La creatividad y los elementos visuales para facilitar la reflexión en la formación de profesores de ELE: el ejemplo del *collage*

Juan Francisco Urbán Parra y Silvia López López
Instituto Cervantes de Tokio

RESUMEN

El presente artículo recoge aspectos tratados en el taller «Mejorando nuestra práctica docente a través de la reflexión: ¿cómo puede ayudarnos el portafolio?»[1], centrado en el uso del portfolio basado en competencias como herramienta de reflexión crítica sobre la práctica docente, con el fin de facilitar el desarrollo de sus competencias. Este artículo se centra en el uso del *collage* como herramienta de apoyo para identificar, plasmar y verbalizar el punto de partida de los profesores que comienzan un itinerario formativo. En este sentido, se revisa brevemente la problemática que plantea convertir a los docentes en investigadores de su propia realidad subjetiva, y se plantean las posibles ventajas que podrían tener la creatividad y el uso de herramientas visuales como el *collage* para intentar superar dicha problemática.

1. LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE COMO MOTOR DE DESARROLLO

La aceptación general de una visión constructivista del aprendizaje ha traído consigo un cambio en la percepción de los aprendientes y del papel que estos tienen en su propio proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, los profesores, en tanto que profesionales en formación continua, son considerados como individuos que construyen sus propios conocimientos y competencias a partir de sus conocimientos, experiencias y competencias previas, frente a la visión del docente como profesional que simplemente aplica modelos pedagógicos transmitidos por expertos.

[1] Dicho taller fue parte del VIII Encuentro Práctico de Profesores ELE de India 2018 (EPPELE 2018), que tuvo lugar en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi el 1 y el 2 de diciembre de 2018 (https://eppeleindia2018.wordpress.com/).

Esta visión constructivista del desarrollo de las competencias docentes encuentra una materialización particularmente coherente en el llamado *enfoque reflexivo*, según el cual el propio docente puede desarrollarse como tal partiendo de su propia práctica en el aula, reflexionando sobre ella de forma crítica, y acudiendo a la teoría de forma significativa, para profundizar en la comprensión de fenómenos concretos.

En esta línea, autores como Richards y Lockhart (1998) definen el enfoque reflexivo como «un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza».

Otros autores dentro del mismo enfoque denominan «práctica reflexiva» a esta forma de desarrollo profesional (Schön, 1983; Korthagen, 2001; Esteve *et al.,* 2019).

Partiendo de la base de que no existe una única manera de llevar a la práctica un enfoque reflexivo, es habitual recurrir a diferentes instrumentos como apoyo a la reflexión sistemática.

Richards y Lockhart (1998) proponen una serie de herramientas con el objetivo de ayudar a los profesores a desarrollarse profesionalmente a través de un acercamiento reflexivo a su práctica docente como pueden ser los diarios reflexivos, los cuestionarios sobre la propia práctica, los procesos de formación a través de observación de clases o de grabaciones, etc. Según este acercamiento, a la luz de la información que los profesores recogen acerca de su propia actuación en el aula, estos pueden examinar las decisiones tomadas, sus actitudes, creencias y presuposiciones acerca de la lengua, el aprendizaje, el papel del docente y del alumno, etc.

Otras herramientas de apoyo a la reflexión sistemática que han sido objeto de análisis amplio en la literatura académica que se ocupa de la formación de los docentes han sido los portafolios de profesores (Barberá *et al.*, 2006; Esteve, Carandell y Keim, 2006; Pujolà y González, 2008; Atienza, 2009; entre otros). El uso de estas herramientas se ha revelado como un instrumento en el que el docente puede encontrar un espacio para dialogar internamente con sus acciones, ayudándole a constituirse en investigador de su propia práctica. Esteve *et al.* (2019), por su parte, proponen ejemplos prácticos sobre cómo utilizar distintos modelos de portafolios, destinados a documentar y evaluar todo el proceso de reflexión y desarrollo para cada uno de los diferentes momentos de los que consta un ciclo reflexivo.

El presente artículo da cuenta de lo tratado en el taller «Mejorando nuestra práctica docente a través de la reflexión: ¿cómo puede ayudarnos el portafolio?», dentro del VIII Encuentro Práctico de Profesores ELE de India 2018 (EPPELE 2018). Dicho taller se centra en el uso del portafolio basado en descriptores de competencias como herramienta de apoyo para que el docente pueda reflexionar acerca de su práctica en relación a dichos descriptores. Dado que este portafolio concreto, denominado PIP (Urbán, 2013; López, 2013) fue presentado y descrito en la edición del VII Encuentro Práctico de Profesores ELE de India (Urbán y López, 2017), el presente artículo se centrará en una parte concreta de dicho portafolio: una actividad que se basa en la elaboración de *collage* como herramienta para identificar, plasmar y verbalizar el punto de partida de los profesores en formación.

