

El portafolio multimodal como generador de pensamiento divergente

Andrés Torres Carceller¹

andrestorres@ub.edu

Rosalía Clemente Piélagos²

rclemente@ub.edu

Estel Marín Cos³

estel.marin.cos@ub.edu

Resumen

El uso de las tecnologías digitales está potenciado un sistema comunicativo donde además del código escrito, el lenguaje audiovisual adquiere cada vez mayor relevancia. Ante este contexto, los futuros maestros deben ser competentes en la comunicación multimodal, siendo capaces de interpretar y emitir mensajes de forma efectiva en múltiples formatos y lenguajes. Para favorecer el desarrollo de habilidades como creadores de contenido, es imprescindible fomentar las alfabetizaciones múltiples en los futuros maestros para que sean capaces de seleccionar o combinar los medios más eficientes para comunicarse. Con ese objetivo, se desarrolla un proyecto de innovación docente que transforma el portafolio tradicional en una herramienta multimodal donde el alumnado, empleando los lenguajes artísticos, documenta, analiza y comparte su proceso de prácticum.

Palabras clave: Prácticum – Portafolio - Lenguajes artísticos – Comunicación - Multimodal.

¹ Universidad de Barcelona, España.

² Universidad de Barcelona, España.

³ Universidad de Barcelona, España.

Introducción

En 1964 se publicó *Flux 1*, una caja de madera que contiene una serie de obras de diversos artistas del colectivo Fluxus. Su promotor, Maciunas, tenía la intención de publicar una revista como medio de exposición de sus creaciones, pero en el transcurso de su elaboración llegaron a la conclusión de que el formato tradicional de revista les era insuficiente para recoger aquello que querían mostrar, por lo que terminaron optando por emplear un contenedor que permitía albergar obras en distintos formatos (objetos, rollos de película, imágenes, partituras, postales, cartas...). Por motivos similares, un equipo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, involucrados en las asignaturas de prácticas, llegamos a la conclusión que el formato tradicional de portafolio, elaborado fundamentalmente mediante código escrito y con un formato cerrado, no permitía desarrollar satisfactoriamente las capacidades del alumnado ni era un elemento que facilite compartir la información.

Imagen 1. Flux 1



Fuente: Moma.

En un mundo hiperconectado y donde la imagen y lo audiovisual son un elemento clave en la comunicación actual, estos elementos no podían quedar excluidos del proceso de aprendizaje de los futuros maestros, puesto que como advertía Tonucci (1993, p.14): “La escuela no debería alejarse nunca de la realidad en la que viven sus alumnos y asegurar un contacto con técnicas y conocimientos continuamente puestos al día, ya que la escuela es lenta en lo que atañe a actualizaciones de metodologías y técnicas, porque la cultura que propone es una cultura inmóvil, segura y siempre igual”. Es por ello que, con la voluntad de dar cabida a los múltiples lenguajes en el portafolio de prácticas, nos inspiramos en publicaciones artísticas como los fanzines, los libros de artista y las revistas ensambladas o experimentales. Estas publicaciones están caracterizadas por emplear técnicas artesanales y digitales donde el elemento dominante es el lenguaje no verbal por delante del texto, con un alto valor estético, potenciando la interdisciplinariedad y las narraciones alternativas. Funcionan, en definitiva, como un elemento equivalente a un museo o una galería deslocalizada.

Así es como, inspirados en estos formatos experimentales, se ha adaptado el formato de portafolio, potenciando el uso y la combinación de múltiples lenguajes en la asignatura de Prácticum II del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona.

Multialfabetización

Si Gutenberg revolucionó la cultura occidental al permitir la reproducción seriada de contenido visual, amplificando posteriormente la difusión de conocimiento por la rápida evolución técnica de las artes gráficas, en la actualidad, las tecnologías de la información multiplican la propagación sin fin de contenido audiovisual, donde la información fluye constantemente. Pese a este paradigma de comunicación multimedial, la hegemonía histórica del código escrito como medio por excelencia, evidencia una concepción restrictiva del lenguaje pues, aunque evidentemente es un medio eficaz - con el cual nos estamos expresando en estas líneas-, no debe entenderse como el único. Sobre todo en un mundo donde prima lo inmediato y donde la imagen y el sonido son cada vez más utilizados, siendo necesario prestarles una mayor atención (Castell y Torres, 2018).

En el sentido más experiencial, entendemos la comunicación como el hecho de compartir o intercambiar ideas mediante diversas estrategias informativas. Como hecho social, la comunicación nos permite construirnos con otros, algo que la tecnología ha potenciado al permitir romper la unidireccionalidad habitual de la comunicación. Ya no somos meros receptores, sino que la creación de con-

tenido se ha democratizado. Redes sociales como *instagram* o *youtube* son dos ejemplos de comunicación no escrita donde se funde la frontera de espectador-creador. Vivimos, por tanto, en una iconoesfera, donde la imagen es hegemónica y donde los múltiples lenguajes, visuales, auditivos, corporales y textuales, se combinan para comunicar de forma multimodal.

