activitats i processos de treball específics i diferents:

➤ Acostament a les TIC.

Aquest primer període, centrat a conèixer l'actitud de les alumnes davant del canvi, es proposava un acostament als ordinadors i l'observació de l'actitud que es generava en les alumnes i de la interacció que es produiria entre màquina i persona.

➤ Integració en les TIC.

En aquest segon període donem un salt important en l'ús d'ordinadors i altres tecnologies, integrant-les en l'activitat diària de l'aula. Té com a objectiu principal, igual que el primer període, estudiar l'actitud, la interacció i les dificultats de les alumnes des d'aquesta nova situació de familiarització amb la màquina.

➤ La comunicació telemàtica com a eix de les activitats d'aprenentatge.

Un període de desenvolupament de diverses activitats de comunicació via correu-e i web amb persones de diferents països, amb alumnes d'alfabetització d'altres escoles d'Espanya i amb personatges famosos de la vida social i cultural espanyola com Víctor Manuel, J. Otero i Paz Padilla.

5.1. Primer cicle d'Investigació-acció. Acostament a les TIC.

Primer període d'acostament als ordinadors i observació de la interacció que es produïa entre màquina i persona: actitud i dificultats. Primer trimestre del curs 96/97 i part del segon.

El primer pas d'acostament a les màquines es realitza amb la calculadora. Aquesta màquina era fàcil d'integrar al pupitre entre la resta d'objectes quotidians de treball. En realitat, la calculadora és un objecte familiar per a elles encara que no així el seu funcionament i ús.

Se'ls demana que comprin una calculadora senzilla i que la incloguin permanentment entre els seus materials de classe.

Vam programar el currículum de càlcul per a ser desenvolupat bàsicament a través de la calculadora combinant activitats de càlcul mental com a procés d'aproximació als resultats i de generalització i activitats de recerca de resultats exactes a través de la calculadora. L'ús de la calculadora es proposa a més donar prioritat als processos de resolució de problemes sobre les operacions concretes que s'han de realitzar. Es pretén centrar l'atenció en el diàleg de grup i la busca comuna de la resolució dels problemes matemàtics que se'ls presenten.

El pas següent consistirà en un acostament progressiu als ordinadors. Aquests es troben situats en una aula diferent. Una o dues vegades per setmana anem a la classe d'ordinadors i realitzem activitats en ells. Utilitzem el processador de textos per a escriure i alguns programes de programari pensats per a nens, però que considerem aptes per a aquesta fase d'acostament a l'ordinador. La falta de programari dissenyat per a persones adultes en el nivell de Formació Inicial ens planteja la necessitat de desenvolupar un programari específic que s'adapti a les necessitats i característiques de l'alfabetització d'adults.

Paral·lelament a l'aula parlem freqüentment de les noves màquines, dels ordinadors i de les que solen formar part del mobiliari domèstic com la televisió, el cassette, el vídeo, la rentadora, etc. o de les targetes de crèdit i caixers automàtics. De totes elles només la televisió i la rentadora estan integrades en la seva vida real. Vídeo, casset, calculadora i altres màquines solen estar integrades en l'entorn familiar però com una cosa "dels fills o néts"

Activitats que es porten a terme:

- Revisió del currículum de l'àmbit de les matemàtiques per a adaptar el seu desenvolupament a la calculadora com a instrument bàsic.
- Diversos moviments i treball d'acostament als ordinadors amb les alumnes. De forma esporàdica es desenvolupa la classe a l'aula d'ordinadors i se'ls proposen activitats per a realitzar amb ells.
- Ús del processador de textos per a escriure alguns textos curts i senzills, tant dictats com de producció pròpia.
- Ús d'algunes activitats de càlcul del programa "Clic" (desenvolupat per a nens).
- Observació i anàlisi del grau d'acceptació, rebuig i dificultat davant de la presa de contacte amb la simbologia utilitzada pels programes informàtics.
- Observació i anàlisi de l'evolució i desenvolupament de les destreses motores i de coordinació espacial en l'ús del ratolí.

- Observació i anàlisi del grau d'acceptació, rebuig i dificultat de l'ús del teclat i del ratolí i la seva coordinació amb la pantalla.



Alumna d'alfabetització de l'EA Alarona amb la calculadora

Recollida de dades:

Es creen unes carpetes personals en cada ordinador on s'arxiven tots els escrits i tasques que realitzen. Es graven sessions de vídeo i es fan fotos recollint la seva interacció amb l'ordinador. Les observacions es recullen en un quadern de camp.

Durant el primer procés d'acostament a les Noves Tecnologies i la seva observació sistemàtica obteníem les següents dades:

La calculadora.

La calculadora, després de les primeres reticències, és acceptada sense problemes, però sempre com una cosa un tant anecdòtica, tenint clara la prioritat del "saber fer comptes".

Manipulació dels perifèrics, teclat i ratolí.

- El maneig del ratolí, complicat en els primers moments, progressa de manera visible.
- El teclat en general no ofereix problemes.
- La busca de les lletres al teclat els porta molt de temps. A mesura que augmenta el nombre de sessions realitzades s'observa que el temps de busca disminueix.
- Identifiquen amb facilitat les lletres sense que mostren problemes de relació de les grafies majúscules del teclat amb les lletres minúscules que elles coneixen millor i amb les que habitualment i podríem dir que exclusivament, treballen en el quadern. Presenten dificultats i confusions amb algunes lletres: la Q i la q, confusió entre la „i“ majúscula (I) i la “ela“ minúscula (l).

Relacions.

- La percepció general de relació entre els elements pantalla, teclat i ratolí s'arriba a

establir després de les primeres sessions, però no així la relació la seva manipulació i els seus efectes concrets en la pantalla.

- Es produeixen constantment nombrosos efectes sobre la pantalla, finestres que s'obrin, text que desapareix, lletres que es multipliquen, etc. que solen constituir fenòmens que els sorprenen i atemoreixen per la seva incapacitat per a relacionar-los amb les seves accions concretes sobre el teclat o ratolí i la seva impossibilitat de controlar-los.

Funcions

- Les funcions com l'espaiat i l'esborrat es mostren com un dels factors més difícils d'assimilar. La barra separadora i la tecla d'esborrat són els elements més abstractes del teclat i no aconsegueixen memoritzar-les. Si volen esborrar o separar i el professor està amb ells la petició d'ajuda és constant “¿a dónde le doy?”. No s'aprecia millora progressiva amb l'augment de sessions.

Simbologia

- La pantalla sempre presenta un excés de símbols, àrees, icones, botons, etc. que es perceben com a barreres difícils de superar.
- No apreciem avanç en la comprensió de la simbologia. Els dubtes sobre la capacitat per a adaptar-se a tota la simbologia amb què es troben són persistents i consistents.

Actitud d'acceptació o rebuig

- L'acceptació va ser bona en les primeres trobades amb “la novetat” però se va anar tornant dubtosa a mesura que ha augmentat la freqüència.
- Es va fer patent la dificultat i el cansament que *el teclat* provoca, a més d'augmentar la lentitud en l'escriptura. Per a escriure cada lletra segueixen sempre el mateix procés: buscar la lletra, pulsar la tecla i mirar el resultat en la pantalla.
- El procediment per a escriure una paraula es ralenteix enormement en individualitzar-se i multiplicar-se les accions per a escriure cada lletra.

En el següent quadre recollim els diferents procediments i el grau de dificultat observada en ells. Establím cinc graus de dificultat que definim i concretem a través de les següents convencions:

Grau 1: Dificultats davant de les quals no trobem possibilitats immediates d'intervenció educativa o que considerem que per a superar-les és possiblement imprescindible modificar els elements de la pròpia tecnologia, programari o maquinari.

Grau 2: Dificultats que considerem superables a llarg termini, amb una intensa intervenció educativa.

Grau 3: Procediments en què s'aprecia una progressió positiva lenta però constant i la dificultat de la qual considerem superable a mitjà termini i basada en la pròpia pràctica.

Grau 4: Dificultats que creiem superables amb tan sols una intervenció esporàdica però sistemàtica del professor.

Grau 5: Dificultats que considerem no significatives.

DIFICULTATS OBSERVADES EN L'ÚS DE L'ORDINADOR AMB SESSIONS DE PRÀCTIQUES ESPORÀDIQUES (1 hora/setmana). Període d'observació: 4 mesos					
ELEMENTS	GRAUS DE DIFICULTAT				
	ALT 1	2	MITJÀ 3	4	BAIX 5
Manipulació del ratolí			X		
Teclat: Lletres					X (1)
Funcions: Barra espac.		X			
Funcions: Esborrat		X			
Funcions: Tecles de navegac. pel text		X			
Relació general entre els elements			X		
Relació d'efectes - causes del que succeeix en pantalla	X				
Simbologia present en el programari	X				
Resistència - Rebuig		X(2)			
Cansament		X			
Calculadora: Números					X
Calculadora: funcions, signes + - x		X			
(1) Molt lent					
(2) Després de l'efecte "novetat"					

Taula 1

Reflexions i anàlisi

Durant tot aquest període de prova i observació era difícil arribar a conclusions clares. S'evidenciaven les dificultats de manipulació, d'interpretació de la simbologia, de comprensió...

La calculadora s'havia integrat en la seva activitat habitual d'aula sense cap mostra de resistència o rebuig, però segueixen sentint-se "obligades" a aprendre les taules de multiplicar i a arribar, almenys, a la "divisió per dos números" sense ajuda de la calculadora. La seva convicció és que els comptes han d'aprendre a fer-les sobre el paper. Les operacions de sumar i restar són objectius en si mateixos no com a operacions per a resoldre problemes. Davant d'un problema on calgui realitzar una suma, l'important per a elles és el "compte" de sumar, arribar a fer bé la suma sense considerar la seva relació amb

el problema i la seva solució. Per això *“els comptes es veuen millor en el paper, en la calculadora no es veuen”*.

L'ús del ratolí va posar de manifest les dificultats motrius i de manera rellevant, les de motricitat fina encara que presentaven diferències significatives entre les alumnes. Això ens obligava a programar i temporalitzar amb atenció les activitats que implicaven l'ús del ratolí per a adaptar-les a les característiques individuals de motricitat. Especialment en les primeres sessions de treball l'ús del ratolí produïa freqüentment tensió nerviosa i frustració que anava disminuint en relació a la quantitat de sessions realitzades.

En la identificació de les lletres al teclat ens vam veure sorpresos per l'absència de dificultats per a relacionar les lletres majúscules i de tipus màquina tal com apareixen al teclat amb les lletres minúscules i manuscrites que elles utilitzen habitualment. Només la Q i la G presentaven alguna dificultat de relació i la “i” (I) majúscula era confosa per la seva similitud amb la “ela” (l) minúscula.

El que en els nostres supòsits previs representava una dificultat important ja que les vocals A, E, I i la majoria de consonants tal com apareixen al teclat s'assemblen poc a les lletres que dibuixen sobre la pantalla en ser polsades, va resultar passar gairebé desapercebut per a les alumnes, sense trobar-li una explicació clara al fet.

Les tecles d'esborrat, barra separadora i de navegació pel text han presentat molta dificultat i no podíem apreciar a penes progrés. Cada vegada que havien de fer algun d'aquests procediments requerien l'ajuda de l'educador. La barra separadora era millor reconeguda i localitzada que la d'esborrat o les de navegació per la seva diferència de grandària, però la identificació amb la seva funció presentava la mateixa dificultat que les altres.

Les tecles corresponents per a aquestes funcions són tecles abstractes, és a dir, mentre les altres tecles contenen visible un signe familiar per a elles (una lletra) i la seva pulsació es correspon amb el dibuix d'aquesta lletra en la pantalla, la tecla de funció per a l'espaiat no conté cap signe i el signe escrit sobre la d'esborrat (utilitzem sempre la tecla de retrocés) és absolutament desconegut i buit de significat per a elles. Són tecles que a diferència de les altres, no poden “buscar-les” al teclat, han de “memoritzar-les”. D'altra banda els efectes directes sobre la pantalla de la seva pulsació són invisibles o “negatius”. La tecla d'espaiat no produeix cap signe o dibuix sinó un “espai invisible” i la tecla d'esborrat tampoc no escriu res, encara que desapareixen les lletres quan es polsa.

Quant a l'actitud vèiem que una vegada superat el primer moment de “novetat”, l'ordinador els provocava freqüentment tensió i nervis davant de la gran quantitat de situacions que es produïen en la pantalla que elles es veien incapaços de controlar o comprendre i això no afavoria una actitud positiva. Com a conclusió, els fets semblaven apuntar més cap a una actitud de resistència i rebuig que a una acceptació i integració.

Davant d'una primera anàlisi general on cada una de les dificultats es mostra com una barrera i ens situa davant d'una valoració quantitativa d'aquestes dificultats, les dades semblaven també apuntar cap a una possibilitat escassa d'integració de les NTIC en el procés d'aprenentatge.

En aquest context, el cansament que el teclat i la pantalla produïen en les alumnes, aquest lent procés de busca de la lletra, pulsació de la tecla i observació del resultat en la pantalla per a cada lletra que havien d'escriure, era realment desmotivador.

Però avançant en l'anàlisi de les dades des d'una perspectiva més qualitativa es podia establir clarament dos tipus de dificultat, les purament de motricitat, identificació visual i coordinació espacial i les dificultats més relacionades amb els símbols, les funcions i les relacions. En les primeres, encara que nombroses i persistents, el progrés es produïa paral·lel a l'augment de sessions i ens podien portar a concloure que *el maneig del ratolí, la busca i identificació de les lletres al teclat i la lentitud de l'escriptura* són procediments que no representaran dificultats especials quan la pràctica sigui més constant. Però els dubtes respecte a la superació de les segones eren més consistents. En elles era difícil apreciar progressió paral·lela a l'augment de les sessions.

En realitat, les dades recollides no feien sinó constatar el que a través de l'experiència i la literatura ja coneixíem: Els procediments concrets, relacionats amb habilitats o característiques físiques com la manipulació, la identificació, o la relació a partir de tals característiques són integrats en el seu procés d'aprenentatge amb diferents graus de rapidesa, però sempre com a processos fàcilment observables i mesurables.

Els procediments que impliquen un cert grau d'abstracció, referits a funcions i relacions basades en criteris diferents a les pròpies característiques físiques són difícils de percebre com a processos que s'integren en el seu aprenentatge i difícilment mesurables.

No obstant no es podia establir a partir d'aquestes dades una conclusió definitiva sobre les possibilitats d'integració de les NTIC en el seu procés d'aprenentatge ja que al mateix temps sabem que un dels principis que regeixen aquest aprenentatge és que la incorporació de nous coneixements es realitza a través de la integració del nou en el seu nivell d'experiència vital i per a formar part d'aquesta experiència vital ha de fer-ho seu a través de la familiarització, de la repetició, la constància i fins i tot de l'assimilació emocional. Les sessions distanciades, esporàdiques no han pogut permetre aquesta integració en la seva experiència vital i seria convenient experimentar-ho amb sessions més freqüents.

Encara que les reflexions i anàlisi de les dades d'aquest primer període no generaven unes perspectives molt clares sobre la continuació de la investigació, es decideix continuar amb un segon cicle desenvolupat a partir de tres canvis que vam considerar serien significatius:

- Augment de la freqüència d'ús de les TIC fins a integrar-les en la tasca diària de

- l'aula.
- Revisió de la metodologia
- Introduir en la mesura que es pugui una dimensió funcional de la màquina acostant-la a la comunicació.

5.2. Segon cicle d'Investigació-acció. Integració en les TIC.

L'ús de les màquines. L'ordinador com a eina principal d'escriptura i base de la majoria de les activitats d'aprenentatge.

Aquest segon cicle que comença pràcticament el mes de març de 1997, està decididament orientat cap a un intent de familiarització i integració total de les màquines, la comprensió de la seva simbologia i l'aprenentatge dels procediments necessaris per a la seva manipulació a través del seu ús continuat i persistent.

Durant aquest període, l'activitat del grup es trasllada cap a l'aula d'ordinadors com a lloc principal de treball. Els ordinadors estan col·locats al llarg de les parets de l'aula i al centre de la classe disposem de taules per a treballar fora dels ordinadors. Només alguns dies, de forma esporàdica hem de deixar l'aula, perquè altres grups utilitzen els ordinadors. Diversos ordinadors estan connectats a Internet.

Els ordinadors es converteixen així en elements quotidians i familiars. El treball a l'aula manté un continu moviment entre les taules del centre de la classe i les dels ordinadors.

Encara que l'activitat principal es mantenia sempre entorn de la calculadora i l'ordinador, la fotocopiadora, la impressora i la càmera de vídeo se van anar integrant també com a part del mobiliari quotidià de l'aula a la manipulació de la qual eren sistemàticament invitades les alumnes. En aquest context es desenvolupen totes les activitats dirigides a l'aprenentatge *formal* del càlcul (reconeixement i escriptura de números) i de l'escriptura com l'ortografia de les paraules i la seva separació en el text.

