

VESET I PROGRAMACIÓ

El nivell Meso

Olga Esteve

Un dels aspectes clau de la integració de la metodologia de la PR és el fet d'entendre que no n'hi ha prou en incorporar o introduir de forma puntual activitats per a reflexionar a partir de les experiències de cadascú i de la posterior incorporació de constructes més teòrics (T).

Per tal que es treballi en plena coherència amb tots quatre elements bàsics de la PR (Experiències, Reflexió, Interacció i Teoria: vegeu documents del projecte Comenius) es fa imprescindible dissenyar un tipus de planificació que

- d'una banda, possibiliti el recollir les experiències i els coneixements previs de les persones que es formen i el construir sobre aquesta base, i això d'una manera sistematitzada i sobretot constructiva que faci avançar 'graons' de forma significativa;
- i d'una altra, prevegi fases per a la reflexió i la incorporació de treball autònom específic dins d'aquestes fases.

Per això és necessari anar més enllà de les activitats d'una o dues sessions presencials i estudiar la o les maneres de treballar amb una visió més globalitzadora i holística que permeti preveure una planificació que segueixi la seqüenciació següent (VESETⁱ):

V	<i>Vorstrukturieren</i>	Pre-estructurar
E	<i>Erfahrungen</i>	Recollir experiències
S	<i>Strukturieren</i>	Estructurar
E	<i>Einrahmen</i>	Enmarcar
T	<i>Theoria</i>	Teoria (incorporar continguts teòrics)

L'aplicació del procediment VESET, ja de per si un procediment idoni per treballar a partir de les experiències i els coneixements previs i que tot formador en PR ha de conèixer, adquireix també una gran importància en la planificació de la programació d'un curs sencer de formació, per les raons conceptuals que presentem en aquest apartat.

En primer lloc, el VESET ofereix un procediment per a potenciar un aspecte clau dins de l'essència de la PR: el bastiment pedagògic, individual i col·lectiu (Mercer, 2001). Des d'alguns estudis relacionats amb les teories d'aprenentatge de base sòcioconstructivista, aquest bastiment pot tenir lloc en tres nivells d'actuació que, si bé estan estretament lligats, sovint no es treballen prou o no s'interrelacionen prou quan es dissenyen cursos de formació.

Aquests tres nivells són, des de les propostes de van Lier (per a l'aula de llengües i que nosaltres transferim a les aules de formació: van Lier, 2003, 2004) el nivell macro, el nivell meso i el nivell micro. La proposta de van Lier rau en les teories de Bronfenbrenner sobre el desenvolupament humà que resumim a continuació.

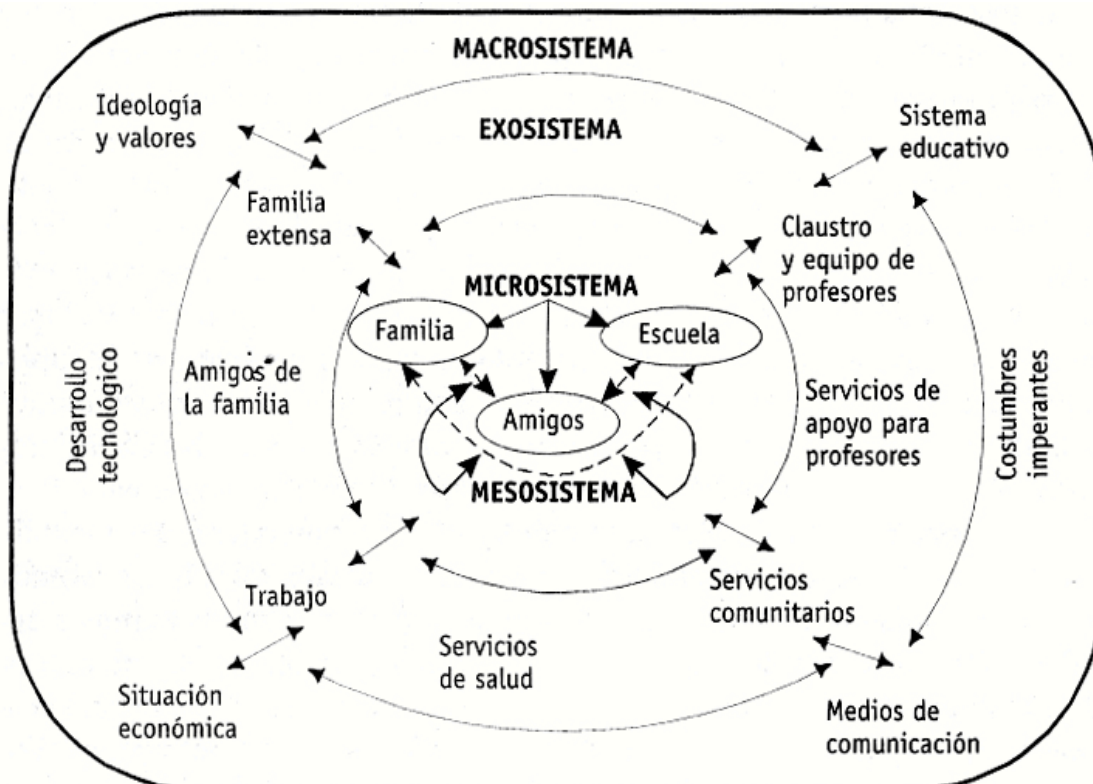
El context educatiu com una jerarquia de diferents ecosistemes (Bronfenbrenner, 1979)