Sin embargo, aunque en la actualidad la tecnología haya permitido multiplicar el uso de diversos lenguajes, en educación el código escrito perdura como el medio principal.

Aunque entendamos que una persona que es capaz de leer y escribir está alfabetizada, es decir, que es capaz de manejar con fluidez los distintos símbolos y traducirlos al lenguaje escrito y oral, esta alfabetización es insuficiente para desarrollar ciudadanos competentes en la actual sociedad de la información, siendo imperante formarse en múltiples alfabetizaciones que sobrepasan la decodificación del lenguaje escrito. Una persona alfabetizada debería conocer los códigos y las formas expresivas de los distintos lenguajes, además de tener la capacidad de seleccionar y analizar la información para transformarla en conocimiento (Area y Guarro, 2012). De esta manera sabrá elegir el lenguaje más adecuado para transmitir de forma eficaz el mensaje deseado. Debemos tener en cuenta que las diferencias entre lenguajes no son sólo formales, y que la imagen y el texto se rigen por lógicas distintas. El texto es lineal y se desarrolla en una secuencia temporal que determina su significado, mientras que la lectura de la imagen deriva de la espacialidad, la composición y la simultaneidad (Kress, 2005). Debido a estas diferencias, las estrategias cognitivas que se centran en la comprensión de textos escritos no serán suficientes para ayudar a los lectores a comprender los diversos modos de representación incorporados en la comunicación multimodal.

Es más, la interconexión de contenido que han permitido las tecnologías digitales ha dado lugar a los hiperdocumentos, donde la simple lectura textual o icónica son insuficientes por sí mismas. El hiperdocumento estructura de forma no secuenciada información en diferentes lenguajes, ofreciendo nuevas posibilidades de acceso a la información. El lector puede decidir el orden de lectura, que puede variar en función de sus intereses, navegando por los distintos nodos de información, rompiendo con la tradicional frontera documental de la forma y el fondo. De esta manera, se facilita que el lector pueda establecer con más facilidad nuevas asociaciones entre los contenidos del documento, mediante nodos de información e hipervínculos. La propia disposición del contenido, su visibili-

dad y funcionalidad por parte del usuario implica que su iconicidad ya sea información y conocimiento.

Un documento hipertextual o hipermedia (si está asociado con elementos multimedia) es un documento digital que está formado por una estructura integrada por una red de nodos interconectados, que enlaza partes de su propio contenido o conecta con otros documentos para que el usuario navegue libremente por él de forma no lineal.

Esto no implica romper con las tipificaciones previas de documento como medio de comunicación de un mensaje mediante un continente en función al objetivo de la información (Cacaly et al., 2004). La comunicación multimodal no sólo desdibuja la noción de soporte, sino que transforma el papel del lector, puesto que el contenido del documento no está cerrado aun cuando el autor lo da por terminado, puesto que el grado de interactividad puede ser tal, que varíe tras cada lectura, cambiando la posibilidad que el usuario enriquezca el contenido incorporando comentarios, creando nuevos vínculos o aportando más información, traspasando el rol pasivo de lector a coautor (Bishop, 2006).

Las tecnologías digitales han permitido un desarrollo mayúsculo del medio (Lamarca 2010), alterando significativamente su lectura. Simone (2001) identifica dos tipos de inteligencia: la secuencial y la simultánea. La secuencia obedece a un desarrollo lineal por una serie de partes consecutivas en un orden establecido, mientras que la inteligencia simultánea combina distinta información de forma desjerarquizada sin establecer una sucesión. Los documentos textuales son secuenciales, pero los hipermedia activan la inteligencia simultánea. Debido a que la educación sigue enfocada fundamentalmente a lo textual, es imprescindible fomentar, no solo la interpretación de documentos hipertextuales, sino potenciar la comunicación multimedial, por lo que es imperante capacitar a los estudiantes en distintos lenguajes, especialmente en el visual.

Actualmente, en la vida cotidiana y profesional se lidia con infinidad de lenguajes y sus combinaciones, pero generalmente éstos son utilizados de manera inconsciente, es decir, a través de la repetición de patrones que se copian de manera intuitiva. Es así como suelen funcionar las relaciones con los medios que ofrecen las pantallas. Debido al ritmo frenético de esta comunicación digital, la mixtura de lenguajes se ha masificado, pero sin una toma de conciencia a la hora de generar mensajes o narrativas. Falta, por tanto, una actitud reflexiva frente a este lenguaje multimodal, la alfabeti-

zación ya nombrada, sobre todo cuando hablamos de que incluso el propio medio puede ser parte fundamental del significado.