Activitats que es porten a terme:

- Adaptació del currículum per a ser desenvolupat amb l'ordinador com a instrument bàsic.
- Immersió definitiva i total del grup de dones neolectores en el treball amb els ordinadors com a eina principal. L'aula destinada a aquest grup passa a ser l'aula d'ordinadors de l'escola. Treballen cada dia amb els ordinadors.

- Es dissenyen i programen les activitats d'aprenentatge sobre la base dels nous recursos i eines.
- Al teclat d'alguns ordinadors es marquen algunes tecles amb senyals de colors: les tecles d'esborrat i espaiat i les vocals per a accelerar la busca. Aquests ordinadors són utilitzats per les alumnes que presenten més dificultats o per les que la seva inseguretat els produeix més tensió i nervis.
- S'elaboren plantilles model per al processador de textos (AmiPro) a fi de facilitar la seva tasca, demarcant l'àrea de treball i adaptant-la a cada activitat que volfem desenvolupar.
- S'estableix una metodologia més activa, amb un gran presència del diàleg i la participació constant de les alumnes en reflexions, comentaris i valoracions sobre les diferents tasques que es proposen i es realitzen.
- Es dissenyen activitats de comunicació sobre la base d'escriure records i vivències que després han de llegir-se per al grup.
- Comencem a dissenyar i desenvolupar alguns programes de programari propis basats en Neobook i Toolbok per a adaptar les activitats d'aprenentatge a les necessitats i característiques del grup.
- S'estableix una connexió a Internet sobre la pròpia línia telefònica de l'escola, a la que es connecten diversos equips.
- Intentem donar a conèixer el nostre projecte a través d'algunes llistes de distribució a la xarxa i ens proposem temptejar la possible ajuda i participació d'altres persones des de la distància.



Alumnes d'alfabetització de l'EA Alarona

CAPACITATS RELACIONADES AMB LES DIFERENTS ACTIVITATS D'APRENTATGE	
CAPACITATS RELACIONADES AMB PROCEDIMENTS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pulsar tecles i botons ➤ Discriminació de tecles i botons. ➤ Identificar les tecles i botons amb ➤ Les seves funcions. ➤ Identificació de les lletres i els números. ➤ Relacionar els fonemes amb les seves grafies i viceversa. ➤ Motricitat i coordinació en l'ús del ratolí. ➤ Situació espacial. ➤ Moviment i navegació amb el cursor pel text ➤ Ús de la barra separadora. ➤ Ús de la tecla d'inserció ➤ Ús de la tecla d'esborrat ➤ Ortografia
CAPACITATS DEL PENSAMENT SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establir relacions ➤ Reconeixement, interpretació i comprensió de símbols del teclat i pantalla ➤ Anàlisi i comparació: <ul style="list-style-type: none"> • Esborrat selectiu • Inserció de caràcters ➤ Expressió escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupament de la capacitat d'expressió escrita • Enriquiment del vocabulari • Desenvolupament de l'hàbit de la lectura i l'escriptura dins d'un sentit de funcionalitat. ➤ Comprensió del contingut de la comunicació.

Taula 2

Recollida de dades.

Es creen les carpetes personals en cada ordinador on s'arxiven tots els escrits i tasques que realitzen. Es graven sessions de vídeo i es fan fotos recollint la seva interacció amb l'ordinador. Les observacions s'han recollit en un quadern de camp.

La calculadora.

La calculadora s'integra fàcilment en el treball de les matemàtiques. Cada alumna inclou de forma permanent una calculadora entre els objectes comuns de la seva bossa de mà tant dins de l'aula com fora. A mesura que es familiaritzen amb ella, disminueix la preocupació per saber-se les taules de multiplicar i la rutina de la divisió. Augmenta la comprensió dels processos matemàtics que els presenta cada problema a resoldre. La calculadora acaba sent un objecte permanent a les seves bosses de mà que utilitzen al carrer i a casa per a revisar les compres.

Manipulació dels perifèrics: teclat i ratolí

El teclat arriba a aconseguir tal grau de familiarització que augmenta la seva rapidesa en l'escriptura. En aquest aspecte hi ha diferències significatives entre les alumnes, depenent de la velocitat d'escriptura sobre paper, en proporcionalitat inversa. L'augment de velocitat es produeix principalment en aquelles alumnes que escriuen més lent sobre paper.

La senyalització amb colors en alguns teclats de les tecles d'esborrat i espaiat i les vocals té efectes molt positius, ajuden en la busca de les lletres i tecles més utilitzades i fan que disminueixi la tensió de les alumnes més nervioses o amb més dificultats en les tasques d'escriptura.

Relacions

Comencen a establir algunes relacions concretes entre acció al teclat o amb el ratolí i efecte en la pantalla. Aquestes relacions s'estableixen bàsicament a partir del major control que arriben a exercir sobre els perifèrics. En augmentar el nombre d'accions que realitzen de manera controlada i conscient, augmenta també la seva consciència d'acció-efecte. De totes maneres, fins i tot es produeixen infinitat de fets i situacions sobre els quals no tenen control que mantenen la sensació d'un cert temor i la protesta-disculpa sempre a punt: "jo no he fet res!"

Simbologia i funcions

Podríem dir que els diferents elements i simbologia van integrant-se gradualment a les seves ments i en la seva tasca diària encara que d'una forma peculiar, difícil de conèixer i valorar, però molt probablement sense establir relació directa amb el seu significat o la seva funció.

La navegació amb el cursor pel text, que va oferir una gran dificultat al principi, ha estat assimilada per la majoria de les alumnes de tal manera que es manegen sense dificultats especials en les operacions de revisió i correcció del que escriuen.

En les tasques de revisió i correcció de la seva escriptura sobre la pantalla de l'ordinador continuen representant un grau de dificultat alta les funcions de separació, esborrat i inserció, però es pot constatar l'avanç i progrés continuat a partir d'una intervenció educativa individualitzada i la pràctica diària.

Canvis en els processos cognitius

Observem alguns elements que podrien considerar-se com a canvis en els processos cognitius de l'aprenentatge de l'escriptura introduïts pel canvi del quadern i del llapis per l'ordinador.

- Seguretat, valoració.
 - “Es veuen més fàcilment les errades”
 - El text “segueix quedant net” després de la correcció, sense els esborralls i taques que tant els molesta.
- Aprenentatge de procediments nous:
 - Navegació amb el cursor pel text.
 - Esborrar i inserir. Per a separar dues paraules que han escrit juntes o unir dos trossos d'una paraula que han escrit separats, ara no han d'esborrar tota la paraula, n'hi ha prou introduint o esborrant un espai.
- Anàlisi, discriminació i presa de decisions: Insereixen lletres que s'han “menjat”, esborren només la lletra que està malament o canvien la lletra errònia per la correcta.
- Aquest procés mental analític i de discriminació es reforça fortament amb la millor visualització del procés en la pantalla i la rutina composta per moviments concrets i precisos sobre el teclat. Al mateix temps s'accentuen certes percepcions més globals de l'estructura i components del text.

Actitud d'acceptació-rebuig

Tots els dubtes sobre el *possible rebuig* al treball amb els ordinadors es dissolen després de les dues primeres setmanes de treball constant i sistemàtic en ells.

Les alumnes en els seus comentaris expressen la diferència de visibilitat que troben en la pantalla de l'ordinador (“*Aquí es veu tot més clar*”). Se'ls fa manifesta una claredat en el text que no tenien sobre el quadern.

El nou clima d'activitat i participació a l'aula creat pel nou plantejament metodològic juga un paper que es concreta en una percepció de major benestar i motivació on les dificultats es dilueixen amb gran facilitat a través de la contínua interacció de grup. La manifestació de les consciències i actituds individuals han donat pas a una major manifestació de la consciència i activitat de grup.

Les activitats de comunicació on elles escriuen records i vivències que després llegim en classe, adquireixen un sentit altament motivador. A pesar de les omissions de lletres i la gran quantitat d'irregularitats ortogràfiques, com es pot apreciar en l'escrit següent, la seva lectura no sol representar per a elles més problemes que qualsevol altre text correctament escrit.

“LLege a Mataro el dia 3 de hostubre de 63 tes y bine en untasi y traia una niña que tenia solo 6 mese meacueldo que pase unbiaj e muy malo la niña era muy pequeña llo pezaba 100 kilos pero tube la suelte que conosia a un matrimonio que se havian compado umpiso y me alquilara una abitasion con derecho a cosina el piso tenia tres a bitasion encada avitasion aviamos un matrimonio llo me a cotaba conlas niña y mi marido con el chico. elpiso era para un matrimonio y havia 14 pesona havia un aceo y cuando y ban al lababo havia cola”

Seguint els criteris sobre el grau de dificultat definits en el cicle anterior vam elaborar la següent taula:

DIFICULTATS OBSERVADES EN L'ÚS DE L'ORDINADOR AMB SESSIONS DE PRÀCTIQUES HABITUALS (Cada dia). Període d'observació: 2 mesos					
ELEMENTS	GRAUS DE DIFICULTAT				
	ALT 1	2	MITJÀ 3	4	BAIX 5
Manipulació del ratolí				X	
Teclat: lletres					X
Funcions: barra separadora				X	
Funcions: esborrat i inserció			X		
Funcions: tecles de navegació pel text				X	
Relació entre els elements				X	
Relacions d'efectes i causes de el que succeeix en la pantalla		X			
Simbologia present en el programari		X			
Resistència - Rebuig					X
Cansament				X	
Calculadora: números					X
Calculadora: funcions, signes + - x			X		
(3) Molt lent					
(4) Després de l'efecte „novetat“					

Taula 3

Reflexions i anàlisi

El treball continuat amb l'ordinador els ha portat a la familiarització amb ell. Les dificultats procedimentals del seu ús s'han anat superant de forma progressiva i en paral·lel a la seguretat que anaven adquirint.

Persisteix la dificultat de memoritzar i relacionar de forma definitiva les tecles de funció i els processos complets d'inserció o esborrat selectiu. Freqüentment han de reclamar ajuda per a identificar la tecla corresponent o per a recordar alguna part del procés. Però la persistència d'aquest tipus de dificultats és discontinua. Podem observar dies en què realitzen aquestes funcions sense cap tipus de dubtes i altres, en què són incapaços de recordar quina tecla han d'utilitzar.

No obstant s'observen manifestacions clares que el canvi d'instrument, el canvi del quadern i llapis al teclat i pantalla implica també un canvi important en la percepció i valoració de les seves pròpies produccions “¡aquí se ve todo tan claro!” i, sobretot, un canvi significatiu en els procediments.

La relació del llapis amb el paper i amb el moviment de la mà per a dibuixar les lletres formen en la seva estructura mental un bloc que ja està clarament establert. La relació entre les tecles, la pantalla i el lloc de la pantalla on es dibuixarà la lletra quan polsen la tecla és una relació nova que han d'establir. Els primers dies la lentitud del procés d'escriptura a l'ordinador està marcada pels tres passos que han de donar per a cada lletra que escriuen: localitzar la lletra corresponent al teclat, polsar-la i localitzar en la pantalla on s'ha dibuixat la lletra. En aquest últim pas és freqüent observar un moviment nerviós dels seus ulls buscant per tota la pantalla la lletra que acaben de polsar. Després de les primeres sessions el punt de referència en la pantalla ho marquen les pròpies lletres que van escrivint, però no estableixen cap relació de la posició on es dibuixa la lletra i la posició on es troba el cursor, del que d'altra banda solen “ignorar” la seva existència a pesar de les referències constants a la seva localització per part de l'educador.

En el paper, el llapis escriu i la goma esborra. A l'ordinador són les tecles les que escriuen i també és una tecla la que esborra. En el quadern, el llapis escriu allí on es posa en contacte amb el paper; a l'ordinador la tecla que escriu està al teclat i la lletra apareix en la pantalla i és una ratlla que parpelleja la que ens indica on apareixerà la lletra quan es polsa la tecla. Identificar aquesta ratlla, el cursor, amb la punta del llapis implica una abstracció que necessita el seu temps per a ser integrada en el procediment. Identificar-la a més amb la goma d'esborrar implica fins i tot una abstracció major.

Esborrar una lletra polsant la tecla d'esborrat implica almenys l'adquisició i automatització d'una rutina per a situar prèviament el cursor a la seva dreta. Ajuntar dues parts d'una paraula que s'han escrit separades esborrant “l'espai” que hi ha entre les dos implica necessàriament una interpretació de la consciència d'esborrar “el no-res”. Esborrar una lletra és una cosa física, concreta i visible, esborrar on no hi ha res escrit implica una abstracció. Aquest tipus de procediments i abstraccions no es produeixen en l'escriptura sobre paper.

Localitzar l'error, navegar amb el cursor pel text per a situar-lo davant d'ell i decidir el tipus d'accions necessàries per a corregir-lo és un procés més analític, seqüencial, pas a pas i conscient que el procés que realitzen en la correcció sobre quadern. Freqüentment, quan hi han de corregir quelcom escrit sobre paper el procés és simplement de “esborrat i repetició”, esborren la paraula sencera i la tornen a escriure, sense implicar la consciència de l'error concret i la seva solució. L'error en aquest cas és la paraula sencera. Si han ajuntat dues paraules o han trencat en dos el que hauria de ser una sola paraula, les esborren i les

tornen a escriure de nou produint en realitat un nou text. Quan corregeixen sobre un text escrit a l'ordinador han de localitzar l'error. Si han ajuntat dues paraules han de decidir on hauria d'anar la separació, col·locar allí el cursor i pulsar la barra separadora. El text no canvia i poden observar conscientment el canvi formal que es produeix amb la separació. El mateix succeeix si és el procés contrari per a ajuntar dues parts d'una sola paraula, però afegint una major abstracció en la comprensió del seu funcionament.

Tots aquests elements i procediments nous relacionats amb el nou suport i eina per a l'escriptura exigeixen una metodologia específica i diferenciada. L'escriptura sobre ordinador posa en marxa processos cognitius diferents de l'escriptura sobre paper i això comporta una metodologia també diferent per al seu aprenentatge. L'ordinador ens situa més prop d'una metodologia de procediments sintètics que globals, fonètics que lèxics.

El clima de grup i de participació que s'havia creat a l'aula durant aquest període, la familiarització amb els ordinadors i pèrdua del temor i la motivació i interès que havien provocat l'escriptura i lectura dels seus records i fragments de les seves històries personals ens situaven en un context que considerem propici per a portar la comunicació fora de les parets de l'aula, una comunicació d'expansió, amb persones desconegudes que pogués aportar emotivitat, sentit i força a l'aprenentatge dins de l'aula.

Les alumnes han practicat durant aquest període l'escriptura o el càlcul a l'ordinador. I aquesta pràctica instrumental i la realització de tasques a l'ordinador, han potenciat la seva autonomia i autoestima al mateix temps que han multiplicat considerablement la diversitat i la quantitat d'aquestes tasques que poden arribar a realitzar durant una sessió.

Un altre fet que no podem minimitzar és el seu interès per conservar tot allò que fan. Necessiten a més veure-ho i tocar-ho. A l'ordinador tot desapareix quan s'apaga. La impressora, per tant, ha de passar a paper tot allò que fan en la pantalla.

Des d'aquest context ens vam plantejar continuar la investigació amb un tercer cicle amb tres objectius bàsics:

- Reforçar la metodologia de participació activa
- Reforçar la confiança en elles mateixes davant les màquines, ampliant l'activitat a la manipulació d'altres màquines familiars tant a l'escenari familiar com en el laboral i social.
- Situar la comunicació escrita com a activitat principal de l'aprenentatge.

5.3. Tercer cicle d'Investigació-acció.

El polinomi “Grup (socialització) – Exercitació individualitzada – Comunicació escrita”, com a eix de les activitats d'aprenentatge.

Aquest període s'inicia en els últims mesos del curs 97/98, pretén millorar l'acció educativa a partir d'una planificació basada definitivament en les Noves tecnologies de la Informació i la Comunicació i continua fins avui amb un flux continu de noves propostes i activitats desenvolupades sempre des de la metodologia d'Investigació-acció.

Avançant en el desenvolupament dels objectius establerts, es tractava, ara, d'explorar les possibilitats de propostes concretes d'integració de les TIC en el procés d'alfabetització, observar la incidència de la comunicació escrita en aquest procés i perfilar les bases d'una nova metodologia centrada en aquestes tecnologies.

Considerem que la inèrcia que pot generar l'ordinador cap a una individualització excessiva i a l'aïllament de l'alumne enfront de la màquina ha d'estar ben compensada per la pròpia metodologia participativa.