Bronfenbrenner publica l'any 1979 l'esquema de desenvolupament humà a l'entorn de diversos ecosistemes, cadascun d'ells dins d'un altre. En el model de Bronfenbrenner, el

context apareix com un conjunt d'esferes d'influència que exerceixen la seva acció combinada i conjunta sobre el desenvolupament. Cadascuna d'aquestes esferes representa un tipus i una font d'influències respecte a la persona en desenvolupament. Aquestes esferes constitueixen un ecosistema que alhora es divideix en subsistemes que denomina microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema. Cada ecosistema té els seus propis actors i artefactes i s'hi estableixen una sèrie de relacions i operacions Des de la perspectiva del desenvolupament humà:

- El microsistema es defineix com l'espai en el qual es desenvolupen les activitats, els rols, les relacions i les experiències de cada persona, és a dir, l'espai en el qual interactuem amb la resta en el nostre medi.
- El mesosistema, en un nivell més elevat, hi conflueixen les relacions i els processos que tenen lloc entre dos o més contextos en els quals es mou la persona. El configuren l'espai de les relacions familiars o de veïns.
- En l'exosistema hi conflueixen les relacions i els processos que tenen lloc entre dos o més contextos, i com a mínim amb un d'ells no hi té una relació directa la persona en qüestió. Comprendria els àmbits que, d'una forma indirecta, afecten a cada sistema. Es tractaria del sistema polític, les institucions, etc.
- I, l'últim nivell o macrosistema consisteix en el paraigua que inclou el microsistema, el mesosistema i l'exosistema. Estaria format per tot allò que emmarcaríem en l'àmbit de les ideologies i valors, la situació econòmica, els mitjans de comunicació, el sistema educatiu, etc.

A continuació, reproduïm l'esquema de Bronfenbrenner (1979):



ⁱ Concepte creat a l'Institut de Formació IVLOS (Utrecht). Vegeu els documents de la secció VESET (al web: PERFIL, PROCEDIMENTS I INSTRUMENTS DEL FORMADOR/A. Procediments del formador).

Nivells d'anàlisi del context en el model bioecològic de Bronfenbrenner (extret de Coll et al. 2001)

Van Lier (1998) trasllada en un primer moment aquesta divisió en nivells al món de l'aula. L'exosistema o macrosistema comprendria el currículum, és a dir, la planificació a llarg termini de les tasques o activitats de classe. D'altra banda, el mesosistema també s'ocuparia de la planificació, però a un nivell més reduït o immediat: la planificació de les activitats o tasques de classe, la seva seqüenciació al llarg d'un trimestre o d'un curs per aconseguir els objectius establerts ('el segon nivell de concreció'. Per últim, el microsistema serà el treball interactiu de cada moment de la classe concreta. En el microsistema és on es prendran les decisions pertinents segons vagin sorgint les necessitats dels aprenents, en aquest cas dels participants en la formació.