La cuestión es propiciar el aprendizaje de estos lenguajes y sus conjugaciones para que las decisiones que se tomen a la hora de generar narrativas propias no vengan dadas por el mero hecho de la repetición de patrones. Como quien aprende un nuevo idioma sin la posibilidad de descubrir su gramática, su sintaxis o sus formas más complejas, se estará privado de la capacidad para crear formas que se adecuen a un pensamiento complejo, reflexivo, o propio, y tampoco podrá profundizar en significados ajenos. Las capas de percepción se mantendrán en la superficie ya que solo podemos ver lo que conocemos con anterioridad. De otra manera, la toma de conciencia sobre esta mezcla de lenguajes repercute directamente en el desarrollo de un criterio legitimado en la profundización del conocimiento y no en la mera intuición.

Alfabetizaciones múltiples

Toda transformación tecnológica en una sociedad, según la teoría ecológica, modifica el resto de dimensiones de su entorno. En el momento actual, en un contexto de pantallas donde se representan y construyen representaciones acerca de la realidad, es imprescindible desarrollar nuevas competencias para entender y actuar en el nuevo contexto audiovisual. Como hemos dicho, ya no basta, como recoge el Diccionario de la Real Academia Española, con “enseñar a alguien a leer y a escribir” para estar alfabetizado. Dentro de la alfabetización, existen distintas dimensiones y resulta evidente, que en el sistema educativo actual muchas de ellas apenas se contemplan.

La comunicación visual ha dejado de ser dominio exclusivo de especialistas, siendo un medio empleado masivamente, por lo que en el contexto actual es imprescindible ser visualmente alfabeto, puesto que más allá del mero uso social, su importancia en la profesión docente será cada vez mayor.

El concepto de alfabetización visual fue desarrollado por John Debes (1969, 1972), definiéndola como la capacidad de comprender y usar imágenes, permitiendo pensar, aprender y expresarse en imágenes. Para Agustín et al. (2010. p.12) es “el proceso cognitivo y creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo, simbólico, lógico e imaginativo” y Bamford (2007) la entiende como un constructo que integra la capacidad de interpretar el contenido de las imágenes,

además de habilidades que involucren los impactos sociales que generan, qué objetivos buscan, el público al que se exponen y quiénes son los creadores de esas imágenes.

La alfabetización visual está compuesta por:

- Percepción visual, como el proceso cognitivo de captación e interpretación.
- Lenguaje visual, compuesto por los elementos formales básicos: línea, figura, forma, espacio, textura, luz, color y movimiento.
- Comunicación visual, como el contenido informativo que se muestra explícitamente (o no) en forma de imagen.
- Aprendizaje visual, como la capacidad de extraer significados de las imágenes
- Pensamiento visual, como la habilidad de elaborar información en imágenes, gráficos o formas que contribuyan a su comunicación. Es la capacidad de representar nuestros modelos mentales a formas visuales, siendo capaces para comunicar, compartir y pensar ideas visualmente.

Si realmente pretendemos favorecer un desarrollo integral de la competencia comunicativa de los futuros docentes, resulta imprescindible potenciar las alfabetizaciones múltiples, propiciando espacios abiertos de trabajo que den cabida a diferentes modos de expresión para permitirles ser creadores y lectores creativos, capaces de transmitir e interpretar información de forma eficaz puesto que, sin duda, desarrollarán su carrera profesional en un entorno volátil donde se imbricarán diferentes modos comunicativos.

Contexto y justificación del proyecto

El proyecto se presenta con el título *El portafolio multimodal: un planteamiento innovador de documentación, investigación y comunicación de evidencias a través de los lenguajes artísticos en el Prácticum de Educación Infantil* y ha sido aceptado en la convocatoria del RIMDA (*Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge*) de la Universidad de Barcelona con el código del proyecto: 2019PID-UB/012.

La asignatura de Prácticum II se centra en el hecho de facilitar la comprensión y el análisis de la experiencia de las propias prácticas para que el alumnado pueda reflexionar sobre la base de su propia experiencia y sacar conclusiones para su futura profesión, relacionando la teoría aprendida durante el grado con su aplicación durante las prácticas.

Las clases se plantean en un formato de seminario donde se comparten las vivencias de los estudiantes, se debaten problemáticas actuales o bien se discute sobre teorías o métodos educativos a partir de lecturas previas recomendadas. Este planteamiento puede acabar convirtiendo las sesiones en una rutina predecible, un tanto desmotivadora por el alumnado. Por otra parte, el sistema evaluativo cerrado al que deben someterse, tampoco favorece su motivación.

Este proyecto pretende evitar que se reduzcan las sesiones presenciales al conocimiento puramente conceptual y se busquen vías de apropiación del mismo a partir del trabajo autónomo, permitiendo de esta manera que las sesiones presenciales les resulten más atractivas y motivadoras, fomentando un aprendizaje cooperativo a partir del cual pueden consolidar su conocimiento, sumando experiencias prácticas en el colectivo. Estas metodologías plantean nuevas vías para documentar y analizar sus prácticas.