En aquest sentit, situem el procés d'alfabetització entorn de tres àmbits de treball i activitat:

- La socialització de l'aprenentatge. El grup és el protagonista en aquest àmbit de treball. Les activitats d'aprenentatge es planifiquen per al grup tenint com a característiques principals l'oralitat, el diàleg i la participació activa.
- L'exercitació individualitzada. L'atenció se centra en l'alumne amb propostes de treball autònom i individualitzat que atenguin a les necessitats particulars del seu procés i estil d'aprenentatge.
- La comunicació escrita. Allò que s'ha après ha d'adquirir sentit en el seu ús. Dels possibles usos i fins de l'escriptura i lectura creiem que la comunicació escrita és el més adequat per l'alt grau d'emotivitat que sol acompanyar-li.

Aquests tres àmbits de treball que defineixen la base metodològica ens situen davant de la necessitat d'abordar tasques concretes de disseny d'activitats i programari:

- Era necessari dissenyar i planificar activitats per al grup a través de les quals es pogués el procés de socialització de l'aprenentatge.
- S'havia de planificar i dissenyar activitats de comunicació escrita a través d'internet on els alumnes poguessin percebre el caràcter funcional d'allò que aprenen posant-se en relació amb altres persones.
- La integració total de l'ordinador com a eina d'aprenentatge requeria obrir i desenvolupar un procés de disseny i creació de programari per a l'alfabetització que

anés modificant-se i redissenyant-se a partir de la pròpia pràctica i experimentació a l'aula.

A) Primeres activitats de comunicació escrita. L'e-mail com a vehicle.

Santiago Boland, (Badia Blanca, Argentina) escrivia per a una revista del seu país:

"... un col·lega espanyol proposava un projecte basat en les noves tecnologies per a educació d'adults. Concretament convocava a formar un equip virtual, de set mestres, que col·laboressin amb ell en el procés d'alfabetització d'un grup experimental de dones neolectores.(...) Félix, el mestre, era conscient que es tractava d'una experiència un poc insòlita per a Espanya i ens atrevim a dir que també per a Iberoamèrica.

Analfabets adults aprenent amb computadores, comunicant-se per correu electrònic, via Internet, amb persones d'altres països, no sols de parla hispana, és més del que es pot esperar. El mestre deia, ja en aquesta primera comunicació, que tant ell com les seves alumnes havien pres nous ànims, que gaudien el que estaven fent, i sobretot que havien començat a trencar "el mític mur de les màquines".

Després de llançar un missatge en internet sol·licitant col·laboradors per a una experiència de comunicació telemàtica amb un grup de dones neolectores -neoescriptores es va formar el que vam anomenar "Cercle Virtual" entre un grup de professors dispersos per Espanya i Sud-amèrica i el grup de dones decidides a posar en pràctica el seu aprenentatge de la lectura i l'escriptura en una experiència de comunicació escrita amb persones que no coneixien i molt llunyanes en l'espai geogràfic.

L'equip de mestres virtuals, desconeguts entre si, però decidits a participar en l'experiència de treball col·laboratiu a través d'Internet que els proposàvem des de Mataró va quedar constituït per 7 persones, professors de diversos països com a Argentina, Colòmbia, Mèxic, Brasil i Espanya.

El seu nivell de participació i implicació va ser divers donat el desconeixement generalitzat que les persones que integraven aquest equip tenien sobre l'alfabetització d'adults i les seves peculiaritats. Stella Accorinti (Argentina), Santiago Boland (Argentina) i Vicenç Rullan (Mallorca) van centrar les activitats de comunicació amb el grup de dones mentre la resta van adoptar una actitud més aviat passiva o de "lurkers" i van tenir una participació molt esporàdica i puntual.

Les activitats que es desenvolupen des d'aquesta perspectiva tenen com a focus d'atenció únic la comunicació escrita. La lectura i l'escriptura no es treballen com a finalitat en si mateixes sinó com a vehicle de comunicació. La seva estructura formal i ortografia no es tenen en compte. La validesa o invalidesa d'un text es determinarà per la seva capacitat de

comunicació i no per la seva correcció formal. Quan les alumnes escriuen els seus missatges només hauran de concentrar-se en el que volen dir i expressar-ho amb la seva escriptura més directa i intuïtiva sense que l'ortografia pugui distreure la seva atenció del missatge que intenten transmetre. Els professors no corregim els seus textos i ens limitem a contestar a les seves demandes i preguntes mentre escriuen. Aquest va ser un punt metodològic negociat amb les alumnes i acceptat amb moltes reticències ja que presentar un text amb "faltes" que va a ser llegit per altres persones és una cosa que per a elles habitualment implica convertir-se en objecte de rialles i humiliació.

Stella Accorinti, professora universitària, estableix des de Buenos Aires una relació de correu diari (*e-mail*) que les dones del grup contesten també a diari. Desconcertada per la força de l'experiència en si mateixa i pel contingut vital dels missatges, que en un principi li costa entendre, s'entrega de forma entusiasta en aquesta comunicació, els envia poemes, els inclou smileys o "caritas" el significat dels quals els explica en els missatges, els pregunta, els conta, els envia fotos, els contesta i valora els seus escrits i el que en ells li contenen...

L'intercanvi de missatges comença com a missatges de grup i per al grup, però de seguida passa a constituir-se en comunicació personal on cada una de les dones escriu a Stella o a altres membres de l'equip virtual i són contestades individualment.

Així i tot, la majoria dels missatges, per voluntat de les pròpies alumnes, són llegits i comentats en el grup.

Els aspectes més profunds del procés d'aprenentatge es desenvolupen a través del seu caràcter social i el vehicle per a això és la comunicació. La vida d'aquestes persones adultes, és principalment comunicació. La verbalització de les seves emocions està sempre present en la seva producció oral. Els temes de comunicació en els correus electrònics se centren bàsicament en el dia a dia i en la família.

Utilitzen el processador de textos per a escriure el missatge, el professor després ho copia sobre el cos de missatge del correu electrònic i ho envia. Quan es reben els missatges el professor els imprimeix i els reparteix a les alumnes per a la seva lectura. Es llegeixen en veu alta i es comenten en grup. Les alumnes són invitades habitualment a imprimir els missatges o fer còpies amb la fotocopiadora.

Missatge de Rosario a Stela Accorinti (Argentina).

mataro 23 demallo

hola Stela teboy a con tra las cotumbre de los mallores ban a una salan que le disen° uncasar hayi abran baila ban de escucion las mugere ban muy elegantes tambien acen jinasia y natacion y juegan a un juego que le llama la petanca hay una pralla muy bonitas llo me boy a un baneario el dia 23 de junio que me paga el gobierno catalan la mita de aguas termales bueno Setela lloso y Rosario y llebo 20te anos viuda tego tesigos tres hijo dos nina y umbaron con 49 ano y la mayo de las nina tiene 47 y la ma peqoen na tiene 34 y esprofesora de ninos y estudia para sicologa es mi pies y mi manos se como decimos las cordo bece es tambonita que ba a deci sumadre y tengo 5 nietos buen stela me gutaria concrete a unquecea pro afoto llo estube en holanda de es cucion fue bonita y estube en roma vi el papa santo fue mu y bonito te boy a mamda una receta de un fan de coco una lata de le che comdesda una lata de medio xilo una lata de a gua cuatro guebos y100 gamos de coco rallado sele pone la batidora y sebate todo cecoje un morde con a suca que mada sepone en la hoya siempre con una poquita de agua y sepone a fuego minimo se siera la hoya 25 minuto o tren30es lo pones en la nevera y cesibe frio bera que rico esta un a braso de Rosario terecueldo

Contestació de Stella a Rosario.

Stella sempre contesta incloent en la seva contestació el text del missatge que ha rebut. En un dels seus primers missatges ens explica que mai utilitza les lletres majúscules per qüestions de gust o estil personal. En aquest missatge va contestant o fent comentaris sobre les diferents parts del missatge de Rosario. La part del text que pertany a Rosario (missatge a què s'està contestant) apareix precedit pel signe >

mataro 23 demallo

ya lo ves, rosario, recibí el mail el mismo día en que lo escribiste. no es maravilloso? seguramente vos recibirás la respuesta el lunes

>hola Stela teboy a con tra las cotumbre de los mallores ban a una salan que le disen uncasar

si! yo trabajo dando clases en un lugar que se llama el casal de catalunha. allí hay bibliotecas, un teatro, y se conservan las costumbres de los catalanes en argentina

>hayi abran baila ban de escucion las mugere ban muy elegantes tambien acen

>jinasia y natacion y juegan a un juego que le llama la petanca

como es ese juego? como se visten las mujeres cuando quieren estar elegantes? a mi me gustan las polleras (faldas) o muy cortas o muy largas. Casi siempre me pongo faldas hasta los pies. me encantan. amplias y negras. si no, cortas, como en la foto :)

>hay una pralla muy bonitas llo me boy a un baneario el dia 23 de junio que me paga el gobierno catalan la mita de aguas termales

como se llama la playa? y el balneario?

> bueno Setela lloso y Rosario y llebo 20te anos viuda

no te has enamorado en esos 20 anhos, nunca?

>tego tesigos tres hijo dos nina y umbaron con 49 ano y la mayo de las nina tiene

47 y la ma peqoen na tiene 34 y esprofesora de ninos y estudia para sicologa es mi pies y mi manos se como decimos las cordo bece

aca se dice "es la luz de mis ojos" :)

>es tambonita que ba a deci sumadre y

yo te creo, seguro que es bonita y no porque lo digas vos solamente.

> tengo 5 nietos buen stela me gutaria concrete a unquecea pro afoto

sorpresa! les envíe una hoy. la veran el lunes, supongo

> llo estube en holanda de es cucion fue bonita y estube en roma vi el papa santo fue mu y bonito

el papa? :) :) :

>te boy a mamda una receta de un fan de coco una lata de le che comdesda una lata de

>medio xilo una lata de a gua cuatro guebos v100 aamos de coco rallado sele pone la

>batidora y sebate todo ceceje un morde con a suca que mada sepone en la hoya
>siempre con una poquita de agua y sepone a fuego minimo se siera la hoya 25
>minuto o tren30es lo pones en la nevera y cesibe frio bera que rico esta un a brazo de
>Rosario terecueldo

lo voy a hacer, para ver como me sale
te mando una receta:

- un huevo
- siete cucharadas grandes de azucar
- siete cucharadas de harina leudante
- siete cucharadas de leche
- una cucharadita de te de aceite
- una cucharadita de esencia de vainilla o ralladura de limon

(para hacer mas, duplicar o triplicar las cantidades)
batir todo junto hasta que quede una pasta sin grumos, volcar en un molde
enmantecado y enharinado y hornaer durante 45 minutos, horno moderado
besos!!!
stella accorinti

La següent contestació de Stella a un missatge d'Encarna va donar peu a una discussió animada i divertida en llegir-lo en el grup. No sabíem el que eren "arvejas" i "alcauciles", però a través del diàleg i tirant mà dels seus records i coneixements, van arribar a la conclusió que, realment, els pèsols són arvejas (tal com pregunta Stela) i les carxofes són alcauciles. Això de les "caritas" (freqüentment utilitzades en la comunicació en Internet) que els dibuixa Stella al final dels missatges els divertia molt i el van utilitzar aviat en els seus missatges. El missatge d'Encarna en el text del qual podem apreciar una ortografia prou correcta va ser revisat per una professora davant de la insistència de la seva autora, a qui va ajudar a corregir principalment les separacions de paraules abans de ser enviat.

> mataro 7 de mayo de 1997
> Hola :)
> soy encarna de la escuela de adultos de mataro me gutaria coonocer un plato >tipico de tu país yo te mando uno tipico de catalunya
sabias que tengo una amiga hija de catalanes? ella se llama gloria
>estofado de ternera con verdura y patatas, ingredntes para cuatro personas.
> 1kl de patatas
> 500grs de ternera 400grs de guisantes frescos
guisantes son arvejas?
> 400grs de alcachofas
alcachofas son alcauciles? me parece que no... que es?
> 1 cebolla , 2 tomates maduros 2 dientes de ajos
> preparacion
> se pone la cacuela al fuego con aceite se pela la cebolla y se corta a trocitos y los
>ajos se hechan en la cacuela y se le da unas vueltas junto con la carne a taquitos
>cuando allan pasado 2o3 minutos se hecha el tomate rallado cuando esta el tomate
se >cubre de agua y se deja cocer 15 minutos a continuacion se ponen las patatas
peladas >y cortadas a trocitos y los guisantes desgranados y las alcachofas limpias y a
trocitos >y se deja cocer hasta que este listo se me olvido la sal hay que ponerle sal a
gusto del >consumidor si lo pruebas me diras si le ha gustado como dicen los catalanes
BON >PROFIT.
> un saludo de Encarna hasta pronto:)
besos y hsta pronto! me he espantado al no saber algunas palabras y quede asi:
=:0 <---- carita de "estoy espantada y con los pelos de punta"
es broma, claro :) :)
stella accorinti

A mesura que passen els dies i la comunicació amb Stella es va fent familiar, aquesta intenta buscar altres continguts en els missatges. I algunes dones comencen a contar-li les seves vivències i records passats, la seva arribada a Mataró com a emigrants, els seus primers anys fora de la seva terra, els seus treballs, etc.

Dolors li parla en aquest missatge de les seves activitats sindicals en el tèxtil i expressa de manera directa els seus valors i les seves inquietuds socials. En aquest grup concret de dones no sorgia fàcilment aquest tipus d'expressions ja que la seva vivència laboral semblava haver desenvolupat més des de la lluita "personal" per tirar endavant les seves cases i les seves famílies, des del patiment callat i dissimulat, des del temor i l'esperança que des d'una consciència de participació en la lluita social. Els comentaris dels seus records i vivències en els moments de conversa i diàleg a l'aula sempre són personals. Sempre parlen del que han hagut de fer i sofrir per a sortir endavant. La perspectiva social només solia aparèixer en les intervencions de Dolores i no sempre eren ben acceptades per la resta del grup.

> Mataro 10 6 1997
> Hola Estela soi Dolore Burruezo
hola, lola
> me preguntas Sobre el trabajo que hacia En la en presa lleba maquinas de coser i
>de havir piezas itanvien bovinas iconeras
bobinas iconeras son esas para hilar lana ?
> estos trabajos tien que ber con la rropa hademas hacia astividades sindicales >que
era algo que me gustaba imesige gustando
que bueno, lola !!! yo tambien estuve en actividades sindicales mucho tiempo y, como a vos, me
sigue gustando
> me hubiera gustado es tudiar la carrera de abogada
yo tambien he pensado en eso, y aun sigo pensando. Si me hiciera un tiempo, me digo...
> para defender las le yes ila justicia paratodos nome gusta este mundo donde ay
>tanto paro ytantos pobre me gustari que el mundo fuera de otra manera yuviera
>comida para todos
tambien a mi, lola veo que sos muy sensible
> y trabajo en todos los paises del mundo yseacabara el racismo esto es casi
>imposible
casi, lola, vos lo dijiste. pero si peleamos por lo que queremos, iremos logrando poquito a poco las
cosas, no te parece ? es mejor luchar que estar de brazos cruzados.
> pero yo lo siento asi y no puedo rremediarlo perdona siteaburro con mi forma de
>pensar
para nada ! te agradezco enormemente, desde el corazon, que me cuentes estas cosas, lola.
gracias.
>bueno estela asta el prosimo curso que sera en octubre sidios quiere beso y >abrazos
parati y para toda tu familia adioshasta octubre !
stella accorinti

Durant tot aquest període de comunicació es produïen continus intercanvis a través dels missatges, entre Stella o Santiago i les alumnes. Va haver-hi intercanvi de poemes, de receptes, de cançons, inclosa una cinta amb tangos enviada per Santiago. El següent missatge de Leonor, fa referència a això.

De: "Antares" antares@circulum.org

Para: Santiago Boland

Apreciado profesor soy una alumna del colegio de Alarona. tengo 70 años en cantada de saludarle y perdone por la esprecion pues es la primera ve que escribo una carta por el ordenado pero lo ago con mucho gusto a pesa de no saber.

Emos recibido la cinta del tango de Malena y nos agustado mucho a demas de leerlo lo emos escuchado por el manotofon y nos encanto pues ademas de bonito es muy centimentar tanto la letra como la mucica me a encantado. Espero que no sea el ultimo que nos mande y que noscigamos corespondiendo pues la amista ciempre es buena sea de donde seayo soy muy timida pero megusta mucho la buena hunion

Bueno me despido con un cariñoso saludo

Leonor Mayorga

Un aspecte a tenir també en compte és que en el diàleg i la relació a l'aula s'estableix amb freqüència un tipus de comunicació bilingüe, català – castellà. Les dues alumnes catalanes intervenen en el grup amb una barreja constant de català i castellà i encara que la resta no parlen català, sí l'entenen. Aquestes alumnes catalanes, que tenen el català absolutament integrat com a llengua materna i familiar, que pensen en català i a les que els costa expressar-se en castellà, no obstant manifesten freqüentment que desitgen aprendre a escriure en castellà. Mostren resistència a escriure en català. Les raons possibles són, d'una banda, el concepte que tenen que escriure el català és molt difícil i per un altre potser, el fet que es manté en el seu coneixement que la majoria de catalans de les generacions anteriors a la democràcia parlen en català però escriuen en castellà. A l'escola ens plantejem trencar aquesta resistència i es fa una insistència continuada a fi de que escriguin en la seva pròpia llengua.