2. IDENTIFICAR, PLASMAR Y VERBALIZAR EL PUNTO DE PARTIDA

Entendemos como punto de partida un apartado inicial del portafolio destinado a recoger las reflexiones, representaciones o elementos visuales que representan un momento concreto del desarrollo profesional de un docente, de forma que se pueda consultar en el futuro para establecer comparaciones e identificar los avances.

Una consecuencia del enfoque reflexivo descrito hasta el momento es la importancia que adquieren las actitudes, valores, creencias, presuposiciones y representaciones con las que cuentan los docentes antes de comenzar un itinerario formativo determinado, y que no siempre se presentan conscientemente.

La importancia de este bagaje previo es clave, dado que, por un lado, las creencias con las que contamos condicionan nuestra percepción de la realidad, es decir, actúan a modo de filtro e influyen en nuestra interpretación de lo que sucede en el aula y, por otro lado, determinan directamente las decisiones que tomamos y las respuestas que damos a las contingencias del aula. En otras palabras, determinan el tipo de docente que somos (Williams y Burden, 1999).

Asimismo, como hemos indicado anteriormente, desde un punto de vista constructivista, el punto de partida de los docentes en formación constituye la base sobre la que estos le dan sentido a los nuevos elementos y se construyen nuevos significados.

Por lo tanto, dentro de un enfoque reflexivo, resultará clave la necesidad de aflorar e identificar las creencias de los docentes que constituyen su punto de partida; un primer paso necesario para «poderlas reelaborar y enriquecer en el proceso de formación a través de la reflexión crítica» (Esteve *et al.*, 2010: 67).

Muchas de las secciones que se proponen en los portafolios para docentes con el fin de recoger el punto de partida están constituidas principalmente por preguntas o cuestionarios de respuesta abierta, aunque también existen propuestas para plasmar de forma visual el momento de desarrollo de un docente (Esteve *et al*., 2019). En el ejemplo concreto que se propone en el presente artículo, basado en la elaboración de un *collage*, se asume que el uso de una herramienta visual puede presentar ventajas a la hora de superar una serie de dificultades, que desarrollaremos a continuación.

3. LOS PROFESORES COMO INVESTIGADORES DE SU PROPIA REALIDAD: ALGUNOS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS

Pedirles a los docentes que indaguen en sus creencias y en su identidad docente supone ponerles en el lugar de investigadores de su propia realidad. En otras palabras, se convierten simultáneamente en el objeto y el sujeto de reflexión, lo cual conlleva cierta problemática. La concepción de un investigador como *insider* (interno) o bien como *outsider* (agente externo) del contexto de investigación, supone una preocupación ampliamente debatida en el ámbito de la investigación cualitativa (Mannay, 2017).

Las ventajas y limitaciones del investigador *outsider*, o investigador externo al contexto de investigación son conocidas: se asume que una mayor distancia con el contexto y el objeto de investigación, así como una distancia emocional puede proporcionar mayor objetividad al investigador. Como parte de sus limitaciones, se ha señalado que precisamente «los atributos de objetividad y distancia emocional hacen que los *outsiders* sean incapaces de apreciar el verdadero carácter de la vida de un grupo» (ibídem: 38).

Tal y como se ha puesto de manifiesto en la teoría feminista del punto de vista (*feminist standpoint theory*), puede haber un privilegio epistémico privativo del investigador *insider*, conocedor de primera mano del contexto de investigador. En este sentido, Pilcher y Whelehan (2004) y Mannay (2017: 39) afirman que «solo quienes tienen la experiencia apropiada de opresión son capaces de investigar y representar dicha experiencia». Es decir, existe un determinado nivel de la experiencia que solo puede ser conocido o

comprendido por aquellos que son protagonistas de primera mano, lo cual supone un privilegio epistémico. A pesar de que se trata de una afirmación discutida (Skeggs, 2004; Song y Parker, 1995: 243) y la distinción entre *insider* y *outsider* presenta limitaciones, nos puede servir para arrojar luz sobre la vivencia subjetiva del docente inmerso en un enfoque reflexivo. En este sentido, el profesor que se decida a indagar acerca de su propia identidad docente sería un *insider* y tendría, en consecuencia, acceso de primera mano a su propia experiencia subjetiva. No obstante, la posición de investigador *insider* no está exenta de sus limitaciones, siendo la principal la supuesta falta de objetividad, al acercarse al contexto de investigación con toda una serie de presuposiciones y conocimientos preconcebidos.