Carencias detectadas:

- Dificultad para la reflexión con una base teórica fundamentada. Se da una confusión entre reflexión y expresión de emociones. Es decir, ante la demanda de hacer una reflexión documentada a menudo nos encontramos con una declaración de las emociones que al alumnado les supone el prácticum, a modo de dietario, sin una elaboración que parta de una fundamentación teórica.
- Desconocimiento para hacer investigaciones básicas sobre temas del ámbito educativo ya que no se dominan los sistemas de investigación y documentación básicos (REDICE, Dialnet, etc.).
- Desorientación a la hora de extraer referentes. Hay un desconocimiento de las principales fuentes de donde poder obtener referentes sobre la actualidad educativa (tanto a nivel de po-

- lítica educativa, institucional, como de redes educativas, asociaciones y personas referentes a quien seguir y leer, etc.).
- Analfabetismo visual. Hay una falta de formación en lectura de imágenes y educación visual.
 - Desarrollo de pensamiento divergente. Hay una necesidad de tener un guión preestablecido, y si la propuesta es muy abierta se genera angustia porque el alumnado no está acostumbrado a usar nuevos formatos y nuevas maneras de comunicar.
 - Falta de capacidad comunicativa. Se desconocen metodologías sobre cómo hablar en público y también cuáles son aquellos puntos fuertes y débiles que cada alumno tiene a la hora de comunicar. Del mismo modo, hay una lejanía entre el lenguaje académico universitario y los lenguajes del aula de infantil que se plasma en las primeras intervenciones.

Este proyecto se realiza con el alumnado que cursa el cuarto curso del grado de Maestro de Educación Infantil, lo que implica que ya se ha superado gran parte del grado y se tiene un buen conocimiento de la materia, tanto en el ámbito teórico como práctico. Asimismo, también se han cursado otras prácticas en el segundo curso. En este último curso aumenta ostensiblemente el interés por aspectos relacionados con la futura profesión del alumnado. Dado que esta asignatura es obligatoria, el perfil del alumnado es heterogéneo y reúne alumnado de diferentes especialidades que en este último curso eligen una mención (Atención a la diversidad, Bibliotecas escolares, Exploración del entorno y experimentación, Expresiones artísticas, Medios de expresión y comunicación, motricidad infantil, Lenguas extranjeras o Tecnologías digitales para el aprendizaje, la comunicación y la expresión). En general, es un alumnado muy impulsivo, al que le cuesta pararse a reflexionar sobre su práctica, y aunque mayoritariamente sean nativos digitales, su conocimiento de la tecnología digital se limita a dominar el nivel de usuario en las aplicaciones más populares, sin integrar la tecnología como herramienta de trabajo.

También se constata que no hay competencia en materia de investigación y reflexión sustanciosa ya que, en términos generales, se está acostumbrado a seguir guiones ya establecidos para la creación de trabajos académicos. Ante la propuesta de salir fuera de las líneas preestablecidas se muestran muchas dudas e inseguridades y se tiende a la descripción más que el análisis y profundización de

sus observaciones. Asimismo, cuando hablamos de creatividad o lenguaje visual, se tiende a la decoración de los formatos tradicionales de entrega sin un criterio coherente de significancia. Esto se debe a la falta de formación en lectura de las imágenes, educación visual y similares. A pesar de que su lenguaje primordial en las aulas de infantil, en las redes sociales y en la vida cotidiana no sea la escritura académica, les supone un reto ser creadoras de estos otros lenguajes que tienen más al alcance como receptoras.

El portafolio multimodal

El portafolio es un proceso personalizado de recogida de evidencias que permite al alumnado demostrar los logros de aprendizaje de forma autónoma, creativa y significativa. En la actualidad, el cambio de paradigma educativo hacia la innovación ha facilitado que la postura de evaluación sumativa pase a ser de tipo formativo, para lo que es necesario documentar las evidencias llevadas a cabo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el portafolio ha pasado a ser el espacio donde el docente puede rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y recursos que ha desarrollado a lo largo de su trabajo universitario mediante el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Los múltiples lenguajes son un medio excelente para registrar y posteriormente analizar y comunicar este proceso, mientras se indagan los aspectos más relevantes de la futura profesión docente. Es por ello que se plantea un portafolio multimodal que da cabida a los diferentes lenguajes, evitando jerarquías prefijadas y posibilitando que cada estudiante desarrolle un trabajo más personal.

El formato multimodal permite romper con la secuenciación lineal del código escrito y posibilita experimentar con nuevas narrativas que aportan significado (mediante un e-diario grupal que se comparte mediante la plataforma Padlet, a través de cartografías, recogida de podcasts sonoros, fotografías, vídeos, etc.). De esta forma, además de posibilitar el uso y la combinación de diferentes medios y formatos para documentar, analizar y reflexionar sobre la experiencia de prácticas, el alumnado desarrolla la competencia comunicativa de forma global, como productores y lectores de contenido, capacidad imprescindible para su futura profesión.