En aquest missatge Tina li explica a Stella sobre l'origen del seu nom, li conta coses del seu poble i mostra agraïment per la dedicació de Stella a elles (Stella anteriorment ha manifestat que pot entendre el català bàsic).

Mataro dia 28 de Mayo d 1997

Hola estela soc la tina que ampreguntes de quebe al nom de Tina dons tesplico al meu nom es Florentina hi comes tan llaar an ban cuan ere petitete an bancumansa dedir Tina ma ha gradaria es plicar moltes coses pro comguenoam se explica perque ancare noamseprou descriure procom am sapigames tes plicare mescosas soba al meu popla al meu pople de canet de mar ya moltes fabricas de genoro de punto

Felix ans ba esenya la foto i ans ba agrar molt hi bam estar totas molt cuntetes garsias per tot al que fas per nusaltres

Santiago Boland escrivia en el seu article:

"...Aquesta experiència iniciada en un racó català, abasta ja una vintena de persones, alumnes i professionals, des de Ciutat de Mèxic a Bahía Blanca, des de Bogotá a Palma de Mallorca i si bé en la seva majoria són hispà parlants, inclou als qui parlen portuguès i català. Tal expansió en l'espai i

en la cultura és gairebé una metàfora de la globalització que vam viure i que ben pot no ser totalment desfavorable, ben podem somiar integradora“ .

L'entorn de treball amb les Noves Tecnologies integrades a l'aula trenca a poc a poc la barrera psicològica que s'interposa entre elles i les màquines. Es va fent cada vegada més freqüent que les alumnes, sempre amb l'ajuda de l'educador, imprimeixen els missatges que arriben i fan fotocòpies dels mateixos per a repartir a cada una del grup. Es comença a treballar també amb el vídeo, gravadora i reproductor.

El clima de participació i allunyament de l'academicisme és propici també per a un altre tipus d'activitats fora de l'aula. A finals de maig vam sol·licitar una entrevista amb l'alcalde de la ciutat i aquest, ens va respondre amb una cita a l'ajuntament. En classe practiquen amb la cambra de vídeo per a gravar l'entrevista al mateix temps que preparen en el grup les preguntes que li faran i després les escriuen a l'ordinador.

L'entrevista es porta a terme en un ambient d'absoluta distensió. Cada una li fa la pregunta que porta preparada, però trenquen contínuament el protocol per a fer-li comentaris de rèplica o altres preguntes no establertes prèviament. Després de l'entrevista li envien una carta d'agraïment en què cada una escriu el seu comentari.

A mesura que guanyen confiança amb la cambra en les mans i poden riure's sense complexos en veure les seves gravacions en què el protagonista és freqüentment el sòl i altres plans que deixen els seus personatges "en *off*", decideixen i planifiquen la gravació d'un vídeo de presentació d'elles mateixes i el seu treball a l'escola a què afegiran preses i comentaris sobre la ciutat de Mataró, per a enviar-li a Stella Accorinti. Van sortir per la ciutat per a gravar les coses que consideren més boniques de Mataró. A l'aula agafen la cambra i sense deixar de mirar pel visor es mouen per la classe establint conversa amb les companyes a qui dirigeixen l'objectiu al mateix temps que graven. Al juny li van enviar la cinta de vídeo a Stella i s'acomiadaven fins al pròxim curs.

Aquesta relació de comunicació escrita va continuar durant tot el primer trimestre del següent curs a la vegada que vam començar a dissenyar i programar altres activitats en les que preteníem establir comunicació amb alumnes de grups d'alfabetització d'altres escoles d'adults.

Dades quantitatives de l'activitat i producció d'aquest primer “Cercle virtual”:

NÚM. de missatges escrits: 73

NÚM. de missatges rebuts: 85

NÚM. de textos escrits i guardats a les seves carpetes personals: 132

Temps de treball amb l'ordinador: Aproximadament 50 hores.

El NÚM. d'activitats d'exercitació amb programari específic de càlcul, escriptura i altres sense deixar constància en arxius de memòria de l'activitat no van ser comptabilitzades.

Gravacions de vídeo realitzades per les alumnes: 9

Categorització d'aquesta activitat de comunicació escrita a través del contingut dels missatges enviats.

Amb la finalitat de fer una anàlisi del contingut dels missatges enviats i recollits a la carpeta de dades es van establir tres nivells d'agrupament del seu contingut:

- ❖ 1er nivell d'anàlisi: UNITATS DE SIGNIFICAT
- ❖ 2on nivell d'anàlisi: CATEGORIES
- ❖ 3er nivell d'anàlisi: DIMENSIONS

En el primer nivell d'anàlisi vam intentar desglossar el contingut dels missatges produïts per les alumnes en unitats de significat. Vam recollir en total 206 unitats o frases que feien referència a temes i significats diversos.

En el segon nivell d'anàlisi, les unitats de significat es van agrupar, segons criteris d'identificació temàtica i es van establir 40 categories.

- ◆ **Nom:** Es presenten (sóc Tina) o informen sobre el seu nom (el meu nom es...)
- ◆ **Descripció física:** Informen o comenten els seus trets i aparença física
- ◆ **Autoconcepte:** Expressions que fan referència a una valoració sobre diferents aspectes d'elles mateixes.
- ◆ **Valors:** Expressió dels seus valors personals, socials o ètics
- ◆ **Preferències personals:** Manifesten les coses que els agraden o disgusten
- ◆ **Família:** Parlen de la seva família, els components, allò que fan.
- ◆ **Treball:** Referències al treball que fan o que han fet.
- ◆ **Activitats:** Parlen de les coses que fan, especialment les referides al seu temps d'oci.
- ◆ **Plans:** Es refereixen a coses que pensen fer.
- ◆ **Procedència.** Informen del seu lloc d'origen, província, poble, etc.
- ◆ **Poble:** Descriuen el seu poble o fan comentaris sobre ell.

- ◆ **Emigració:** Fan referència a la seva sortida dels seus llocs d'origen, els motius, la seva arribada a Mataró o els seus primers mesos i treballs a Mataró.
- ◆ **Història:** Parlen del seu passat
- ◆ **Informació sobre grup:** Proporcionen al seu interlocutor informació sobre els components del grup o activitats que realitzen o van a realitzar.
- ◆ **Relació amb el grup:** Parlen de la relació amb les seves companyes, valoren, aprecien, etc.
- ◆ **Referències a l'escola:** Fan mencions generals de l'escola (sense significació específica)
- ◆ **Valoració escola-professors:** Expressions o judicis de valor referits a l'escola o als professors.
- ◆ **Vergonya-benestar:** Parlen de moments en què han sentit vergonya (el dia en què van venir a apuntar-se, els primers dies de classe, els comentaris d'amigues o veïnes) i dels moments de benestar.
- ◆ **Motivació:** Mostren els motius per què assisteixen a l'escola.
- ◆ **Edat i aprenentatge:** Expressions on justifiquen o valoren "anar a aprendre" en aquesta edat adulta
- ◆ **Escola-oportunitat:** Consideren la possibilitat d'assistir a l'escola com una oportunitat per a fer el que no van poder fer de nenes o adolescents.
- ◆ **Interès per conèixer coses:** mostren interès per conèixer coses dels països dels seus interlocutors.
- ◆ **Informació puntual:** Proporcionen informacions referides a fets puntuals sense significació especial.
- ◆ **Referències a missatges anteriors:** Expressions en què es refereixen a missatges ja enviats o rebuts.
- ◆ **Intercanvis:** Missatges en què envien receptes, poemes, refranys, etc. corresponent a altres rebuts.
- ◆ **Solució d'equívocs:** Aclareixen o expliquen comentaris d'altres missatges que no s'han entès o han produït equívocs.
- ◆ **Agraïment:** Expressen agraïment.
- ◆ **Desig:** Expressions de bons desitjos dirigides als seus interlocutors i a les seves famílies.

- ◆ **Donar ànim:** S'impliquen en coses que els succeeixen als seus interlocutors i els animen davant de moments negatius.
- ◆ **Interès per l'interlocutor:** S'interessen per les seves coses, el seu treball, la seva família, i pregunten.
- ◆ **Felicitaions:** Feliciten aniversari o altres esdeveniments.
- ◆ **Valoració de l'interlocutor:** Expressions on fan judicis de valor sobre l'interlocutor, la seva aparença física, el seu treball, etc.
- ◆ **Entorn:** Informen sobre el seu entorn, coses de la seva ciutat.
- ◆ **Costums:** Informen sobre costums i activitats que sol fer la gent del seu entorn.
- ◆ **Cortesia social:** Expressions de cortesia i relació social.
- ◆ **Treball-atur:** Parlen de les oportunitats de treball en el seu entorn.
- ◆ **Fascinació:** Expressions de referència a la fascinació, estranyesa i altres emocions que els produeixen les NTIC
- ◆ **Valor TIC:** Expressions en què fan referència a la seva opinió i valoració de la Tecnologia que estan utilitzant.

El tercer nivell d'anàlisi va consistir a agrupar les diferents categories en 7 dimensions que abastaven el contingut total de la comunicació escrita:

- **PERSONAL:** Agrupa totes les categories que contenen referències a elles mateixes i la seva família.
- **GRUP:** Recull les categories referides al grup aula
- **APRENTATGE:** Agrupa totes les categories que fan referència al seu aprenentatge.
- **CONTINGUTS FUNCIONALS:** En aquesta dimensió s'agrupen les categories que recullen unitats de significat referides a diversos aspectes funcionals de la comunicació com donar i demanar informació, donar i demanar aclariments, etc.
- **EMOTIVITAT:** Agrupa les categories que contenen unitats amb continguts clarament emocionals.
- **SOCIAL:** Categories amb referències a diversos aspectes socials, entorn, costums, treball, etc.
- **TIC:** Agrupa les categories que fan referència a la tecnologia.

En la següent taula queden recollides les 7 dimensions, les categories agrupades en cada dimensió i el percentatge de les unitats de significat que fan referència a cada una de les dimensions.

CONTINGUT DELS MISSATGES ENVIATS		
DIMENSIONS	CATEGORIES	% de les UNI. DE SIGNIF.
PERSONAL	Nom	38%
	Descripció física	
	Autoconcepte	
	Valors	
	Gusts	
	Família	
	Treball	
	Activitats	
	Plans	
	Procedència	
	Poble	
	Emigració	
	Història	
GRUP	Informació sobre grup	4%
	Relació amb el grup	
APRENTATGE	Valoració escola-professors	22%
	Vergonya-benestar	
	Motivació	
	Edat i aprenentatge	
	Escola - oportunitat	
	Referenc. generals a l'escola	
CONTINGUTS FUNCIONALS	Interès per conèixer coses	9%
	Informac. puntual	
	Referències a mensaj. Anteriors	
	Intercanvis	
EMOTIVITAT	Solució d'equívocs	20%
	Agraïment	
	Desig	
	Donar ànims	
	Interès per l'interlocutor	
	Felicitações	
SOCIAL	Valoració de l'interlocutor	4%
	Entorn	
	Costums	
	Cortesia social	
TIC	Treball-atur	3%
	Fascinació	
	Valoració com a oportunitat	

Taula 4

El percentatge d'unitats de significat referides a cada una de les dimensions ens mostra de manera contundent que el 80 % de la comunicació l'han ocupat tres de les dimensions: La dimensió Personal, Aprenentatge i Emotivitat. I de les tres, el contingut referit a temes i qüestions personals ha suposat gairebé tant com el referit a les altres dues juntes.

La manifestació del seu pensament concret a través de referències a la seva vida quotidiana es mostra en la comunicació escrita d'una manera aclaparadora.

L'altre gran bloc que completa bàsicament el contingut de la seva comunicació fa referència directa o indirectament a la seva emotivitat.

Reflexions i anàlisi sobre aquesta primera activitat de comunicació.

Tot va aconseguir una nova dimensió, significativament i qualitativament diferent, amb la utilització de les possibilitats de comunicació que ens oferia Internet. El correu electrònic gairebé diari amb Stella Accorinti (Argentina) i més esporàdicament amb altres membres de l'equip virtual, va introduir a l'aula un element que el transforma tot: El sentit del que fan.

Abans era difícil trobar cada dia "temes motivadors" perquè escriguessin, quan preteníem que el fessin des d'una perspectiva funcional de comunicació o d'informació. Des que Stella va entrar a l'aula no va fer falta buscar-los, perquè es va posar en marxa un motor més potent: la "motivació per a escriure".

En l'aprenentatge de persones adultes, està més o menys clar que la motivació està present en la seva decisió d'assistir a l'escola, encara que sigui difícil concretar-la. Però allò realment difícil, és dotar de sentit, dia a dia, el seu treball escolar. L'escriptura i la lectura han estat, en aquest treball, emmarcades en una comunicació viva amb altres persones, a molts quilòmetres de distància.

Quan escriuen els seus missatges o llegeixen els que les altres persones els envien deixen de ser només receptores-lectores dels textos escrits que habitualment els vam presentar a l'aula, per a participar de la comunicació escrita com a subjectes actius.

Això dóna sentit de present al seu aprenentatge, els aporta gratificacions immediates, les allibera del treball purament acadèmic (allò "important") i les situa de nou al terreny de l'experiència i de les emocions.

Aquest mateix sentit del que fan els ha portat a agafar sense complexos la cambra de vídeo i a usar la fotocopiadora o la impressora. No importa que surtin diversos minuts de "sòl", de "sostre" o de plans buits en el contingut del vídeo; no importa que surtin les fotocòpies en blanc perquè l'original no està ben col·locat, però el mur de les màquines sembla que s'ha trencat, que aquestes s'han fet familiars, encara incompreses, però que ja no produeixen temor ni complexos.

El dinamisme, l'espontaneïtat, la manifestació de benestar, la consciència de grup... van arribar a convertir-se en un potent motor generador de situacions d'aprenentatge. La pròpia comunicació en la distància va introduir amb una força especial l'ús d'altres recursos com els mapes. A mesura que els membres de l'equip virtual, des de punts llunyans en la geografia, s'integraven en l'experiència i establien contacte amb el grup via Internet, arribaven missatges d'Argentina, de Mallorca, de Brasil..., i els mapes adquirien una vida

que sempre ens havia resultat difícil de trobar. Durant aquest període era freqüent veure els mapes desplecats per les parets i algun grup intentant entendre el que allí veia o interpretant-lo a la seva manera o demanant explicació al professor. Els mapes en realitat els resulten familiars, però mai havien entès el seu contingut, les seves línies i les seves representacions; ara s'esforçaven a imaginar com en ells es podia localitzar un país, la seva terra natal o el poble que havien abandonat de joves.

B) Noves propostes de comunicació que inclouen la formació del professorat:

Cercles Virtuals “Refranys”, “L'Euro”, “Paraula sense murs”.

A partir d'aquesta primera experiència telemàtica, la idea del Cercle Virtual va anar convertint-se en un programa decidit a integrar a l'aula d'alfabetització els recursos que les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) posen al nostre abast. La possibilitat que ens ofereixen per a treballar en un entorn diferent de les parets de l'escola, dels límits del poble, barri o ciutat, ens vam animar a buscar un marc de participació entre escoles sense importar la situació geogràfica ni la llunyania física, on la comunicació virtual ens permetés programar amb objectius de treball col·laboratiu comú.

Però, a més, les noves propostes es van planificar per anar dirigides a destinataris diferents, alumnes i professors i amb un objectiu afegit: La formació del professorat, de caràcter pràctic, en l'àmbit de les Noves Tecnologies.

Els professors que van participar tenien en comú la inexperiència superada pel desig d'aprendre i la responsabilitat professional de conèixer les possibilitats que les Noves Tecnologies de la Informació i la Comunicació ens poden oferir al camp educatiu. És per això que van rebre aquestes propostes d'activitats telemàtiques com una oportunitat per a la seva formació en aquest àmbit.

Els problemes tècnics, la posada al punt de la tecnologia i el propi desconeixement es resolien sobre la pràctica (aprendre aprenent). Errors i encerts formaven, de la mateixa manera, part de l'aprenentatge.

