

**Título: Reflexión metapedagógica en la clase de literatura para futuros profesores en inglés**

Autor/es: Lasa, Cecilia E.

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: Ponencia

Palabras claves: literatura – profesorado en inglés – discurso – pedagogía reflexiva – reflexiones metalingüística, metacognitiva e intercultural – reflexión metapedagógica

Resumen: En los institutos de formación docente, la reflexión sobre la pedagogía de enseñanza es una tarea relegada generalmente a las materias que se inscriben en disciplinas como la didáctica o la pedagogía. Este relegamiento genera una falsa distancia entre teoría y la práctica. Para evitarla, puede resultar efectivo hacer de la evaluación de los componentes de la clase y su relación una instancia dentro de cada espacio curricular. La reflexión metapedagógica se constituye así en contenido de ellos en tanto se convierte en objeto de enseñanza. Desde el espacio curricular de la literatura para futuros profesores de inglés, esta modalidad reflexiva se entiende en el marco de la indisociable relación entre la concepción del objeto de estudio de la materia, sus contenidos y la pedagogía para abordarlos.

Ponencia:

## **Introducción: Profesores, ¿de qué hablamos cuando hablamos de reflexión?**

Una de las certezas común a las diferentes instituciones de formación docente es la concepción de la reflexión sistemática sobre la propia práctica como dispositivo fundamental para optimizarla. La crítica especializada que hace de la reflexión su objeto de análisis entiende “a reflective approach to teaching [as] one in which teachers and student teachers collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching” (Richards y Lockhart, 1996: 1). La reflexión sistemática se hace presente, entonces, en una primera instancia de recolección de datos referidos a los aspectos que integran el quehacer del docente y que serán sometidos a un riguroso escrutinio. En este sentido, “[c]ritical reflection involves asking (...) and answering questions (...) [thanks to which] teachers are in a position to evaluate their teaching, to decide if aspects of their own teaching could be changed, to develop strategies for change, and to monitor the effects of implementing these strategies” (2). La evaluación del corpus proveniente de la *empíria* debe, para que la reflexión resulte satisfactoria, afectar el ámbito de la práctica mediante ampliaciones, reducciones, refuerzos u otras formas de modificaciones. La instancia de reflexión emerge, de esta manera, como un nexo entre dos espacios que se nos suelen presentar como diferenciados: el de la teoría y el de la práctica.

Sin embargo, las propias instituciones formadoras de docentes suelen amenazar la relación entre teoría y práctica al relegar la tarea reflexiva a las llamadas materias “pedagógicas” o “didácticas” y no promoverlas en otros espacios curriculares. Esta disyunción resulta un factor alienante en la labor docente puesto que conduce a que se piense de modo inconexo el conjunto de contenidos que integran el plan de estudios y la forma de enseñarlos. Para lidiar con esta problemática, resulta imperativo que docentes y futuros docentes nos sensibilicemos respecto de que la pedagogía empleada en cualquier área disciplinar para abordar sus propios contenidos es, en sí misma, uno de esos contenidos. En este sentido, los objetivos de cada clase, la selección de contenidos, la organización de los mismos en una secuencia didáctica por medio de actividades y tareas, las estrategias y recursos para implementarlos en el aula y su evaluación se constituyen, en un profesorado, en parte integrante programa de cualquier espacio curricular y, en consecuencia, en objeto de enseñanza. Por esa razón, cada uno de esos componentes está sujeto también al acto reflexivo que supone el enseñar, por lo que son pasibles de análisis.

Se genera, de este modo, una modalidad reflexiva en el aula que llamo “reflexión metapedagógica” en tanto explicita y somete a examen los vectores que participan en la constitución de una clase, cualquiera sea la materia. En el marco de estas jornadas, me propongo explorar este tipo reflexivo integrado a la tarea de enseñar literatura en lengua inglesa a futuros profesores en Inglés.

### **Reflexión metapedagógica: notas desde la enseñanza de literatura del profesorado en Inglés**

¿Cuál es el lugar, la naturaleza y la función de la reflexión en la tarea de formación de formadores, en general, y en la enseñanza de literatura en lengua inglesa a futuros profesores de inglés, en particular? Mi biografía escolar –especialmente de mi trayectoria como estudiante del Profesorado en Inglés en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”–, la adscripción a la cátedra de Literatura Inglesa II en dicha casa de estudios, diversas instancias de crecimiento y comunicación académica y mi incipiente tarea como profesora de Literatura en el nivel superior me han permitido pensar la reflexión como el pilar sobre el que se apoya la pedagogía con la que abordo el objeto de estudio de mi interés y su enseñanza. En este sentido, el contenido de la materia está ligado de manera indisociable con una pedagogía de la reflexión y en esta relación se inscribe la modalidad reflexiva metapedagógica.