Asimismo, como investigador *insider*, el docente puede verse limitado por la familiaridad con el objeto de estudio, ya que las convenciones en torno a lo conocido pueden «enturbiar» el proceso de indagación (Mannay, 2017: 38). En otras palabras, el docente puede ser incapaz de tomar conciencia de aquello que se da por sentado precisamente por *la familiaridad* que tiene con lo observado, por lo que *los lugares comunes* pueden oscurecer el proceso de indagación.

Según Mannay (ibídem), el problema de la familiaridad podría ser superado recurriendo a la creatividad y al uso de herramientas visuales.

4. LOS MÉTODOS VISUALES COMO AYUDA PARA RESOLVER EL PROBLEMA DE FAMILIARIDAD: EL EJEMPLO DEL *COLLAGE*

El trabajo con imágenes como base para la investigación cualitativa ha sido ampliamente tratado en los campos de la psicología, la antropología y las ciencias sociales. Autores como Spencer (2011: 32) muestran un reconocimiento especial a las imágenes y a los métodos visuales como «una forma inmediata y auténtica» de recogida de datos cualitativos, y en ese sentido los defienden como herramientas muy útiles y clarificadoras que van más allá de las conclusiones que se pudieran obtener de los relatos, siempre que estas imágenes se sigan acompañando de las narrativas verbales de los sujetos de investigación.

Una ventaja que se ha atribuido al trabajo con imágenes es que podría ayudar a los participantes a adquirir nuevas perspectivas y puntos de vista alternativos sobre sus propias interpretaciones de sus mundos subjetivos, posibilitando que afloren incluso aspectos inconscientes. Este punto haría referencia al poder *desfamiliarizador* del que hablaba Mannay (2017).

Asimismo, proporcionar una tarea de indagación visual abierta también podría minimizar los riesgos de que el investigador (en nuestro caso, el formador) mediatice o condicione, debido a la formulación de sus preguntas o al mismo foco de las mismas, la reflexión de los participantes.

En el presente artículo, proponemos la selección de una actividad de reflexión basada en métodos visuales, en este caso, la realización de un *collage*, asumiendo que podría tener las siguientes ventajas:

— Podría hacer aflorar elementos inconscientes que no necesariamente aparecerían respondiendo una serie de preguntas formuladas por un formador.
— Supondría una tarea de indagación abierta, sin las posibles constricciones de la formulación de preguntas concretas.
— La creatividad implicada en el trabajo con *collage* podría ayudar a *desfamiliarizar* al docente de su propia realidad, por lo que podría servirle para superar la paradoja de que conocer en exceso el objeto de investigación le impida ver aspectos básicos del mismo.

A continuación, detallamos los pasos de la actividad propuesta, tal y como se desarrolló en el taller:

Mi collage como punto de partida

1. Los ciclistas y el desarrollo docente

¿Recuerdas cuando aprendiste a montar en bicicleta?

Se invita a los asistentes al taller a recordar cómo aprendieron a montar en bicicleta cuando eran niños. Cuentan esta experiencia en grupos a sus compañeros. Posteriormente, en puesta en común, se les plantea otra pregunta: ¿serían capaces de explicar a alguien por teléfono cómo se monta en bicicleta?

Se comparten opiniones y reflexionamos todos juntos acerca de cómo una competencia (en este caso, montar en bicicleta) sería realmente difícil de transmitir verbalmente. Nadie puede aprender a ir en bicicleta exclusivamente siguiendo instrucciones. Para desarrollar esa competencia, cada uno tiene que probar y experimentar por sí mismo hasta que, a partir de su experiencia y, sobre todo, de reflexionar acerca de las dificultades de los nuevos retos, se apropia de la nueva habilidad.

Se les sugiere a los participantes que hagan una analogía entre montar en bicicleta y desarrollarse como profesores. A partir de ahora, los invitaremos a pensar en ellos como *ciclistas* que avanzan (se desarrollan) reflexionando ante los nuevos retos que encuentran en el camino.

2. Somos ciclistas

A modo de ejemplo, se presenta un *collage* realizado por los formadores en el que aparecen los siguientes elementos:

— Nos hemos representado visualmente como un ciclista. Se trata de una chica en bicicleta con un pie apoyado en el suelo.

— El fondo en el que aparece la ciclista es un paisaje montañoso, con un cielo azul abierto.