Desde:

Enviado el: jueves 15 de enero de 1998 14:49

Para: Felix Delgado; Viki Ruesca; Jesus Sanchez; Luis Manuel Menendez; Pepe Puche; Trini y Joan

Asunto: Salimos al aire

Este momento es parecido a cuando el hombre pisó la luna por primera vez. Estamos intentando que " Patosín" que soy yo, la maestra, consiga enviaros lo que las alumnas van escribiendo para vosotros y vosotras.
Elisabet

Els refranys com a patrimoni de la comunicació popular, unitats de comunicació, senzilla però d'estructura complexa, van ser l'eix conductor d'un dels Cercles en què van participar diverses escoles de la geografia espanyola.

Després l'Euro va ser el protagonista, en un intent que l'adaptació al nou sistema monetari i el seu aprenentatge es realitzés sense por, amb seguretat i amb independència.

"En un principi, entre els alumnes/as, va haver-hi sentiments molt variats: incredulitat, il·lusió, impotència, eufòria... de tot menys indiferència".

"El grup està format per unes 10-12 dones de 30 a 65 anys molt motivades per aprendre. Mai havien tocat un ordinador i els donava un poc de por, però prompte el van perdre".

"La participació dels alumnes ha estat total, no hi ha hagut cap que passés del tema. La utilització de la informàtica els ha resultat atractiva, superada la inhibició inicial que provoca el mitjà en si; m'ha semblat que els reforçava molt l'autoestima treballar a l'aula d'ordinadors com fan altres alumnes del centre "més avançats" que ells. També feien comentaris del que deien els seus familiars "i el meu fill ha dit: però això fas tu al col·legi, mamà?" i el to era d'orgull".

"I ... magnífic, nois!, els van escriure a l'ordinador (encantats), els vam enviar (meravellats), vam començar a llegir els vostres (motivats)".

Un fragment de missatge de les alumnes de Lleó:

Yo soy Pao; soy extranjera de Thailandia tengo 46 años. Soy muy coqueta y muy nerviosa a cierto punto. Me gusta observar la gente o compañera. Tengo mal genio pero yo soy como aqui se dice no tengo pelos en la lengua por esas muchas veces me meto la pata. Nosotras ya - leemos tu nota y nos gusta mucho la fotografia de Toros de guisando son de piedra de verdad. Porque no me cuentas algo de los toros porque yo no se nada de historia antigua de los toros. Voy a mandar un dicho de mi tierra y que opinar.

1. Veo el elefante cagar quero cagar como el elefante.

Quiere decir que veo un amiga tiene mucha cosas, quiero tiene igual.

2. Comer como cerdo dormir como perro.

Quiere decir que es guarro.

3. Ya viene el agua date prisa en coger el agua.

Quiere decir que aprovecha el tiempo.

Besos de Esther y Pao

Igualment, el cercle "Paraula sense murs" va suposar, d'una banda, un cercle de comunicació telemàtica entre alumnes de l'escola del Centre Penitenciari de dones de Barcelona i les alumnes de l'Escola d'Adults Alarona de Mataró, al mateix temps que els professors es familiaritzaven amb l'ús de les TIC.

Mataró 9 de noviembre 1.998

Hola Crisna soy carmen.

Me dices que te gustaria que temande una foto de las alumas pues un dia de estos lo mandaremos por internet pues Cristina con tus veintidos años tiene que ser muy guapa . Cristina mediras que soy curiosa pero megustaria que me digeras que sesiente estar en un sitio como ese a los veintedos años con toda la vida por de lante pero yo creo que tu eras baliente para esperar el dia de tu liberacion y seas una mujer libre.

Bueno Cristina asta la tulla que sea pronto sedespide una amiga Carmen

De: C.P. Dones [SMTP:ccv009@ticeu.uab.es]

Enviado el: lunes 30 de noviembre de 1998 19:29

Para: Escola Alarona

Señoras carmen olimpia de la rosa demende in norbidable amiga me dirijo aute contodo el repeto que utecemerese pueaqui todo bin gra cia dios asi epero que utede se encuentren pue tedire que me encuentro un poco regular yo pienso que elme que entra estare enmi casa si dios lopermite ajinar de me asi que lanabida lapasare en mi casa asi que bisitaremola iglesia y dare mo labienbenida alceñor y cantaremo mercedes

De: CPDones [SMTP:ccv009@ticeu.uab.es]

Enviado el: jueves 15 de abril de 1999 18:38

Asunto: RE: Carta de Luisa

Hola amiga

Me dirijo a ti para darte contestacion a tu carta Gracias por escribirnos pues te digo que en un sitio como este se le da mucho valor el saber que hay alguien que quiere O mejor que desea compartir la libertad con nosotras que no la tenemos Bueno aunque me dices que vuestra vida es un poco parecida ala nuestra ya me gustaria poder compartir contigo estos sitios que tu dices que aveis visitado Luisa A pesar de estar en un sitio como este yo no me siento presa de sentimientos y me considero libre de pensar Luisa estoy encantada de tener correspondencia contigo espero tu tambien lo desees y asi podernos conocer mejor De nuevo te doy las gracia por habernos escrito un beso y un abrazo con mucho cariño de mi parte Encantda tu amiga MARTHA

Dades quantitatives.

Participació:

- Als Cercles "Refranes" i "El Euro" van participar 6 escoles: 2 de Barcelona, 1 de Saragossa, 1 d'Àvila, 1 d'Oviedo i 1 de Lleó.
- Al Cercle "Palabra sin muros" van participar 2 escoles: L'escola Alarona de Mataró i la del Centre Penitenciari de Dones de Barcelona (Wad Ras).

Producció escrita de comunicació i treball entre les escoles, que van generar els cercles (independentment de les tasques realitzades exclusivament en cada aula):

- 188 missatges. La majoria dels missatges dels cercles "Refranes" i "El Euro" són missatges entre els professors en què es comenten les dificultats, es plantegen i resolen problemes, s'informa sobre les activitats d'aula i el treball de les alumnes i també s'inclouen en ells els missatges de les alumnes per a les altres escoles.

Els missatges generats en "Palabra sense murs" són gairebé exclusivament de comunicació entre les alumnes.

- 93 refranys (el tema se cenyia a la naturalesa i els seus cicles, les estacions, el temps, etc).
- 6 propostes de menú per al sopar de Nadal amb els seus respectius pressupostos desglossats en euros (el "Euro" es desenvolupa entre novembre i febrer)
- 9 receptes de cuina.
- 5 poesies
- 8 felicitacions gràfiques, de Nadal.

Reflexió i anàlisi

En la programació d'aquests cercles hi havia un objectiu paral·lel a l'aprenentatge de les nostres alumnes que era el nostre propi aprenentatge en el funcionament i possibilitats dels nous recursos i eines que donaven suport al propi projecte, els ordinadors, la comunicació telemàtica, etc.

No va ser fàcil establir aquesta xarxa d'escoles per a realitzar un projecte comú. Hi havia dos factors amb què xocàvem sempre per a trobar escoles que responguessin positivament a la nostra proposta:

- la falta dels recursos necessaris, ordinadors i connexió a internet.
- La falta de preparació dels professors en aquestes tecnologies. Era freqüent que si l'escola disposava de connexió a internet, no tenia més que un o dos mestres que poguessin o sabessin utilitzar-la, i aquests, en cap cas treballaven amb els grups de nivell instrumental. La gran majoria es veia molt lluny de poder utilitzar aquests recursos.

Els professors que finalment van participar, van assumir clarament l'objectiu de la seva pròpia formació, encara que no exempts de certa por infosa pel respecte que aquestes màquines desconegudes els imposava.

"...Cuando a principio de curso nos llegó la propuesta de incorporarnos al "Círculo Virtual Refranes" entramos al trapo con la ilusión de motivar a nuestros alumnos. Partíamos de una inexperiencia total

en Internet y “severa” en informática , sobre todo por mi parte (Elisa) , Charo estaba más puesta y además es más habilidosa. Otras compañeras nos hubieran seguido con gusto pero su manejo del ordenador era nulo. Nos ayudó mucho a Charo y a mí el estar en un grupo de Formación en Centros del C.P.R en el que íbamos aprendiendo a manejarnos en Internet. Nuestro compañero Cristino nos ayudó mucho”.

“...Cuando nos llegó la oferta de participación en el Círculo, el curso estaba comenzado y la programación para el aula ya estaba hecha; no incluía la utilización de la herramienta informática pues no tenemos nada trabajado este aspecto en el nivel I (Alfabetización y Neoelectores). No dudamos, no obstante, en participar en él por las posibilidades que intuíamos nos podía abrir, era como coger un tren que no sabías muy bien a donde iba... pero daba igual, seguro que llegaba a algún destino. Como veis lo nuestro se puede valorar como afán aventurero... o como lo atrevida que es la ignorancia... o como que no sabemos decir NO a nada. Partíamos de una experiencia nula en este terreno, con un profesorado de nivel formado en unos rudimentos básicos en informática (hay otros compañeros en el centro con más nivel y experiencia) y una programación en la que no se contaba con reserva para la utilización del aula de informática (sobrecargada por otro lado de cursos). Por ello todo lo realizado ha sido a base de modificar los esquemas, introducir cambios, improvisar las acciones.”

Els problemes tècnics, la posada a punt de la tecnologia, el desconeixement, es resolía sobre la pràctica i l'ajuda mútua. Missatges que mai sortien dels ordinadors, missatges que arribaven quatre vagades, problemes amb les adreces d'e-mail, desajustaments per la utilització de programes de programari diferents a les escoles. Tot això formava part de l'aprenentatge.

La dinàmica de cada grup i les diverses metodologies posades en marxa en cada escola van fer difícil el treball comú. Les diferents característiques i nivells implicaven plantejaments també diferents en les activitats d'aprenentatge. “L'escenari virtual” no era, evidentment, una panacea. Es reproduïen en ell els mateixos problemes que en els “escenaris reals” mes altres propis del medi virtual.

Als cercles “Refranes” i “Euro” la tasca de grup va arribar en alguns casos a cansar i avorrir, però el treball va ser constant i la motivació fluctuava segons els nivells de comunicació en cada moment. S'elaboraven llistes de refranys, s'escriu a la pissarra i a l'ordinador, s'enviaven per correu electrònic a les altres escoles, es llegien els que anaven arribant, es comentaven i interpretaven, es descartaven els repetits, s'agrupaven i classificaven sota diferents criteris, etc. Però el procés és lent, i la falta de ritme i coordinació entre les sis escoles van arribar, en algunes fases, a provocar cansament i la sensació de donar massa voltes sobre quelcom que mai s'acabava. La lentitud amb què es generen els textos escrits, i en general tot tipus d'activitat en aquests nivells, creava un conflicte didàctic: enviar qualsevol resposta o missatge era terriblement lent; feia necessària la utilització de diverses sessions de treball. Freqüentment s'acumulaven els missatges rebuts, sense temps per a

comentar-los i contestar. Apareixia llavors un cert aclaparament. Si a això afegim l'assistència irregular ocasionada per problemes de salut, responsabilitat familiar i, fins i tot, problemes de supervivència, podem entendre que la dinàmica de treball entre els grups es va haver de basar en una adaptació constant de les activitats i objectius. Podríem resumir dient va ser un procés que es va moure constantment entre l'entusiasme en algunes fases i el cansament en altres.

En el "Euro", hi havia menys intercanvi de treball entre escoles. A les aules es llegien els diversos fulls informatius publicats per les institucions, jugàvem amb monedes i bitllets "falsos", elaboràvem pressupostos o convertíem els preus de les ofertes publicitàries de supermercats i grans magatzems i fins i tot a l'escola Alarona de Mataró vam arribar a realitzar un "mercat de l'euro" al carrer amb productes donats per diferents empreses de Mataró.

El treball entre escoles va consistir bàsicament en la informació i posada en comú entre els mestres sobre les tasques realitzades a l'aula i en la comunicació paral·lela al treball sobre l'euro, que es va establir entre les alumnes. La circulació de missatges va ser menor i, en aquest sentit, no es va arribar a una dinàmica excessivament aclaparadora.

"Palabras sin muros" va ser un cercle exclusivament de comunicació. Per a les dones de la presó de Barcelona suposava una petita bretxa de sortida a l'exterior, de parlar dels seus sentiments i vivències amb gent fora dels seus murs. Per a les dones de l'escola Alarona es presentava com una comunicació difícil, entre el temor, la curiositat i la compassió, que va donar lloc a freqüents diàlegs de grup sobre la situació d'aquestes dones a la presó, els possibles delictes, la relació persona-delicte, la forma de comunicar-se amb elles, les preguntes que podrien o no fer-les, etc. Va ser una activitat altament motivadora i molt emotiva.

Realment, no és fàcil establir una metodologia centrada en les possibilitats de les Noves Tecnologies. No es tracta de saber manejar l'ordinador, ni de conèixer el funcionament de les eines i recursos d'Internet. Els problemes d'aprenentatge no els resolen les màquines, ni troben solució en els recursos tecnològics per molt avançats que siguin. Però la metodologia forma part de tot procés d'ensenyament-aprenentatge i si integrem les NTIC en el procés educatiu és necessari un canvi metodològic. Les Tecnologies de la Informació i la Comunicació no són només una eina. A través d'elles creem entorns diferents i entrem en l'àmbit d'un altre currículum no establert per l'escola, el de la xarxa Internet. La major part dels problemes que ens vam trobar durant el desenvolupament d'aquest projecte a l'aula derivaven de la falta d'adaptació metodològica. La nostra falta d'experiència i formació en aquest àmbit ens portava a treballar a l'aula com ho fem en qualsevol altra tasca sense la presència de les NTIC. És possiblement un dels errors generalitzats que es donen als centres educatius que comencen a integrar les NTIC en la seva labor educativa. Les Noves

tecnologies impliquen un canvi metodològic en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta és una de les diferències importants amb altres tecnologies. I això exigeix el seu temps i un reciclatge en la nostra formació com a docents.

C) “El cafè de Neo”: Un lloc de trobada permanent i de treball col·laboratiu en la web per a persones adultes neolectores – neoescriptores.

Una vegada que aquesta *comunicació d'expansió* s'havia establert a l'aula com una activitat integrada en l'aprenentatge i les alumnes havien perdut la por a escriure per a altres persones vam pensar la conveniència de crear un espai de trobada en la web, on les diverses activitats tinguessin un caràcter més permanent.

Així, a la web de l'associació de professors de formació d'adults, CIRCULUM, van crear el “Café de Neo”, un entorn en la web de suport al treball a l'aula que roman fins al dia d'avui i que s'ha convertit en un punt de referència per a la resta d'escoles d'adults.

<http://www.circulum.org/cafene/cafeneo.htm>

Van dissenyar diversos elements de participació:

- **Personatges-persones.** Un espai on es troben amb personatges famosos i poden comunicar-se amb ells.

Víctor Manuel, Julia Otero i Paz Padilla han participat en aquest espai de comunicació intercanviant paraules, opinions i emocions amb elles.

En aquest espai normalment s'utilitza l'escriptura natural (sense corregir-la el/la mestre/a), donant prioritat a què les alumnes se centrin en el contingut del missatge, en la comunicació, més que en la forma.

Així, comproven una vegada i una altra que a pesar de les seves enormes dificultats i carències, els seus missatges són entesos per les seves companyes i pel “personatge” amb qui s'estan comunicant i elles poden entendre els de les altres.

- **Un Fòrum de comunicació** on els mestres juguen un paper clau, perquè les alumnes puguin participar. És evident que aquestes persones no saben manejar i entendre directament un fòrum i el seu funcionament. Són els professors els que han de dinamitzar-lo invitant les alumnes a llegir alguns missatges, traient-los còpies d'altres, proposant-los contestar a altres o invitant-les a escriure, etc.
- **La Invitada.** Cada 15 o 20 dies una alumna de les nostres escoles és la invitada. La foto i un text seu són protagonistes durant aquests dies. Sempre és un text més elaborat i treballat que un simple missatge. És un text corregit i estructurat amb l'ajuda del mestre/a sense que perdi l'expressió pròpia, la personalitat i la senzillesa que solen tenir els escrits d'aquestes persones. Al fòrum els altres alumnes i professors poden fer-li

preguntes.

- **Opinió.** És un espai on s'invita als alumnes a expressar les seves opinions sobre un tema. Són temes que pretenen ser d'actualitat i motivadors. El mecanisme és senzill: s'escriu directament en la web o poden escriure l'opinió en un processador de textos i després amb el "copiar i enganxar" passar-lo a la web. Les diferents opinions que allí es van deixant poden ser un material excel·lent per a imprimir i usar-lo posteriorment en el treball d'aula.
- **El Retrat.** Es tracta d'un retrat d'una alumna que es va construint a través de preguntes. No són preguntes que s'envien totes al mateix temps i es contesten totes al mateix temps. És una entrevista lenta, on cada pregunta es fa després de tenir la contestació a l'anterior. És una entrevista que es va creant directament en la web, sense retocs ni modificacions.
- **Lectures.** S'alimenta principalment de textos elaborats per les alumnes:
 - Anècdotes i comentaris (textos curts, sense corregir, tal com elles escriuen) en la secció "Petites històries".
 - Textos corregits i més elaborats, amb l'ajuda del mestre/a en la secció "llibre de lectures".