En primer lugar, pienso la literatura como discurso. En este sentido, la literatura resulta un fenómeno lingüístico anclado en un contexto sociocultural que condiciona la cosmovisión y subjetividad de los individuos (Bakhtin, 1986; Voloshinov, 1994; Foucault, 2001): cómo ellos conciben al mundo, a sí mismos y a otros. Desde esta óptica, cada tendencia, escuela o movimiento literario no es sino una formación discursiva que, como tal, entabla una relación dialéctica con el marco histórico en el que se desarrolla –los individuos y las condiciones materiales que lo rodean–. Así, estudiar la literatura implica estudiar lenguajes, estudiar sujetos y estudiar contextos. Este estudio no adopta otra forma sino la de la reflexión. En el marco de la formación a formadores, entiendo la reflexión según los lineamientos provistos por el *Diseño curricular de lenguas extranjeras (DCLE, en adelante)*, documento que regula la práctica de docentes de primaria y secundaria.

Según el *DCLE*, la reflexión se entiende en tres dimensiones. Estas son:

las instancias de lo metalingüístico (aspectos que tienen que ver con el funcionamiento del lenguaje en las particularidades de cada lengua), lo

metacognitivo (aspectos que tienen que ver con reconocer y discriminar qué se está aprendiendo y de qué manera) y lo intercultural (aspectos que tienen que ver con lo que va surgiendo a partir de la distancia y el contraste con lo propio) (2001: 25).

Si bien esta tipología está pensada para la enseñanza de lenguas extranjeras en general en los niveles primario y secundario, la clase de literatura del profesorado en inglés no tiene por qué mantenerse al margen. En primer lugar, estas formas de reflexión permiten abordar la lectura, el análisis y la enseñanza de la literatura como discurso. Así, la instancia metalingüística tendría lugar a partir de interrogantes tales como: ¿Cómo se caracteriza cada discurso literario? ¿Qué función se le adjudica? ¿Cómo y por qué determinados discursos emergen en un determinado marco histórico? ¿Cómo se relacionan con los discursos precedentes y cómo anticipan los subsiguientes? Esta serie de preguntas anticipan la forma de labor cognitiva: el aprendizaje tendrá lugar de manera inductiva mediante el cual los docentes, a partir de una cuidadosa selección de textos literarios y críticos y de un andamiaje apropiado, permitirán que los estudiantes esbocen hipótesis respecto de los discursos a estudiar, las refuten, confirmen o amplíen. Para que la reflexión se despliegue hacia lo metacognitivo los docentes pueden ayudar a los estudiantes a hacer los procesos anteriores explícitos al promover el análisis sobre las estrategias y secuencias adoptadas para desarrollar una determinada lectura y la producción de conocimiento específicamente literario. Por último, considerar la literatura como discurso es un ejercicio intercultural en sí mismo ya que se contemplan las condiciones materiales históricas que (im)posibilitan la emergencia de determinadas formaciones discursivas. Asimismo, el estudio de la literatura desde una perspectiva discursiva permite a docentes y estudiantes concebirse como etnógrafos que participan de una “systematic observation and description of how communities behave” (Corbett, 2003: 35) de acuerdo con los discursos que gobiernan tales conductas. Entre esas conductas, se encuentra la de la propia experiencia del aula. En este sentido, la clase de literatura en el profesorado en inglés funciona como un espacio experimental en el que los futuros docentes observan cómo puede conducirse una pedagogía que ellos, como futuros docentes y según lo prescribe el *DCLE*, pondrán adoptar en su propia práctica.

Es en el seno de estas relaciones entre contenidos y pedagogía reflexiva donde opera la reflexión metapedagógica. Esta constituye el valor agregado con el que la clase de literatura en inglés, como una instancia curricular más en el marco del profesorado y a causa de esta pertenencia, contribuye a la formación del futuro

docente. Se trata de un espacio que puede darse al finalizar una clase o una unidad de trabajo, en el que docente y estudiantes explicitan los aspectos que componen la situación de enseñanza y evalúan los críticamente. La experiencia áulica se torna objeto de reflexión y, dada esta propiedad, emerge como contenido de la materia. Para abordarlo, docentes y alumnos, pueden, en primer lugar, identificar los elementos constituyentes de la clase como tal. Según Cols, “implica (...), la construcción de una representación que articula de modo dinámico una serie de componentes: las intenciones y propósitos pedagógicos, una determinada lógica del contenido y de la actividad, formas de organización social, medios” (2004: 16). En consideración de esta definición, la propuesta de una reflexión metapedagógica supone reconocer que la clase de literatura, como la de cualquier otra materia, posee también esos rasgos. Una vez identificados, el docente a cargo puede inductivamente guiar a la clase a que explicita la naturaleza y función de cada unidad compositiva.