— También aparece en la zona inferior un elemento arquitectónico: una estación vieja de tren. En concreto la estación de Canfranc, en el Pirineo aragonés.

— En otra esquina aparecen teléfonos antiguos de disco o rueda para marcar. Varias manos se afanan en marcar diferentes números, accionando las ruedas.

— Los únicos textos que aparecen en el *collage* son dos notas adhesivas en las que se lee «orientación» y «secuenciación». Se trata de dos conceptos de nuestra profesión.

Este *collage* es una representación de nuestra identidad como docentes en el momento actual en el que nos encontramos. Tras cada elemento del *collage* se esconden los significados que hemos atribuido a cada imagen. Explicamos brevemente por qué hemos elegido cada imagen y qué simboliza en ese momento para nosotros como profesores, mientras la señalamos en el *collage*. Este podría ser un fragmento de la verbalización:

«Me veo como una profesora todavía con muchas preguntas y retos por delante, por eso la ciclista está apoyada en el suelo, aunque montada en la bicicleta. Podría representar a una profesora en acción, activa, pero con la necesidad de parar en el camino e intentar comprender qué ocurre en sus clases.

El fondo representa un paisaje natural. Las montañas son parte de mi identidad, de mi origen, pero también representan el futuro: quiero seguir llegando a sitios que parecen inaccesibles ahora. La estación de Canfranc representa un pasado majestuoso pero anclado en la tradición. Fui aprendiente de lenguas en el pasado.

Los teléfonos representan las preguntas que siempre me estoy formulando. ¿Quizás demasiadas preguntas?, ¿demasiados temas? En ocasiones la complejidad del aula hace el reto más difícil, al mismo tiempo estos teléfonos me recuerdan que todos convivimos en la complejidad. Esta última idea me anima.

He seleccionado dos conceptos en los que actualmente estoy interesada: orientación y secuenciación. Debo seguir marcando números, mirar la silueta de la montaña, pero con el pie apoyado en el suelo».

3. ¿Qué ciclista soy?

Se invita a los participantes del taller a crear su propio *collage*, en el que se representen como profesores, eligiendo primero la figura de un ciclista. Se les ofrece a los participantes figuras recortadas de ciclistas de diferentes épocas y en diferentes actitudes. Nos hemos representado visualmente como un ciclista. Se trata de una chica en bicicleta con un pie apoyado en el suelo.

4. ¿Cómo me veo en el futuro?

Se les proporciona a los participantes diversos fondos sacados de revistas. Deben elegir un fondo en el que colocar el recorte del ciclista seleccionado anteriormente. El fondo pretende representar cómo se ven en el futuro como profesor/a. Pueden también añadir elementos recortados a ese fondo para seguir ahondando en la idea de representar el futuro.

5. ¿De dónde vengo?

De nuevo les invitamos a revisar los recortes de revistas y a seleccionar elementos que puedan representar, esta vez, su pasado como aprendientes de lenguas o como profesores.

6. ¿Cuáles son mis áreas de interés?

Se les proporciona notas adhesivas para que puedan escribir conceptos clave que sean particularmente relevantes para ellos, aspectos en los que les gustaría seguir profundizando, o áreas de interés de la profesión en las que actualmente se encuentren indagando. Estas notas pueden ser añadidas a su *collage*.