La multimedialidad implica que la ordenación secuencial de los contenidos nunca sea la misma, variando la morfología de la estructura tradicional de portafolio, de datos mayoritariamente textua-

les a contenido gráfico, sonoro o una combinación de todos ellos. Siendo por tanto un portafolio multimedia, que permite al lector interactuar al tener libertad de lectura, rompiendo con el imperativo lineal, creando mediante la morfología hipermedia del portafolio multimodal una estructura multidireccional, con multitud de narraciones alternativas. Lo cual, no implica que la lectura sea confusa, puesto que aunque todo el contenido esté expuesto en un índice o indexador de menú que permita al usuario visualizar el esqueleto estructural, su orden ya no es exclusivamente sintáctico, pudiendo surgir de forma asociativa durante su lectura al establecer nodos de conexión que permiten enlazar distintos apartados. Potenciando así que su contenido sea dinámico, por la atomización y extensibilidad de la información mediante nodos que en un mismo nivel jerárquico, permiten presentar su contenido de manera secuencial, y a la vez, reticular.

Creando contenido narrativo, reflexivo y descriptivo para el portafolio multimodal como fuente de información y análisis en los siguientes lenguajes.

Tabla 1. Multimodalidad

Lenguaje	Formato
Visual	Fotografía, dibujo, cómic, cartografías, infografías...
Sonoro	Podcast, entrevistas, programas de radio, itinerarios sonoros...
Audiovisual	Vídeos, videoclips, <i>mestretubers</i> (vídeo blogs)...
Textuales	Apuntes, poemas, aforismos, informes...
Performativo y objetual	Teatro, instalación, rincones, ambientes, materiales y recursos pedagógicos...

Nota. Ejemplos de lenguajes y formatos empleados por el alumnado de prácticas 2 en el portafolio multimodal.

Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito universitario, la propuesta del uso de lenguajes comunicativos en la experiencia formativa en el prácticum de la Universidad de Barcelona ha abierto un nuevo proceso de diálogo y

trabajo entre un equipo de docentes, el resultado del cual se muestra a continuación:

Lo que era una recopilación de experiencias detalladas y reflexiones con un orden en general cronológico o temático pasa a ser un “contenedor” que genera nuevos procesos de debate a partir de su transferencia. La muestra y exposición del material compartido con los compañeros de prácticas propicia nuevas conversaciones y relaciones conceptuales a lo largo del período del prácticum. Fomentar la metáfora, el lenguaje visual que tanto predomina en las aulas de infantil, es una consecuencia lógica de profundizar en el contexto educativo.

El portafolio se concibe como un objeto significativo y un contenedor semántico, donde su estructura o/y forma aportan sentido. Es un elemento vivo que se transforma y adapta a la experiencia de prácticas individuales de cada alumno, construyéndose en paralelo a su estancia en el centro. Con espíritu *maker* y un marcado carácter procesual, el objetivo se aleja de simplemente obtener un resultado, dando mayor importancia al proceso creativo como fuente de reflexión y comunicación de ideas. El portafolio multimodal actúa como filtro de lo vivido y detonador de nuevas reflexiones. Fomenta la interdisciplinariedad y se convierte en un generador de pensamiento divergente, dando lugar a la reelaboración de lo hecho, a permitir el tanteo y el ensayo-error como método de trabajo, a inspirarse de sus compañeros y de artistas contemporáneos (Torres y Castell, 2019). Se entiende el error como algo natural en el aprendizaje y se potencia que el portafolio tenga un carácter experimental donde cada alumno pueda desarrollar un trabajo personal en base a sus inclinaciones e intereses con el fin de transmitir los aspectos más relevantes de su experiencia de prácticas y de su proceso de investigación sobre un tema relacionado con su estancia. Es, por tanto, un medio y no un fin, el canal por el que el alumnado expresa de la forma más eficaz posible la información, atendiendo a códigos comunicacionales y estéticos.

La realidad de la universidad se acerca al aula de educación infantil pero sin infantilizar procesos o resultados sino profundizando en los lenguajes más adecuados para transmitir información, y se posibilita que cada alumno cree narrativas lógicas con su proceso de aprendizaje. No determinamos un portafolio estándar que siga un mismo guión para todo el grupo, sino que se favorece una deriva individual. Los resultados de cada uno se usan como generadores de debate colectivo en base a la reflexión sobre la práctica, amplificando las observaciones, las experiencias, las dudas o conclusiones preliminares, y obteniendo perspectivas poliédricas de un mismo tema, representaciones incluso

contrarias de una misma observación. Estos procesos ayudan en la construcción del pensamiento crítico de los futuros docentes y no se ven limitados a continuar con la repetición de parámetros sin tener apenas capacidad de elección ni la posibilidad de investigar en base a sus intereses.