Al voltant de tot això disposen de música i poesia recitada pels seus autors, per a escoltar al moment.

Dades quantitatives.

Participació i comunicació:

- Al Fòrum:
 - Hem pogut constatar la participació d'alumnes des d'escoles de, almenys, 12 Comunitats Autònomes (Catalunya, Aragó, La Rioja, País Basc, Astúries, Castella i Lleó, Andalusia, València, Extremadura, Múrcia, Madrid, Canàries). Hem de tenir en compte que moltes de les participants no esmenten en els seus missatges la procedència.
 - 438 intervencions
- En "Personatges Persones" amb Víctor Manuel:
 - 42 comentaris a les seves cançons
 - 27 comentaris a les seves fotos
 - 72 cartes

- 69 intervencions en el diàleg asíncrono amb ell
- 24 anècdotes
- 276 missatges entre els professors
- En “Personatges Persones” amb Julia Otero:
 - 45 comentaris a les seves fotos i textos (triats de diverses entrevistes)
 - 130 intervencions en l'entrevista que J. Otero els feia amb preguntes sobre la guerra, els programes de TV, els marits, nois i noies, maltractaments i Iraq.
- En “Personatges Persones” amb Paz Padilla:
 - 18 comentaris a les seves fotos i textos
 - 12 històries divertides amb les que van contestar a la que Paz P. els va enviar.
- En “Opinió”:
 - 7 temes
 - 76 intervencions
- En “Retrat”:
 - 1 entrevista a una alumna de l'escola de Sotroñido (Astúries)

Producció d'escrits elaborats amb ajuda del mestre/a i corregits:

- 50 textos. Els temes són variats: vida de la dona rural, el matrimoni, festes del poble, records, històries divertides que els han succeït, l'amor, cine, etc.

Anàlisi i reflexions.

“El cafè de Neo” ha anat creixent en la mateixa mesura en què els centres i aules d'adults s'han dotat d'ordinadors a les seves aules.

La participació en “Personatges Persones”, amb Víctor Manuel, Julia Otero i Paz Padilla es va planificar limitant les escoles participants i el seu desenvolupament va seguir un guió molt controlat pels professors. Això va permetre un cert ordre i tranquil·litat en la comunicació directa amb els personatges i un treball dirigit i sistemàtic en cada escola. La participació d'aquestes persones famoses el convertien en una activitat especialment emotiva i motivadora: els famosos encara que estaven ben informats sobre l'activitat i els seus participants no acabaven d'assimilar que s'estaven comunicant amb persones analfabetes i ho vivien en una permanent sorpresa, i a les alumnes els costava acabar de

creure's que realment eren aquestes persones famoses les que contestaven als seus escrits.

Fent una valoració general, sense concretar en cadascun dels diferents apartats del "Cafè de Neo" pensem que les dades mostren clarament el valor altament participatiu i significatiu de la proposta, però a més si llegim les diferents intervencions i escrits de les alumnes/os serà difícil negar l'alt valor vivencial que conté, el potencial que representa i l'enorme valor documental que ofereix als possibles estudiosos del tema.

D'altra banda hem pogut constatar que en totes aquestes activitats de comunicació hi ha un factor que resulta absolutament determinant i d'ell depèn que l'activitat sigui una pura anècdota o adquireixi un valor realment significatiu. Aquest factor és el professor. És evident que aquestes persones que estan aprenent a llegir i escriure no poden per si soles dominar la complexitat dels diferents elements d'un fòrum virtual i les seves possibilitats d'intervenir de manera autònoma són molt limitades. La seva participació en les distintes activitats, comentaris a fotos o textos, diàleg amb els personatges, redactar les seves històries, records o anècdotes i enviar-les per a ser penjades en la web, llegir el que altres alumnes han escrit, veure i llegir les participacions al fòrum i contestar a alguna d'elles o introduir una nova, etc. És tot un mecanisme complex que necessita la guia i direcció permanent del professor. El professor ha de crear entre els alumnes del seu grup, la consciència de participació en aquest altre grup que es troba a l'aula virtual de la web.

Les diferents aportacions d'alumnes d'altres escoles, les intervencions al fòrum, etc. han de tenir una presència constant a l'aula. És el professor qui ha de proposar a les seves alumnes les possibles formes de participació en cada moment.

Ha de decidir quins textos o intervencions d'altres alumnes d'altres escoles, selecciona i imprimeix per a llegir-los a l'aula o perquè alumnes determinats els llegeixin personalment. Ha de mantenir-se molt receptiu al que escolta els seus alumnes per a invitar-los a escriure les seves històries o anècdotes. Ha d'utilitzar el coneixement que té d'ells per a proposar-los intervenir al fòrum, llegint algunes de les intervencions, contestant a alguna d'elles o simplement introduint un nou tema. És difícil que els alumnes puguin llegir totes les intervencions que es produeixen (la seva lectura és molt lenta), el professor ha de seleccionar-los algunes. Alguns missatges busquen contactar amb persones pròximes a un poble o ciutat determinada, el professor ha de traslladar aquest missatge a grup o a les persones que cregui convenient. Altres missatges pregunten coses, el professor igualment ha de dirigir aquest missatge al grup o a persones concretes i comentar les possibles respostes.

Si el professor no assumeix aquest paper i es limita a posar als seus alumnes davant de l'ordinador, perquè en algun moment determinat escriguin quelcom, l'activitat quedarà

reduïda a un fet purament anecdòtic i sense significació contextual.

D) L'elaboració d'un software específic per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Un dels aspectes més negatius del procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura en persones adultes és la total dependència de la presència del professor en cada una de les activitats d'aprenentatge que cada alumne realitza. Entre aquestes activitats d'aprenentatge podem establir clarament dos grups: Les activitats directament implicades en el procés cognitiu de la lectura i les activitats de pràctica, exercitació i desenvolupament dels diversos procediments, habilitats i estratègies que intervenen en el procés lector.

El paper del professor és fonamental en les activitats d'aprenentatge del primer grup i pensem que ha de concentrar tots els seus esforços en elles. No obstant, són les tasques del segon grup d'activitats les que solen consumir la major part de la dedicació del professor. Un alt percentatge de les tasques de reconeixement de les grafies, de relació grafia-fonema, d'assignació de significat, de discriminació, d'exercitació, etc requereixen la presència permanent del professor en un paper de simple informador: bé, malament, encert, error. Així, el professor sol trobar-se, d'una banda, davant de la impossibilitat de dedicar-li a cada alumne un temps suficient perquè l'exercitació pugui ser significativa i per un altre, davant de la falta absoluta de temps per a dedicar-li a les tasques fonamentals del propi procés cognitiu com l'observació i l'anàlisi del procés, la planificació d'activitats individualitzades o grupals, la seva dimensió social, etc. I al mateix temps, aquest temps de pràctica i exercitació individualitzada sol suposar l'activitat més esgotadora i de desgast del professor d'alfabetització.

Els nostres objectius quant a l'elaboració de software se centraven en el segon grup de les activitats d'aprenentatge esmentades i pretenien proporcionar activitats de treball autònom per als alumnes i alliberar el professor de les tasques rutinàries de pràctica i exercitació sobre procediments i desenvolupament d'habilitats.

Al llarg de 5 cursos hem anat construint, pas a pas, i amb la mateixa metodologia d'Investigació-acció el que preteníem que no fos un grapat d'activitats aïllades sinó un mètode complet per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Els cicles en una espiral contínua de "Planificació-experimentació-observació-reflexió i adaptació" van ser la base del seu desenvolupament metodològic i del seu disseny. L'observació sistemàtica del treball de les alumnes amb el programa, ens va portar a multitud de modificacions a fi d'adaptar-lo plenament a les seves necessitats i característiques i al propi procés d'aprenentatge.

Finalment, tot aquest treball de disseny, desenvolupament, observació, modificació, etc es va concretar en un mètode complet per a l'alfabetització amb suport digital: "URUK".

Cap dels elements del programa és arbitrari. El color, els gràfics, la presència mínima de botons i elements activables, l'ús permanent del ratolí en lloc de la tecla INTRO per a treballar la coordinació motriu de la mà, etc. Tots els elements van estar minuciosament estudiats i les decisions finals de disseny, continguts i procediments es van prendre sempre a partir de l'observació i anàlisi de l'experimentació prèvia.

El vocabulari utilitzat en les diferents tasques va estar objecte de contínues revisions. Partint d'un vocabulari en què recollíem gran quantitat de paraules per a cada tema (cada fonema i grafia que s'introdueix), va ser finalment reduït en base a dos criteris:

- Usar un vocabulari que pogués ser reconegut fàcilment per aquelles persones estrangeres que una vegada adquirit un domini bàsic de l'espanyol oral, volen alfabetitzar-se aprenent a llegir-lo i escriure'l
- Donar prioritat a la repetició i treball intensiu sobre paraules d'ús molt freqüent que solen presentar dificultats especials en la seva escriptura en la majoria dels aprenents.

El vocabulari bàsic de treball ha quedat així reduït a 750 paraules aproximadament, encara que s'augmenten unes 250 paraules més en els blocs temàtics més avançats. Aquest vocabulari es presenta i treballa a través de més de 1000 tires fòniques.

Les imatges. Suport necessari per a les persones analfabetes la llengua materna de les quals no és l'espanyol.

En l'elaboració d'aquest mètode d'alfabetització vam introduir, en els últims anys, canvis molt significatius per tal d'adaptar-lo a la nova demanda que ens arriba ara dels emigrants estrangers. Vam intentar que fos també un mètode d'alfabetització útil i pràctic per a aquestes persones, emigrants, estrangeres que arriben a les nostres aules amb el desig d'aprendre a llegir i escriure. Aquests alumnes que s'alfabetitzen en espanyol sent la seva llengua materna una llengua diferent, no podrien arribar al significat de les paraules només a través del seu so, ja que el seu coneixement de l'espanyol oral sol ser escàs. Per això, perquè el mètode pogués ser realment pràctic per a aquestes persones, vam introduir imatges acompanyant a cada paraula, de manera que al clicar en cada una d'elles, a més de la correspondència oral de cada paraula, tinguin una imatge que els proporcionï un accés inequívoc al seu significat.

Així, els trets fonamentals d'aquest mètode apunten cap als dos agents directes del procés educatiu:

- Alumnes: Es proposa incrementar la seva autonomia i motivació per a ser protagonistes del seu aprenentatge. El programa situa l'alumne davant d'una sèrie de

tasques i activitats d'aprenentatge que pot realitzar de forma autònoma, i que li permeten observar, contrastar, memoritzar i autocorregir el seu treball.

- Professors: Allibera el professor d'un tipus de tasques en què el seu paper és prescindible (les tasques més rutinàries, mecàniques i esgotadores del procés d'ensenyament de la lectura, escriptura), per a permetre-li dedicar més temps a altres, en què el seu paper és fonamental com l'observació, anàlisi i programació del propi procés d'aprenentatge atenent tant a la seva dimensió individual com social i a la planificació de les activitats d'estímul i reforç, necessàries.



6. CONCLUSIONS

A fi de no dispersar-nos i donar una visió el més concisa i aclaridora possible dels resultats d'aquesta investigació, utilitzarem com a guia per a la presentació de conclusions els objectius definits en l'apartat corresponent d'aquest treball.

Per a una percepció més àmplia i per a afegir a aquestes conclusions les que puguin ser extretes pel propi lector interessat a continuar investigant en aquest camp suggerim un major deteniment en els apartats de Reflexions i Anàlisi que tanquen cadascun dels cicles i les seves activitats de què es compon aquest procés d'investigació-acció.

Una primera i general afirmació que hem de fer i prendre ja com a punt de partida és que *integrar les Noves Tecnologies en la pràctica educativa no té res a veure amb "portar als alumnes una vegada per setmana a l'aula d'ordinadors". És necessària una planificació sistemàtica i una metodologia de treball.*

6.1. L'ordinador hauria d'ocupar el seu lloc a l'aula d'alfabetització com a eina bàsica d'aprenentatge.

En el context del tipus d'alumnes d'alfabetització entre els que s'ha desenvolupat aquesta investigació (població major de 55 anys, majoritàriament dones), canviar el quadern i el llapis per l'ordinador com a eina "principal" i bàsica en el procés d'alfabetització és un canvi profund.

Els llibres, quaderns, llapis, gomes, bolígrafs i material imprès, en general, són instruments que encara que no han format part dels objectes d'ús personal d'aquestes persones no alfabetitzades, són, no obstant, absolutament familiars i quotidians per a elles. Són objectes "càlids" que han estat sempre presents en el seu entorn i usats pels seus fills, néts i per tot tipus de persones al seu voltant. L'ordinador és un instrument nou, llunyà, fred i sense cap tipus de relació amb el seu entorn immediat (encara que ja han començat a veure'l a l'habitació dels seus néts).

L'ordinador, per a aquestes persones, presenta en sí mateix unes connotacions poc favorables per a aquest canvi. És una màquina i generalment la seva actitud és distant amb les màquines. En un principi el van relacionar amb entorns laborals, d'oficina i li atorgaven una funció de producció. Ara que, cada vegada mes, el van trobant a les habitacions dels seus nets, comencen a relacionar-los amb coneixement i l'aprenentatge. És un instrument de prestigi que relacionen mes be amb persones que saben i no tant amb persones que aprenen. El conceben com quelcom que no és per a elles, que mai podran entendre ni usar. El pensen com un fi en el mateix i no com un mitjà o eina. La seva creença mes freqüent és que la gent pot "aprendre ordinador" (cosa que elles no desitgen) però no que es pot

“aprendre amb l'ordinador”.

Això ens situa davant d'un primer objectiu per a produir el canvi: abaixar-ho del pedestal de la tecnologia mítica i situar-lo al nivell familiar del llapis. En això juguen un paper important els següents factors:

- Grau de desmitificació i familiarització de l'ordinador a la ment de l'educador.
- Nivell de presència física de l'ordinador en l'entorn educatiu de l'aula.
- Freqüència d'ús
- Funció que se li assigna.

El grau de desmitificació i familiarització de l'ordinador a la ment de l'educador té una incidència directa i fonamental en la disminució i relaxació de les tensions i nervis que produeix en les alumnes, en la pèrdua del respecte i la por, i en la pròpia desmitificació a la ment de les alumnes.

El nivell de presència física afavoreix la percepció i integració de l'ordinador a la seva parcel·la mental d'objectes quotidians.

La freqüència d'ús és un factor determinant per a la seva normalització i familiarització com a eina. L'ús freqüent fa créixer el grau de confiança i seguretat en la seva manipulació necessària per a treballar en un ambient de normalitat.

La funció que se li assigna és possiblement el factor més determinant.

Si el seu ús s'emmarca en sessions esporàdiques per a realitzar activitats “extraordinàries”, activitats complementàries a la tasca diària, l'ordinador s'integra també en el procés educatiu com un complement, més o menys atractiu, més o menys interessant, més o menys divertit i festiu, però no com a eina bàsica d'aprenentatge.

Quan l'ordinador, a través d'un procés progressiu i planificat d'integració, arriba a constituir-se realment en eina bàsica de treball a l'aula d'alfabetització, s'ha iniciat inevitablement una transformació en la metodologia i en el propi procés d'aprenentatge.

La millora o l'eficàcia en l'aprenentatge no la garanteix l'ordinador, simplement ens situa en una dimensió de present, amb les eines i tecnologia del present.

La resta dependrà de com sapiguem aprofitar els avantatges que aquestes noves tecnologies afegixen a les tradicionalment usades a l'aula.

6.2. Les dificultats d'adaptació, manipulació i ús de l'ordinador són principalment dificultats inherents als nous procediments, habilitats i capacitats cognitives que posa en marxa.

Podríem dir que la màquina i la seva manipulació no ofereixen dificultats significatives, però que el procés d'aprenentatge s'enriqueix amb nous procediments i capacitats que pel seu grau d'abstracció ofereixen una major dificultat.

Des d'una perspectiva qualitativa podem establir clarament dos àmbits o camps amplis de dificultat:

- Dificultats que es manifesten en la motricitat fina, la identificació visual i la coordinació espacial.
- Dificultats relacionades amb els símbols, les funcions i les relacions.