Més endavant, el mateix van Lier (2003), i dins de l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres, aplica aquesta visió ecològica al tipus de bastiment pedagògic més adequat quan es treballa amb metodologies interactives i centrades en l'aprenent. Dins de la seva darrera proposta ens parla – tot seguint el model bioecològic de Bronfenbrenner i els seus propis treballs de l'any 1998 – de tres tipus de bastiment:

- Bastiment 'macro'
- Bastiment 'meso'
- Bastiment 'micro'

1. Bastiment macro

Tracta la **planificació global**: a llarg termini, la que marca i estableix els objectius d'un curs sencer. A l'escola seria el que es preveu en el disseny curricular, a la formació permanent el que es planteja en un pla marc de formació.

2. Bastiment meso

Fa referència a la **seqüenciació** de les activitats que es dissenyin per a un curs de formació, no en el si d'una sessió sinó dins del *continuum* que ofereix un curs.

Es tracta de **crear una estructura, una seqüència predicable d'esdeveniments que són en definitiva les fases o els passos necessaris per a assolir els objectius que es plantegin**. És com 'esmicolar' cada fase i subfase. Generalment, com a docents això ho tenim al cap ('*Ara farem això, després vindrà l'altra subactivitat*', etc.) però, per tal de treballar des de la visió del bastiment meso, és absolutament necessari **preveure el que una fase o subactivitat aporta a la primera i així successivament**, com si creéssim un entramat de lligams d'ajudes entre les mateixes activitats.

Vegem un exemple dels objectius establerts per als programes de PR del Departament d'Educació i Universitats basats en la PR. Es tracta de cursos **semipresencials d'una durada mínima de sis mesos** en els quals

- a) Tan importants són les sessions presencials com el treball autònom (individual i en col·laboració!!!); per aquesta raó s'han de preveure objectius per als dos tipus de fases (fase presencial i fase autònoma)
- b) Els objectius conjunts - de les sessions presencials i de treball autònom - cavalquen uns sobre els altres i segueixen fidelment les fases del cicle reflexiu veure ALACT (a "instruments de professorat")
- c) L'acompanyament durant el treball autònom juga un paper de primer ordre, un acompanyament que ha de garantir la sistematització de la reflexió individual i col·lectiva

per tal d'arribar a millores significatives en la pròpia pràctica docent.

Treball autònom IV

> entre sessió 4 i sessió 5 (2 setmanes):

- Planificació individual d'alternatives: elaboració del pla d'acció
- Elaboració del portafolis docent intermedi
- Treball a l'entorn virtual: bon ús de l'aula (amb tutorització).

>entre sessió 5 i sessió 6 (2 setmanes):

- Elaboració del portafolis docent intermedi
- Treball a l'entorn virtual: bon ús de l'aula (amb tutorització).

>entre sessió 6 i sessió 7 (2 setmanes):

- Elaboració del portafolis docent intermedi
- Treball a l'entorn virtual: bon ús de l'aula (amb tutorització).

Sessions 7 i 8

Objectius:

- Avaluar la incidència del pla d'acció i del cicle reflexiu
- Seguiment i avaluació dels canvis introduïts i del procés, en general.
- De l'aula virtual a la comunitat virtual: registre, àmbits, com participar.

Treball autònom V

>entre sessió 7 i sessió 8 (2 setmanes)

- Elaboració del portafolis docent final

Al nostre entendre, l'aspecte més rellevant del tipus de seqüenciació o programació que es propugna des de la PR és que segueix els processos sociocognitius i afectius que des les recerques dutes a terme sobre processos de formació de professorat (Del Pozo et al, 2006; Korthagen, 2001; Wallace, 1991; 1998) es detecten com a essencials i que són els següents:

- treballar des de les teories implícites de les persones que es formen
- no pensar en canvis desestimant tot el fet abans per part del professorat sinó construir a partir del que es fa i a través d'un procés de reestructuració en el qual el contrast de perspectives (tant pràctiques com teòriques) i formes de fer adquireix una importància cabdal
- fomentar la interacció entre iguals i entre iguals i més experts fent explícites les noves idees que poden resultar d'aquesta interacció
- fer explícita i sistematitzar la reflexió que es derivi de les accions anteriors

Per què és necessari crear aquesta estructura de forma explícita? Justament perquè permet incorporar la metodologia més adient per a treballar des dels principis psicopedagògics exposats i que trobem en la **base conceptual de la PR** en aquesta web.