A modo de avance sobre la práctica de una reflexión metapedagógica, propongo una serie de preguntas sobre cada componente de la situación de clase. Para esto, sigo la taxonomía elaborada por Feldman y Palamidessi (2001: 21-47) para la enseñanza superior:

**Objetivos:** ¿Cuáles son los objetivos que persigue la clase? ¿Se explicitan al comenzar la clase? ¿Se retoman al finalizar? ¿Cuál es la razón para hacerlo o no?

**Organización y secuenciación de los contenidos:** ¿En qué consistió la selección de contenidos? ¿Cuál fue la secuencia por medio de la cual se presentaron tales contenidos? ¿Qué experiencias culturales y saberes previos fueron necesarios? ¿Cómo se apeló a ellos? ¿Cómo se realizó la transición entre cada etapa de la secuencia? ¿Cómo contribuye la secuencia al aprendizaje de los contenidos seleccionados?

**Tareas y actividades:** ¿Qué tipo de actividades se llevan a cabo para abordar la enseñanza de contenidos? ¿Cuál es su demanda cognitiva? ¿Qué procesos cognitivos están implicados en la clase? ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizan? ¿Qué lugar y tratamiento recibe el error? ¿Cómo se concibe y propicia la participación de los estudiantes? ¿Cómo contribuye la experiencia de la clase al aprendizaje de los alumnos?

**Selección de materiales y recursos:** ¿Qué medios tecnológicos fueron empleados? ¿Cuál fue su relevancia en la situación de clase? ¿Se facilita a los estudiantes el acceso a bibliografía pertinente?

**Evaluación de los aprendizajes:** ¿Qué nivel de autonomía requieren las actividades propuestas? ¿Cómo son evaluados los contenidos enseñados?

Propiciar el espacio para generar estos interrogantes y posibles respuestas es responsabilidad del docente porque, como señala Cols, la programación de la clase en tanto práctica que organiza los elementos anteriormente mencionados es “tarea del profesor” (2004: 15) puesto que hay una competencia en la enseñanza adquirida que los estudiantes están en proceso de desarrollar. Esta diferencia sustenta la concepción de estudiante y de docente propuesta por el *DCLE*:

el alumno es considerado un interlocutor responsable, con capacidad para opinar y elaborar hipótesis a partir de sus otros conocimientos, que siente que puede sugerir, preguntar y responder (...). El docente, por su parte, deberá asumir la responsabilidad de interlocutor más competente, de modelo de lengua extranjera y abrir espacios genuinos de intervención; sugerir fuentes de consulta que los ayuden en el proceso de aprender a aprender y reconocer, si es necesario, su propia necesidad de consultar (2001: 25).

En el caso particular de estudiantes en institutos de formación, los interlocutores responsables se encuentran en camino a convertirse en competentes, por lo que resulta necesaria una instancia de reflexión que pondere este doble status del estudiante. Es aquí donde se instala la reflexión metapedagógica. Constituir la experiencia aúlica en objeto de análisis y enseñanza sirve tanto al docente, puesto que le provee información para evaluar su práctica, como al futuro docente, ya que la clase se torna en una instancia que ilustra la posibilidad de abordar la tarea educativa de forma tal que la teoría y la práctica no resulten senderos que se bifurcan.

### **Consideraciones finales**

La reflexión metapedagógica que este trabajo ha explorado es un aspecto que la tarea de formación a formadores contempla como condición *sine qua non*. Sin embargo, evaluar la práctica docente –sus componentes y las interrelaciones entre ellos– se limita a los espacios curriculares que integran las materias denominadas didácticas o pedagógicas. La propuesta de este trabajo, a partir de la experiencia particular de la enseñanza de literatura a futuros profesores en inglés, consiste en promover esta modalidad reflexiva en el resto de las materias que integran el trayecto de formación docente. De esta manera, una pedagogía reflexiva puede contribuir a evitar una visión compartimentada de la carrera del profesorado y, fundamentalmente, la división entre teoría y práctica.



## Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*, (eds.) Emerson, C. & Holquist, M., (trans.) McGee, W., Austin: University of Texas Press. Slavic Series no. 8.

Cols, E. (2004) *La programación de la enseñanza*. Ficha de cátedra OPFyL, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel.

Foucault, M (2005) *The Order of Things*, (trans.) Tavistock Publications Limited, London: Routledge.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección general de Planeamiento, Dirección de Currícula (2001) *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires.

Richards, J. C y Lockhart, C. (1996) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

Voloshinov, V. N. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. (Trans.) L. Matejka and L. R. Titunik, New York and London: Seminar Press.