Les primeres, encara que es manifesten amb persistència, especialment en els primers moments, es van diluint en un procés continu i paral·lel a l'augment de la pràctica. Aquests procediments concrets, relacionats amb habilitats o característiques físiques com la manipulació, la identificació, o la relació a partir de tals característiques són integrats en el seu procés d'aprenentatge amb diferents graus de rapidesa, però sempre com a processos fàcilment observables i mesurables i podem concloure que no representen dificultats especials a mesura que s'integren en la seva pràctica habitual. Creiem que és significatiu constatar com a dada concreta, que mentre durant les primeres sessions d'ús de l'ordinador, l'escriptura es converteix en un procediment exageradament lent, després va adquirint un ritme més pròxim al de l'escriptura manual, superant a aquesta en les persones d'escriptura manual més lenta i mantenint-se en un ritme inferior en les persones d'escriptura manual més ràpida.

Les dificultats del segon grup, relacionades amb procediments que impliquen un cert grau d'abstracció, referits a funcions i relacions basades en criteris diferents a les pròpies característiques físiques presenten un grau més alt de complexitat i exigeixen una atenció i planificació de l'acció educativa més intensa.

Les funcions de revisió i correcció del text, esborrar, inserir, separar impliquen capacitats cognitives l'adquisició i desenvolupament de les quals es produeix en un procés més lent i difícil de mesurar. Les tecles corresponents per a aquestes funcions són tecles abstractes, són tecles que a diferència de les altres, no poden "buscar-les" al teclat, han de "memoritzar-les". No contenen un signe conegut com les tecles de les lletres. Els efectes directes sobre la pantalla de la seva pulsació són invisibles o "negatius". La tecla d'espaiat no produeix cap signe o dibuix sinó un "espai invisible" i la tecla d'esborrat tampoc escriu res, encara que desapareixen les lletres quan es polsa.

L'establiment de relacions causa-efecte entre les accions que realitzen sobre el teclat i ratolí i els efectes que es produeixen en la pantalla és un procés lent i freqüentment desestabilitzador en provocar nerviosisme i tensió en les alumnes al mateix temps que els produeix inseguretats i una autoimatge negativa i de malaptesa. Sobre la pantalla es produeixen una abundant quantitat d'efectes no intencionats que els situa constantment davant de fenòmens "capritxosos" que es veuen incapaços de controlar. No obstant, és observable la progressió d'accions que arriben a realitzar de forma controlada i conscient que actua en progressió inversa sobre la desestabilització, la inseguretats i l'autoimatge de malaptesa.

El contingut simbòlic de l'entorn és l'últim a ser assimilat. Aprenen i memoritzen tecles i botons que han de polsar, però generalment, sense càrrega simbòlica. Això redueix al mínim les possibilitats d'aplicacions de transferència en situacions semblants i ha de planificar-se com un objectiu a llarg termini.

Però sabem que un dels principis que regeixen l'aprenentatge és que la incorporació de nous coneixements es realitza a través de la integració d'allò nou en el seu nivell d'experiència vital. Per a formar part d'aquesta experiència vital han de fer-lo seu a través de la familiarització, de la repetició, la constància i fins i tot de l'assimilació emocional.

6.3. Una de les incidències observables de l'ordinador en l'aprenentatge de l'escriptura és la potenciació de processos analítics, de discriminació i de presa de decisions.

Hem pogut observar que el canvi d'eina imposa també canvis en els processos cognitius de l'aprenentatge de l'escriptura. L'ordinador introdueix procediments nous i diferenciadors:

- Navegació pel text, un exercici permanent de situació espacial.
- Esborrar i inserir, una funció que treballa i millora, lenta però constantment la seva capacitat d'abstracció.
- Relacionar i controlar processos de causa-efecte a través de les seves accions sobre els perifèrics i els diversos botons i el seu efecte en la pantalla o a l'ordinador.
- Observar, analitzar i discriminar de manera més concisa, en la producció del text i en la localització i correcció de l'error.
- Prendre decisions sobre la seqüència de passos a realitzar per a cada acció sobre el text.

Localitzar l'error, navegar amb el cursor pel text per a situar-lo davant d'ell i decidir el tipus d'accions necessàries per a corregir-lo és un procés més analític, seqüencial, pas a pas i conscient que el procés que realitzen en la correcció sobre quadern.

Aquí no es tracta d'esborrar i tornar a escriure paraules senceres o trossos de text com els imposa el paper, sinó de discriminar l'error i decidir que accions han de portar a terme per a corregir-lo.

Aquest procés mental analític i de discriminació es reforça fortament amb la millor visualització del procés en la pantalla i la rutina composta per moviments concrets i precisos sobre el teclat. Al mateix temps s'accentuen certes percepcions més globals de l'estructura i components del text, que solen reflectir-se en un comentari habitual: "Aquí es veu tot més clar"

Tots aquests elements i procediments nous relacionats amb el nou suport i eina per a l'escriptura exigeixen també una metodologia específica i diferenciada. L'escriptura sobre ordinador posa en marxa processos cognitius diferents de l'escriptura sobre paper i això comporta una metodologia també diferent per al seu aprenentatge. L'ordinador en el procés d'escriptura ens situa més prop d'una metodologia de procediments sintètics que globals, fonètics que lèxics.

La pràctica instrumental i la realització de tasques a l'ordinador han potenciat la seva autonomia i autoestima al mateix temps que han multiplicat considerablement la diversitat i la quantitat d'aquestes tasques que poden arribar a realitzar durant una sessió.

6.4. L'actitud de rebuig que sol sorgir després d'un primer moment de curiositat es transforma en total acceptació quan desapareix la barrera psicològica de mitificació i es converteix en un objecte quotidià.

L'actitud davant de la nova eina varia considerablement en relació a la força o incidència que mantinguin els diversos elements que solen fer-se presents a l'inici:

- Negativitat davant de les màquines.
- Grau d'inseguretat i temor que els produeix.
- Nivell d'ansietat i tensió que origina el seu ús.
- Nivell de mitificació.
- Autoimatge de malaptesa
- I finalment, el possiblement únic factor positiu que sol estar també present des del

principi: El prestigi social de l'ordinador.

La majoria d'aquests factors que d'entrada juguen un paper que orienta la seva actitud cap al rebuig es difuminen davant de l'efecte de la pràctica constant i la seguretat transmesa per l'educador. La trajectòria de la seva actitud davant de l'ordinador dibuixa una primera línia d'entusiasme mític (però absolutament anecdòtic) davant de la novetat que continua amb un descens de l'interès fins a arribar al cansament i la fatiga. La persistència en el seu ús i familiarització va a poc a poc canviant la trajectòria d'aquesta tendència cap a una normalització i estabilització. I finalment la seguretat adquirida i l'augment de l'autonomia incidint significativament sobre la seva autoimatge i la seva valoració social canvien de manera definitiva la seva actitud cap a un alt grau d'acceptació.

Això suposa una primera fase d'adaptació, de reconeixement i situació de les lletres al teclat, de manipulació del ratolí, etc. que es tradueix en un període de treball lent, carregat de temor a espatllar la màquina, d'inseguretat absoluta davant de quelcom que escapa totalment al seu control i que alimenta aquesta negativa autoimatge de malaptesa.

És important que aquesta fase sigui resolta sense traumes i per a això, la tasca més important de l'educador és transmetre'ls tranquil·litat davant de les nombroses coses estranyes que provoquen en la pantalla de l'ordinador ("ha desaparegut tot el que he escrit i jo no he fet res"). Cal desdramatitzar el que allí succeeix. La màquina és una mica capritxosa.

A mesura que les lletres del teclat deixen de jugar a l'amagatall ("on està...?") i els procediments bàsics de desplaçament pel text i esborrat deixen de ser quelcom màgic i incontrolable, la seva seguretat, autoconfiança i autoestima es refermen i les possibilitats de planificar activitats i exercicis amb un alt grau d'autonomia, tant de personal com de grup, es multipliquen considerablement.

Si a aquests elements s'afegeix un sentit clar de funcionalitat del que fan i una dimensió de comunicació escrita amb altres persones, difícilment romandren indicis d'una actitud de rebuig.

D'altra banda, no podem oblidar que la metodologia, el grau de participació, de sentiment de grup, de socialització i de contingut emocional que configuren el clima en què es desenvolupen les activitats d'aprenentatge i aquest té una incidència directa sobre les diverses actituds que es produeixen en el grup.

També és fàcil constatar un fet en el que es produeix una transferència clara: a mesura que es familiaritzen amb l'ordinador, que li perden el respecte i la por, que l'integren com un objecte quotidià, la resta de màquines que poblen el seu entorn es van integrant també a aquest nivell d'objectes manipulables i desmitificats i així màquines de vídeo, de fotos, impressores, fotocopiadores, calculadores, poden arribar a ser manipulades per les alumnes

sense presentar reticències o temors al seu ús.

6.5. La comunicació escrita a través del correu electrònic incideix en el procés d'alfabetització aportant-li el sentit i la força emocional que difícilment poden trobar al pupitre.

Els dos elements bàsics que omplim de contingut i significació el llenguatge escrit són la informació i la comunicació. Però ja no cal saber llegir per a obtenir informació ni és necessari saber escriure per a comunicar-se amb els que estan lluny.

La ràdio i la televisió proporcionen informació i el telèfon, ha ocupat aquesta parcel·la que abans ocupava la tecnologia de les lletres i ha substituït a les cartes.

La "comunicació necessària", la carta al fill, a la filla, als familiars, com a cordó umbilical de l'afectivitat entre els éssers estimats en la distància, s'expressa ara a través del telèfon.

La dimensió informativa de l'aprenentatge del llenguatge escrit sol aconseguir la seva màxima significació en la lectura de cartells i informacions curtes del seu escenari vital: noms de carrers, rètols en supermercats i altres botigues, informació de referències i situació als consultoris mèdics, etc.

La dimensió comunicativa de l'aprenentatge de l'escriptura ha de dirigir-se, cap a altres centres d'interès. L'èxit dels programes de ràdio oberts a les trucades dels oients ha posat de manifest una nova visió de la comunicació més enllà de l'àmbit familiar i d'amics; una comunicació que podríem anomenar "comunicació d'expansió" que ens posa en contacte amb el món, amb els altres, amb persones anònimes. Internet ha confirmat aquesta nova dimensió de la comunicació a través del correu electrònic, els fòrums i els chats. En el cas de la ràdio aquesta comunicació utilitza un format oral. En Internet el format és l'escrit.

Internet, a diferència de la ràdio i de la televisió, tal com hem pogut posar de manifest en aquest treball, ens ofereix unes possibilitats de comunicació escrita, fins ara inexistents que proporcionen el sentit i la funcionalitat del que habitualment manca l'aprenentatge de l'escriptura per a aquest perfil de persones no alfabetitzades. La integració del correu electrònic a l'aula d'alfabetització ens pot permet col·locar els seus esforços i tasques en el pla emocional de la comunicació.

Els aspectes més profunds del procés d'aprenentatge es desenvolupen a través del seu caràcter social i el vehicle per a això és la comunicació. La vida d'aquestes persones adultes, és principalment comunicació. La verbalització de les seves emocions està sempre present en la seva producció oral. I si en el desenvolupament de la tasca a l'aula és el

llenguatge oral el principal vehicle de comunicació, l'entorn virtual fora de l'aula, les companyes de treball en la distància, les persones anònimes que poden enriquir el seu àmbit de relació social, constitueixen un àmbit poderós per a fer real i significatiu l'aprenentatge de l'escriptura i lectura. L'agilitat de la comunicació i les possibilitats que ens ofereix aquest tipus de correu el converteixen en un recurs de gran valor educatiu.

Quan les alumnes escriuen els seus missatges o llegeixen els que altres persones els envien deixen de ser meres receptores-lectores de textos escrits més o menys acadèmics, per a participar de la comunicació escrita com a subjectes actius. Això dóna sentit de present al seu aprenentatge, els aporta gratificacions immediates, les allibera del treball purament acadèmic i les situa de nou al terreny de l'experiència i les emocions. Internet ens permet donar un gir de 180 graus al currículum, perquè la base i guia de les activitats d'aprenentatge sigui la comunicació recolzada per la informació que ella mateixa pugui generar i la que nosaltres considerem oportú afegir.

Les diverses activitats realitzades en aquest grup d'alfabetització han posat de manifest el benefici immediat per a l'aula que genera el correu electrònic i Internet en potenciar una comunicació àgil i multidireccional. La força i dinamisme que es crea al voltant d'aquesta comunicació transforma el propi entorn de l'aula. A més d'escriure en el quadern o a l'ordinador "per a aprendre", posen en joc el que i escriuen "a algú", escriuen "per a contar coses", per a comunicar-se amb altres persones. I poden comprovar que els seus missatges són entesos. I llegeixen coses escrites per a elles, missatges escrits que poden entendre. Passen a ser les protagonistes de la majoria dels textos que s'escriuen i es llegeixen a l'aula.

6.6. Una reflexió final Ortografia o escriptura?

La resistència de les pròpies alumnes a què els seus escrits siguin presentats i exposats públicament amb "faltes", sense una correcció prèvia per part del professor o professora està fortament assentada en vivències desagradables i freqüentment humiliants.

Han sofert moltes vegades la vergonya i saben que fins a la seva família es riu sovint d'elles quan veuen els seus escrits sense separacions entre les paraules, amb paraules trencades o incompletes, amb lletres que no han encertat a col·locar al seu lloc correcte, o que han desaparegut, etc. Hi ha una posició social molt dura davant de les "faltes". S'identifica ortografia amb escriptura. Si no hi ha una ortografia correcta no hi ha escriptura. No se'ls reconeix el gran salt qualitatiu que hi ha en el seu aprenentatge entre no saber desxifrar o escriure el més senzill missatge i la seva capacitat actual per a escriure missatges i històries complexes, amb omissió de lletres, amb paraules trencades, i en definitiva, sense ortografia,

però plens de contingut intel·ligible! I és que escriuen com parlen i en el discurs oral no hi ha paraules, hi ha tires fòniques que diuen coses. El llenguatge oral és un continu que flueix amb rapidesa i espontàniament, però en els seus escrits a més de l'esforç de coordinar el que volen dir, la seva transcripció, la motricitat de la mà, la situació espacial en el paper, etc. han d'endevinar ruptures o separacions, unitats elementals de significat, sons que no produeixen en parlar o que només s'insinuen, han de passar d'un llenguatge global a un llenguatge sintètic. La gairebé totalitat d'aquestes persones grans que volen aprendre a llegir i escriure, no aconseguiran mai escriure amb una ortografia correcta però són capaços d'escriure històries i comunicar-se a través de l'escriptura. Per què la falta d'ortografia i les deficiències formals han de desposseir de tot el seu valor al contingut del missatge i produir aquesta ganyota o somriure maldestre i ignorant en la nostra boca? Ortografia o escriptura? Quin és l'objectiu principal en el seu aprenentatge? Si pretenem que l'escriptura s'integri en el seu "present" no podem esperar que sigui una escriptura formalment correcta, és prou amb què sigui instrumentalment útil. Els missatges que han produït i enviat durant aquest treball, no s'haguessin escrit si haguessin estat condicionats a una escriptura sense "faltes" i és evident que les característiques d'aquesta escriptura fa més comprensible la dimensió humana del seu contingut.

La seva ortografia és realment deficient però la seva escriptura aconsegueix sense cap dubte la seva funció comunicativa. Si transcendim la seva ortografia ens trobarem freqüentment davant de textos plens de contingut i de gran força expressiva.

6.7. Un comentari final

Paulo Freire i el diàleg com a pilar bàsic de l'aula i del cercle de cultura; la relació comunicativa i dialògica com a elements que constitueixen també l'aula virtual. Freire i les Noves Tecnologies de la informació i la Comunicació. Això sembla no encaixar molt bé amb els que veuen en les NTIC, la deshumanització, el sotmetiment a la màquina, la tirania del món tecnològic, etc. però si en el desenvolupament de la tasca dins de l'aula el llenguatge oral és el principal vehicle de comunicació, l'entorn virtual fora de l'aula, constitueix un àmbit adequat per a fer real i significatiu l'aprenentatge de l'escriptura i lectura.

La motivació de la comunicació és el factor que li proporciona el sentit de la funcionalitat a les tasques de l'aula (per a què llegim i escrivim) del que altres activitats "escolars" (fitxes, exercicis d'ortografia sistemàtics...) manquen.

Tal com apuntava Freire, tota innovació en procediments, tecnologia, recursos didàctics, etc. és inútil si aquests i els continguts no adquireixen significació en la pròpia vida de l'adult

analfabet. No es tracta de trencar els quaderns ni els llapis, ni d'oblidar la pissarra. No es tracta de caure en la ingenuïtat de considerar les noves tecnologies com "la solució" als problemes d'aprenentatge. Es tracta de buscar a través de les TIC una major incidència de les tasques d'aprenentatge en la pròpia vida de la persona que aprèn, aprofitar la possibilitat d'intentar una manera d'aprendre diferent.