Muestras

El portafolio multimodal no es una herramienta acotada donde el alumnado debe adaptarse para dejar constancia de sus progresos, descubrimientos, y conclusiones de su periodo de prácticas, sino que es un medio flexible, con un traje a medida que se adapta a cada una de ellas. Sin unos parámetros estrictos prefijados de estructura, forma o extensión, da libertad para explicar de forma eficaz unos puntos temáticos establecidos en el plan docente de la asignatura. En lugar de hacerlo exclusivamente de forma escrita, se da la libertad de subvertir el formato tradicional y emplear múltiples lenguajes y formatos, y de ordenar la información mediante la estructura que se entienda más oportuna para cada caso. Se empodera al alumnado, no como meros trabajadores sin decisión, sino dándoles la responsabilidad de organizar su propio trabajo y elegir la opción más eficaz y atractiva posible.

Los productos resultantes han sido muy variados y responden a un proceso de aprendizaje personal. Aun así, hemos categorizado los casos según el tipo de contenedor utilizado, de manera que esta clasificación pueda servir para futuras experiencias. En todos los procesos se pedía que se focalizara el proceso en una mejora o transformación producida. Esta mejora podía estar focalizada en uno de los siguientes tres puntos.

1. La mejora personal y profesional del propio estudiante (por ejemplo, un estudiante con disfonía que mejoraba este trastorno a lo largo de las prácticas y finalmente presentaba un programa de radio donde se podía escuchar la mejora).
2. En la transformación en el centro (ya sea transformación física a través de los espacios o el impulso de las redes sociales).
3. A nivel de comunidad (como establecer colaboraciones y proyectos con entidades del barrio).

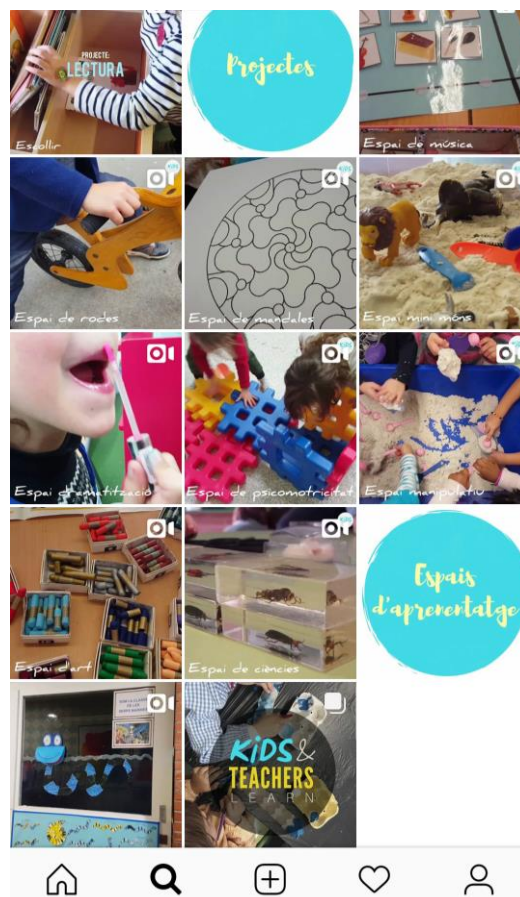
El resultado es que cada portafolio multimodal es absolutamente único. A modo de ejemplo mos-

tramos tres trabajos desarrollados en la asignatura de Prácticum 2 durante el curso 2018-2019:

Perfil docente en redes

La alumna K decidió documentar su proceso de reflexión a través de instagram. Para ello, abrió una cuenta en instagram desde donde, con el permiso del centro, plasmó en imágenes y texto la evolución de sus prácticas. Un aspecto a destacar que permitió el uso de esta red social fue el feed-back positivo recibido por los profesores del mismo centro y las familias a las diferentes actividades, sugerencias y dudas que la alumna iba compartiendo. El hecho que el producto final quedará en abierto promovió el debate sobre la marca personal en internet de las futuras maestras, dado que todo el material podía ser consultado y era un inicio de marca personal de esta futura maestra.

Figura 2: Instagram como relato



Fuente: Los autores.

Multinarrativa online

El trabajo de la alumna M es un buen ejemplo de mixtura de lenguajes y dinámicas para la reflexión. Ella generó un proyecto con su grupo de P3 alrededor del concepto del reciclaje. Las sesiones llevadas a cabo fueron muy diversas: desde explicación de cuentos a visitas guiadas, pasando por juegos de clasificación, recolección de materiales, creación de contenedores a través de la experimentación plástica, reflexiones y conversaciones en grupo.