7. Mi *collage*

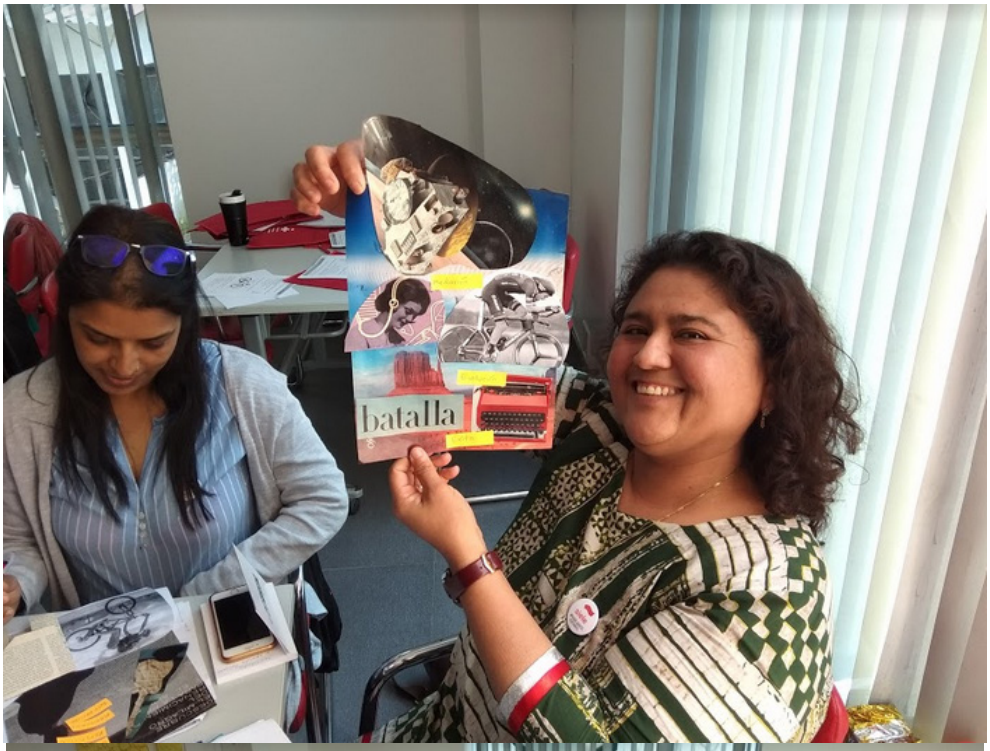
Una vez que los participantes han tenido tiempo de componer las partes de su *collage* y han encontrado una representación gráfica satisfactoria, se reúnen en pequeños grupos para explicar a sus compañeros qué representan las imágenes. La verbalización del paso número 2 puede servir como ejemplo.

8. Reflexión final

Reflexionamos con el grupo acerca de cómo se han sentido al verbalizar las ideas que les han inspirado sus *collages*. ¿Han descubierto algún aspecto nuevo sobre ellos mismos? ¿Han podido reflejar en las imágenes el punto en el que nos encontramos actualmente? ¿Qué ideas se llevan de su *collage* y de la puesta en marcha de esta actividad?

Como conclusión, en este presente artículo se ha presentado una propuesta para una actividad de reflexión como punto de partida en una sesión formativa de docentes, a través de un método visual y narrativo: la elaboración de un *collage* y la posterior verbalización de sus significados. En esta ocasión no se presentan los *collages* producidos en la sesión ni las narrativas verbales que los acompañaron, dado que fue un taller experiencial y los participantes los crearon como vivencia única y aislada, no enmarcada dentro de un programa formativo sistemático. En el futuro, nos proponemos un análisis detallado de experiencias similares en programas de desarrollo profesional, que nos permitan indagar y establecer conclusiones sobre su efectividad en la evocación empática de las actitudes, valores, creencias, presuposiciones y representaciones con las que cuentan los docentes en diversos momentos de su práctica.

ANEJO 1: FOTOS DEL TALLER CELEBRADO EN EL VIII EPPELE





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza, E. (2009). «El portafolio del profesor como instrumento de autoformación». *MarcoELE 9*: 1-19.

Barberá, E.; Bautista G.; Espasa, A. y Gusch, T. (2006). «Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red». *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento* vol. 3, n.º 2 (octubre). Barcelona: UOC.

Esteve, O.; Carandell, Z. y Keim, L. (2006). «El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 39: 35-47.

Esteve, O.; Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.

Esteve, O.; López, S.; Urbán, J.; Ferrer, À. y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

López, S. (2013). *Propuesta de portafolio basado en competencias para la formación inicial del profesor de E/LE: Análisis de las reflexiones*. Trabajo final de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona. Documento de Internet disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/132458

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

Pilcher, J. y Whelehan, I. (2004). *Fifty Key Concepts in Gender Studies*. Londres: Sage.

Pujolà, T. y González, V. (2008). «El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor». *Monográficos MarcoELE 7*.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books. (Ed. Esp.: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós, 1998).

Skeggs, B. (2004). *Class, Self and Culture*. Londres: Routledge.

Song, M. y Parker, D. (1995). *Commonality, Difference and the Dynamics of Discourse*. Londres: Routledge.

Spencer, S. (2011). *Visual Research Methods in the Social Science: Awakening Visions*. Londres: Routledge.

Urbán, J. F. (2013). *Propuesta de enfoque holístico en la formación de profesores: un estudio de caso.* Trabajo final de máster. Barcelona: Universidad de Barcelona. Documento de Internet disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/132797

Urbán, J. F. y López, S. (2017). «Herramientas de reflexión en cursos de formación inicial de profesores de ELE: el Portafolio Inicial de Profesores (PIP)». *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores ELE de India*. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/14_urban_lopez.pdf

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.