6.8. Una cita final

"...Igual que en tots els camps de la investigació, la que es fa en alfabetització només pot proporcionar proves que abonen un camí millor per a conceptualitzar el treball d'alfabetització. Tenint en compte la gran varietat de contextos en alfabetització en les cultures al llarg del món i la capacitat de judici del coneixement històric, l'única cosa certa de la investigació és que mai tindrem una comprensió total de l'alfabetització. Aquesta observació hauria de servir per a reforçar la tasca d'incloure la investigació aplicada i l'avaluació en totes les activitats de l'alfabetització tenint en compte que tot canvia. Només es pot avançar en aquest camp en el context d'una comprensió més ampliada d'aquest fenomen complex que vam anomenar alfabetització". Daniel A Wagner (1990)



Alumnes d'alfabetització de l'EA Alarona

SEGONA PART: *Elaboració d'una plataforma a internet al servei dels alfabetitzadors.*

1. Les Noves Tecnologies com a eina i medi per al coneixement compartit: reflexió, intercanvi d'informació i discussió entre alfabetitzadors.

¿Com un grup heterogeni d'alfabetitzadors podem beneficiar-nos del coneixement de cada membre d'aquest grup? ¿Com podem gestionar el nostre coneixement per generar respostes col·lectives als nous reptes de la Formació d'Adults i concretament a l'Alfabetització? ¿Com investigar alternatives a la dispersió i a l'escassa rendibilitat d'esforços individuals que es perden en una selva d'experiències i reflexions desconnectades?

Aquestes preguntes van constituir el punt de partida del que podríem considerar una proposta per la gestió del coneixement en l'àmbit de l'Alfabetització de Persones Adultes.

L'objectiu general d'aquesta proposta busca aprofundir en les bases teòriques de l'aprenentatge de la lectura i de la escriptura a través de la reflexió i la posada en comú entre els alfabetitzadors.

La fórmula per desenvolupar aquest projecte es va concretar en una proposta de COOPERATIVA DEL CONEIXEMENT que havia de crear-se i definir-se a sí mateixa a través d'un procés de discussió, propostes i presa de decisions del col·lectiu de participants.

La primera necessitat i condició indispensable per a que es pogués produir el propi procés de formació de la Cooperativa era disposar d'una plataforma bàsica de treball i de comunicació a distància. És a dir, posar en marxa els recursos que les Tecnologies de la informació i la Comunicació ens ofereixen per a crear un àmbit virtual de treball i de diàleg que dilueixi les distàncies geogràfiques. Es tractava de desenvolupar una plataforma bàsica limitada per la falta de pressupost per incorporar elements i recursos del mercat tecnològic i per el bagatge no especialitzat de coneixements tècnics i de programació basat principalment en l'autoaprenentatge.

2. Creació d'una plataforma virtual de trobada i treball com a base per al desenvolupament de la Cooperativa del Coneixement.

<http://www.alfabetizacion.net>

Amb el disseny i elaboració d'aquesta plataforma virtual a internet vam posar en marxa una zona virtual de trobada, de treball de col·laboració i d'informació i coneixement compartit entre alfabetitzadors. Es va fer una convocatòria internacional d'alfabetitzadors a internet amb el propòsit de recollir l'experiència, el pensament, les reflexions, la discussió i, en definitiva, el coneixement dels professors, professionals, voluntaris, etc. que estan dirigint els seus esforços cap a l'alfabetització de persones adultes, cap a aquells 800 milions d'analfabets que formen una de les bosses mes grans d'exclusió social en el món.

Vam respondre a la convocatòria i vam participar en aquesta primera trobada 73 mestres/as i professionals relacionats amb l'alfabetització d'adults i principalment de Espanya i Mèxic. Només la meitat va participar de forma activa als debats i als intercanvis d'opinió i d'experiències. L'altra meitat van participar com a "lurkers" o pasius.

Els continguts d'aquesta plataforma bàsica es desenvolupen al voltant de quatre objectius:

- Configurar un entorn virtual global que potenciï de manera prioritària un clima de comunicació i coneixement compartit.
- Crear un espai específic de comunicació a varis nivells que permeti el flux d'informació i coneixement tant a nivell elemental de diàleg com a nivell de debat i comunicació experta.
- Crear un espai específic de realització de tasques i treballs en grup.
- Inferir eines que permetin l'intercanvi i emmagatzematge, selecció i agrupament de documents, materials i recursos disposats per a que siguin consultats o descarregats pels participants.

Els elements bàsics que es van perfilar com a necessaris en un programa per al coneixement compartit i que van constituir els referents per al disseny final podem agrupar-los en aquestes categories:

- Elements de comunicació.
- Elements d'informació.
- Elements d'intercanvi i transferència.
- Elements d'emmagatzematge, organització, classificació i selecció.
- Elements de recerca.

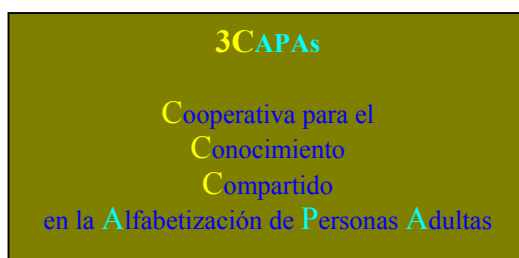
El treball de reflexió, intercanvi d'informació i discussió que pretenem que es porti a terme en la plataforma www.alfabetizacion.net sota la idea -pot ser utòpica- d'una Cooperativa del

coneixement hauria de seguir una metodologia pròpia dels processos i activitats de participació telemàtica i de coneixement compartit.

Aquesta metodologia estarà possiblement, limitada i a la vegada dirigida, per les pròpies eines de comunicació, intercanvi, emmagatzematge, selecció i agrupament de documents, materials i recursos que finalment es puguin habilitar en la web per al desenvolupament total del projecte. En aquest sentit la presentació inicial posa ja a disposició dels participants eines centrades en tres principis metodològics de treball:

- ❖ Comunicació i diàleg: eines de participació i comunicació síncrones i asíncrones (fòrums, taules rodones, conferències, xat, etc.).
- ❖ Treball de grup: tallers, sales per a resolució de problemes, presa de decisions, etc.
- ❖ Estudi i consulta de documents: eines de recerca i emmagatzematge, bases de dades.

Aquesta plataforma, al servei de l'alfabetització d'adults i dels propis alfabetitzadors ha nascut d'un esforç i una dedicació personal. La seva continuïtat i especialment la seva operativitat i dinamisme dependrà ara més bé, del propi interès i de la actitud positiva cap al coneixement compartit, dels professionals relacionats amb l'alfabetització.



www.alfabetizacion.net

BIBLIOGRAFIA

- ABADZI, H., What we know about acquisition of adult literacy: is there hope? Publisher: Washington, D.C. : World Bank, 1994.
- ADALBERTO Ferrández, J. Manuel Puente y otros (1992). "Educación de Personas Adultas" Vol. 1 Macrodidáctica. Vol. 2 Psicopedagogía y Microdidáctica. Ed. Diagrama 1992
- ANDERS TR, Fozard JL. (1973) "Effects of age upon retrieval from short-term memory". Devel Psychol.
- ARCHER, D., y COTTINGHAN. Manual base del método Reflect. Londres: Actionaid, 1997.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). "La investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?" En Revista de Investigación Educativa. Nº 20. Barcelona. Pp.: 7-37.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions. Barcelona: EDIUOC.
- BELTRÁN LLAVADOR, J. [et al.]. L'alfabetització funcional a debat : una investigació qualitativa en educació de persones adultes -- La Pobla Llarga : Coure, D.L. 1997.
- BERNSTEIN, B. (1975) Langage et classe sociale. París. Le minuit.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- BOTEY, L. Alfabet de temps . -- [1ª ed.] . -- [Barcelona] : Columna, 1989.
- BROWN, C (1974): Unique beginners and covert categories in folk biological taxonomies. American Antropologist.
- BRUNER, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México: UTHEA [1965]
- BRUNER, J. (1990) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1994).Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa. 5ª reedición.
- BRUNER, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza
- BRUNER, J.S., GREENFIELD, P and OLVER, R.R. (1965) Studies of cognitive growth. New York. John Wiley and sons. (trad. Castellana: Madrid, Pablo del Rio 1980)

-
- CABELLO, M. J. (2002) Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos. Archidona: Aljibe
- CAMPS A. i altres Context i aprenentatge de la llengua escrita. Barcanova. Barc., 1994
- COLOMER T., CAMPS A. Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre. Edic. 62- Rosa Sensat. Barc.,1991
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez-Roca. Century City. New York: Academic Press.
- COLÁS, M. P., y BUENDÍA, L. (1992). Investigación educativa. Sevilla: Alfar
- COLE, M. (1990) Cognitive development and Formal schooling en L.C. MOLL (Ed.) Vygotsky and Education. Cambridge M.A.: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1999) Psicología cultural Madrid: Morata.
- ELLIOT, John (1994): La investigación-acción en educación. Madrid, Ediciones Morata.
- ELLIOTT, J. (1990). La Investigación-Acción. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Madrid: Morata.
- FREIRE, Paulo (1970): Pedagogía del oprimido. Montevideo. Tierra Nueva.
- GALLEGO, D. J. Y ALONSO, C.M (1999). El ordenador como recurso didáctico. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GONZÁLEZ, A. P. (coord.)(1989). Estrategias didácticas para la innovación. Madrid: UNED (2 tomos).
- GRAFF, H., (1979): The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century (New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1991)
- GRAFF, H. (1987): The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society. Bloomington: Indiana University Press.
- JORBA I BISBAL J. i altres (1998) Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars. Bellaterra
- KEMMIS, S. (1988). Como planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. (1999). La investigación-Acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (edts.) Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- LARROSA, J y otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.

Barcelona: Laertes.

LAWRENCE, J. I MACE, J. Recordar en grup : idees del treball de rememrança i d'alfabetització; [traducció, CarlesXavier Subiela i Ibàñez]. -- València : Centre d'Estudis d'Història Local, D.L. 1995.

LEHR, U. (1979). Psicología de la senectud. Barcelona: Herder

LURIA, A.R (1980). Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona. Fontanella.

LYTLE, S., COCHRAN-SMITH, M. (1999). "Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo." En Pérez Gómez, Barquín, Angulo (edts.) Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica.. Madrid: Akal. Pp. 320-338

MEDINA, A. et ALT. (1997). Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PALACIOS, J. (1985) Introducción a la psicología evolutiva en CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI Psicología Evolutiva. 1. Madrid: Alianza

PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (1991) Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento en CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI, Psicología Evolutiva, 3, Madrid: Alianza.

RIBOT, M.D. Problemàtica de l'adquisició del sistema fonemàtic de la llengua catalana a les comarques de Girona. Barcelona 1992 : Publicacions de l'Abadia de Montserrat .

RIO DEL. M J (1993) Psicopedagogia de la lengua oral: un enfoque comunicativo. Barcelona 1993.ICE/Horsori.

RODRÍGUEZ, J.A. (2001) Situaciones frascendentes del fracaso escolar Granada: Univ. De Granada

SCRIBNER, SYLVIA Y COLE, MICHAEL (1981) The psychology of literacy. Harvard University press.

SCRIBNER, SYLVIA Y COLE, MICHAEL (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". Infancia y aprendizaje, Nº 17. Siglo XXI editores. Madrid 1982

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1988). La Investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1993): La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Ediciones

Morata.

TEBEROSKY, A. (1992). Aprendiendo a escribir. BCN:ICE /Horsori

VYGOTSKY, L.S (1973) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La pléyade.

WAGNER, A. D., (1990). Alfabetització i recerca: passat, present i futur. Qüestions sobre l'Alfabetització. Oficina internacional d'Educació. Centre UNESCO de Catalunya.

WERTSCH, J.W. (1988) Vygostky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Bibliografía específica sobre l'Alfabetització a Espanya:

BRAGULAT, J. (1959): "El analfabetismo en España", Revista Calasancia, Madrid, nº18, pp.131-152.

ESCOLANO, A. (ed.) (1992): Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

FLECHA, R., LÓPEZ, F. & SACO, R. (1988). Dos Siglos de Educación de Adultos. De Las Sociedades de Amigos del País a los Modelos Actuales [Two Centuries of Adult Education. From the Sociedades de Amigos del País to Current Models]. Barcelona: El Roure.

LUZURIAGA, L. (1926). El Analfabetismo en España [Illiteracy in Spain]. Madrid: J. Costa Editores.

MAILLO, A (1956): "Causas del analfabetismo", Revista de Educación, 18, pp. 11-16.

NUÑES, C.E. (1992): La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea., Madrid, Alianza Universidad.

SAMANIEGO (1973): "El problema del analfabetismo en España (1900-1930)", Hispania, 124, pp.375-400.

VILANOVA, M. & MORENO, X. (1992): Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.

WEBGRAFÍA

ANUARI SOCIAL D'ESPANYA. Fundació La Caixa

<http://www.anuarisoc.lacaixa.comunicacions.com/java/X?cgi=caixa.indicadores.presentacion.index.pattern>

BUSDESVERBAND ALPHABETISIERUNG. BA (Busdesverband Alphabetisierung).
Plataforma en llengua alemanya per l'alfabetització i contra l'analfabetisme (adults, immigrants, nens, discapacitats, marginats, etc.). Disposa d'una base de dades de recursos i articles en línia (majoritàriament en alemany).

<<http://www.alphabetisierung.de>> [Consulta: 13/03/2005].

CONFITEA V. Hamburgo (julio 97)

<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/documents.html>

Dècada de l'Alfabetització de Nacions Unides 2003–2012

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-RL_ID=5000&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Declaració d'Hamburg (Confitea V)

<http://wwwn.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/inv/docs/con5spa.pdf>

DOCE Base de dades de Publicacions i recursos didàctics

<http://www.eurosur.org/DOCE/>

Documents sobre les diferents Conferències Mundials d'Educació d'Adults des de 1949

<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/documents.html>

Educación Para Todos. Nº 122 abril 2000 de “Fuentes UNESCO”.

Revista mensual publicada per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura.

<http://www.unesco.org/sources>

EPT Dakar.

<http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=190&area=sistema-educativo&contenido=/sistema-educativo/eadul/inv/edtodos.html>

FEPA Formació en Educació de Persones Adultes. UNED

<http://www.uned.es/epa/>

Informe doble la Formació d'Adults a Espanya en l'última dècada. (per a Dakar)

<http://wwwn.mec.es/educa/sistema-educativo/eadul/inv/docs/informeEdu1999-2000.pdf>

Internet y la sociedad red. Manuel Castells (2000).

<http://www.uoc.edu/web/esp/articulos/castells/castellsmain2.html>

José Ochoa (2002) en "NETIJOTE: el gobierno de los saberes"

http://gc-red.com/expertos/index.cfm?nom_aportacio=GC-red_Expertos290402

La telemática al servicio del tercer mundo: La propuesta de red EUROSUR.

Javier Simo y Miguel Morales.

<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/tecnologia-y-sociedad/eurosur.htm>

NATIONAL ADULT LITERACY AGENCY. <<http://www.nala.ie>>. [Consulta: 05/04/2005].

"NALA's mission statement: To ensure all adults with reading and writing difficulties have access to high quality literacy provision". Inclou una àmplia selecció de recursos. NALA participa en el projecte europeu European forum for adults with writing and reading difficulties.

(http://www.nala.ie/euro/project_list.tmpl?project=20030402125849)

Por una orientación progresista de las nuevas tecnologías, Internet: ¿una revolución tecnológica y apolítica?

José María Mendiluce (2000).

<http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural00/mendilucemain.html>

Programa interdepartamental de Formació d'Adults de Catalunya

<http://www.gencat.net/benestar/persones/adults/formacio/programa/index.htm>

Programes d'Alfabetització i Educació Bàsica de Persones Adultes a Iberoamèrica (PAEBA)

<http://wwwn.mec.es/educa/cooperacion-iberoamerica/paeba/paeba.html>

Qué pasó con la visión de Jomtien. Rosa María Torres. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Buenos Aires. N° 122 abril 2000 de “Fuentes UNESCO”. Revista mensual publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001195/119519s.pdf#119524>

REDINET, un sistema documental automatitzat, centrat en la informació educativa. Incorpora referències de les investigacions, innovacions i recursos didàctics produïts a l'Estat espanyol.

<http://www.mec.es/redinet2/html/index.htm>

Situació de l'educació d'adults en Espanya. Jaime Sarramona. Biblioteca digital Crefal.

http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/acervo/RIEDA/a1985_12/arti2.pdf

TESAURO EUROPEU DE L'EDUCACIÓ (en espanyol)

<http://www.mec.es/redinet2/html/TEESP.pdf>

TESEO. Base de dades de Tesi Doctorals

<http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html>

XARXA ESPANYOLA de I+D Rediris

<http://www.rediris.es/>

XARXA TELEMÀTICA DE CATALUNYA

<http://www.XTEC.ES/>