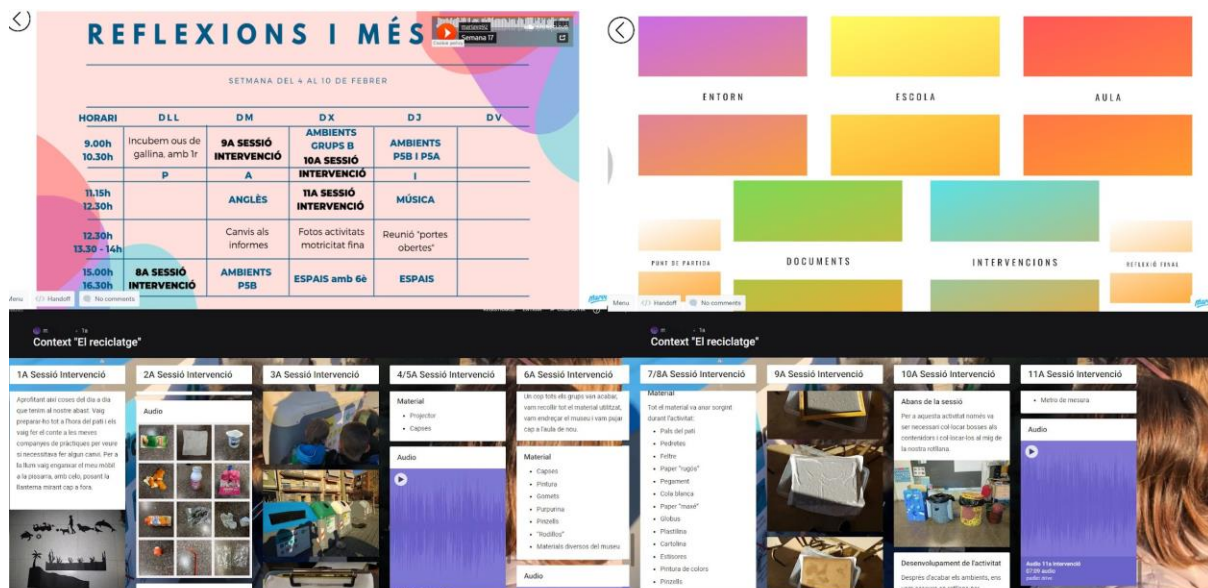
Su portafolio se ha creado a partir de distintas plataformas web donde podemos apreciar en diferentes formatos el crecimiento del proyecto.

Comienza con la cartografía personalizada de su recorrido rutinario: fotografías y textos propios que acompañan los puntos más significativos del mapa a través de *Google Maps*.

El resto del contenido se ha volcado a través de la web *marvelapp.com*, un recurso online que facilita la convivencia de lenguajes para mostrar narrativas de acceso fácil y posible de utilizar como aplicación móvil. Dentro de esta plataforma encontramos estructurados distintos compartimentos según los temas tratados por la alumna: espacios, dinámicas, características del grupo, reflexiones, etc. El grosor del portafolio lo ocupa el proyecto sobre el reciclaje. Este apartado se encuentra redireccionado con un hipervínculo a otra plataforma: *padlet.com*. Esta ofrece una composición general más global, pudiendo visualizarse todas las sesiones en la misma pantalla. Aquí intercala imágenes, vídeos y textos de los detalles del proceso con los audios de sus reflexiones diarias tras las prácticas.

El juego de los hipervínculos coge todo el sentido en este trabajo. La narrativa que puede generar cada visitante es distinta según la elección del orden con que se comienza y se continúa. Se puede profundizar en algunos aspectos o hacer un recorrido más superficial. Además un mismo hecho aparece documentado en diferentes lenguajes: audios, vídeos, fotografías o textos. Así fomenta las conclusiones divergentes gracias a la combinación de medios.

Figura 3: Contenido de *Multinarrativa online*.



Fuente: Los autores.

Prácticum box

En este caso se entiende el portafolio como un contenedor, y con la referencia artística de las *Flux year box 2* del colectivo Fluxus, la estudiante organiza una caja como continente de una serie de materiales multimodales independientes que distribuye en base a un orden temático, ordenado por un índice cromático. El *Prácticum box* se estructura en base a unos apartados temáticos y su contenido es el siguiente:

Tabla 2: Contenido del portafolio multimodal (ejemplo 3)

Tema	Formato
1. Punto de partida	- Escrito
2. Contexto de la escuela	- Hipermapa interactivo del entorno del centro con enlaces mediante códigos QR que aportan información complementaria, elementos sonoros (audios de ambiente de distintas localizaciones) y audiovisuales.
3. Espacios	- Baraja de cartas para jugar al <i>memory</i> donde se muestran e identifican los distintos espacios del centro destinados a la etapa de educación Infantil.
4. Aula 4.1. Organización y relaciones familia- maestra- alumnos 4.1.1. Planos y cartografías 4.2. N.E.E. 4.3. Metodologías 4.3.1. Análisis de una de ellas	- Narración visual como fuente de análisis de una jornada desde las perspectivas del alumnado, la maestra y las familias. - Planos y cartografías para estudiar el uso de los espacios del aula. - Infografía donde desgrana las características profesionales de su mentora y cómo estas determinan su perfil docente - Escrito - Desplegable
5. Intervención 5.1. Un día como maestra 5.2. Unidad de programación	- Cómic donde se expone el transcurso de la jornada completa - Escrito
6. Reflexión final	- Escrito

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4: Contenido del *Prácticum box*.