Respecte a això és important ressaltar que, com apunta van Lier (2003: 124) una seqüenciació d'aquest tipus és la millor manera de barrejar elements ja coneguts amb elements nous, una barreja o relació necessària per crear un sentit a tot el que s'està fent i consegüentment crear un clima de familiaritat i de seguretat (no hi cosa pitjor per a la persona que es forma que no entendre per a què els serveix una activitat o perquè l'estan

fent, generalment pensen que la fan perquè ho diu la persona que ens està formant). L'aspecte més rellevant del que hem dit fins ara és que l'aprenentatge de sabers nous, també en la formació permanent del professorat, només emergeix en un espai d'activitat a partir de l'activació dels coneixements ja apresos, uns coneixements que no necessàriament han de ser declaratius sinó que són més aviat procedimentals i que es fan tangibles en les diferents experiències d'aula que es viuen, és a dir, en la pròpia actuació.

En qualsevol context de formació, el bastiment *meso* s'ha de dissenyar cuidadosament per tal de permetre que emergeixin, dins d'una activitat pre-estructurada, oportunitats per a **poder traspasar paulatinament el control i la responsabilitat de part d'aquesta activitat als participants o assistents que mostrin que són capaços de fer-ho**. Des de l'exemple d'estructura i programació del curs de formació (que hem presentat més amunt), aquestes han de ser elaborades perquè continguin tant elements planificats, que es puguin predir, i rituals com espais per a canvis (encara que siguin petits), com la innovació i la creació per part de la mateixa persona que es forma.

Resumint, s'ha de trobar l'equilibri entre la planificació i la improvisació, entre la rutina i el que emergeix de nou per tal de poder construir cap endavant a partir del 'darrere', del que aporta o pot aportar cada persona en formació (Mercer, 2001).

3. Bastiment micro

Finalment, el treball interactiu durant la realització de l'activitat en el qual tenen lloc els reajustaments segons necessitats i reaccions dels participants.

Aquest procés s'aconsegueix tot partint i observant el que la persona en formació ja és capaç de fer respecte a una activitat determinada (de fet, això es la base del constructivisme) per tal d'anar donant l'ajuda específica a cadascú, de forma gradual i segons les necessitats que vagin emergint. Aquest és un tipus de procediment ja molt conegut en el nivell educatiu escolar però poc emprat dins de la formació inicial i permanent. Des del punt de vista conceptual hem de ressaltar la idea que 'bastir' no significa només proporcionar ajuda quan es necessiti sinó que consisteix més aviat en estar atent (com a expert) per veure com es proporciona l'ajuda en forma de 'pistes' de tal manera que la persona en formació vagi desenvolupant la pròpia construcció de coneixement per ella mateixa, sempre però a través de la interacció amb altres iguals, amb més experts i amb si mateix (vegeu documents en l'apartat "La interacció i el contrast").

Respecte a l'ajuda que la persona en formació pot rebre del més expert (en aquest cas, el formador o la formadora), és important ressaltar la importància que adquireixen aquí certs procediments discursius (molt concrets) que podríem encabir dins del que s'entén per 'discurs indagador' i que ofereixen recursos concrets per a aplicar el procediment VESET detallat més amunt (vegeu documents en l'apartat "Discurs indagador").

Referències bibliogràfiques

Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (2001), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza.

Del Pozo, J.I. et al (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Col·lecció 'Críticas y fundamentos', Barcelona, Graó.

Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Col·lecció 'Cognición y desarrollo humano', Paidós.

Van Lier, L (1998), "Towards a Curriculum for Educational Linguistics: The Ecology of Language Learning", Seattle, AAAL.

Van Lier, L. (2003), "La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción", a S. Salaberri (ed.), *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*, Ministerio de Educación y Ciencia, Aula de Verano.

Van Lier, L. (2004), *The ecology and Semiotics of Language Learning*, Boston, New York, Kluwer Academic Publishers.