Fuente: Los autores.

Conclusiones

Una de las preguntas o riesgos que surgen en el proyecto es qué límites hay con el lenguaje escogido. Resulta una vulnerabilidad que en el planteamiento inicial no se impongan límites sobre qué lenguajes escoger y que se potencien la diversidad de lenguajes y su interdisciplinariedad pero, a la vez, esta decisión plantea una dificultad: realmente, ¿no hay límites en la presentación del portafolio multimodal? Si un alumno presenta una pintura o una sonata ¿cómo se evaluaría?

La evaluación no genera grandes dificultades cuando se trata de propuestas bajo premisas acotadas; sin embargo, en una práctica tan abierta los resultados pueden ser infinitos. Es por ello que los criterios de evaluación y coevaluación serán difíciles de ajustar a cada muestra. Una de las respuestas para validarlo sería que la interpretación se ajustase al bagaje de cada alumno. Es probable que un

alumno venga de una formación anterior específica, por ejemplo, en música o en artes plásticas y aquí pueda encontrar el momento y el lugar para expresar su experiencia del prácticum a partir del lenguaje en el que se siente más experto.

De la coevaluación realizada por el alumnado se definen los puntos fuertes de la propuesta:

- Explota sus fortalezas creativas posibilitando el uso de lenguajes artísticos.
- Exige un proceso de reflexión permanente imbricado con el propio proceso creativo.
- Establece un diálogo entre teoría y práctica docente (investigación en la acción).
- Trabaja la competencia comunicativa.
- Deviene una herramienta de coevaluación y autoevaluación.
- Invita a la interacción de los compañeros y se comparten experiencias desde una mayor implicación que la del portafolio tradicional.

Las características principales del planteamiento han sido la documentación, la investigación, la búsqueda de referentes y evidencias y la comunicación. Por otro lado, el contenido sí que está bastante acotado y pactado con el grupo de alumnos desde el principio de la asignatura; se mantienen unos puntos comunes sobre los que trabajar como el contexto, el grupo aula y la intervención de mejora.

Uno de los objetivos esenciales es que los alumnos sepan seleccionar la idoneidad del lenguaje escogido para comunicar según qué información. Es entonces cuando aparece otra de las vulnerabilidades de la propuesta: el trabajo entre el contenido y la forma. Estas relaciones conceptuales derivan en términos de educación estética y evidencian el vacío que existe en la formación de educadores al respecto de este contenido.

En contraste con lo anterior, cuando los estudiantes se convierten en miembros activos del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren una perspectiva crítica de ellos mismos como observadores activos, generadores de contenido y comunicadores. Para que se genere realmente ese contenido es

imprescindible que haya una profundización en el tema a tratar y referentes claros de las posibilidades de expresión. Además, no puede existir confusión entre lo que significa reflexión y emoción, por lo que es necesario que se produzcan evidencias que sean el resultado de una investigación. Sí que la emoción tiene una carga determinante -son las primeras experiencias de estos alumnos en un centro escolar- y de ahí se nutrirá su implicación con el tema, pero no puede eclipsar el contenido ni la investigación didáctica. Podríamos decir que es el motor, pero no el centro sobre el que giran las propuestas.

Referencias bibliográficas

Agustín, M. C., et al. (2010). Comunicación visual, alfabetización e imagen. En Gómez, R y Agustín, M. (Coords.), *Polisemias Visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (11-20). Universidad de Salamanca.

Area, M. y Guarro, A. (2012). *La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente*. Revista Española Documentación Científica. Monográfico, 46-74.

Avgerinou, M. y Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.

Bamford, A. (2007). *The visual literacy white paper*. University of Technology Sydney. <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>

Bishop, C. (2006). *Participation*. London: Whitechapel/Cambridge. MIT Press. http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=gc_pubs

Cacaly, S. et al. (2004). *Diccionario de la información*. Armand Colin.

Castell, J. y Torres, A. (2018). Empoderamiento creativo para docentes de visual y plástica: el valor formativo del descubrimiento espacial como experiencia pedagógica transformadora. En Escarbajal, A., López D. y M. Hernández (Eds.). *Innovación educativa y formación docente*. (93-104). Murcia:

Universidad de Murcia.

Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14 (8), 25–27.

Debes, J. y Fransecky, R. (1972). *Visual literacy: A way to learn—a way to teach*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (49-82). Ediciones Aljibe.

Lamarca, M. J. (2010). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. <http://www.hipertexto.info/>

Marzal, M. y Gonzales, A. (2010). Del documento al hiperdocumento. Una visión "funcional" de un concepto en evolución. *Signo y Pensamiento*, XXIX (57), 84-99.

Simone, R. (2001). *La Tercera Fase: Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus.

Torres, A. y Castell, J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo. El descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *Artseduca*, 24, 101-116.

Tonucci, F. (1993). *Enseñar o aprender. La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.