

Portafolis multimodal: un generador de reflexions des de la diversitat de llenguatges per a una documentació creativa de les pràctiques d'educació infantil

Multimodal portfolio: A generator of reflections from the diversity of languages for creative documentation of early children's education internships

Andrés Torres Carceller,^a Rosalía Clemente Piélagos^b i Estel Marín Cos^c

^a Universitat de Barcelona (Barcelona).
A/e: andrestorres@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-8055-7479>

^b Universitat de Barcelona (Barcelona).
A/e: rclemente@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-4174-9574>

^c Universitat de Barcelona (Barcelona).
A/e: estel.marin.cos@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-8153-5036>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Torres, A., Clemente, R., i Marín, E. (2022). Portafolis multimodal: un generador de reflexions des de la diversitat de llenguatges per a una documentació creativa de les pràctiques d'educació infantil. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 83-97.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.182>

Data de recepció de l'article: 3 de febrer de 2022

Data d'acceptació de l'article: 2 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.182>

Resum

L'ús de les tecnologies digitals està potenciat per un sistema comunicatiu en el qual, a més del codi escrit, el llenguatge audiovisual adquireix cada vegada més rellevància. Davant aquest context, els futurs mestres han de ser competents

en la comunicació multimodal, han de ser capaços d'interpretar i emetre missatges de manera efectiva en múltiples formats i llenguatges. Per a afavorir el desenvolupament d'habilitats com a creadors de contingut, és imprescindible fomentar les alfabetitzacions múltiples en els futurs mestres perquè siguin capaços de seleccionar o combinar els mitjans més eficients per a comunicar-se. Amb aquest objectiu, es desenvolupa un projecte d'innovació docent que transforma el portafolis tradicional, tancat i enfocat a un únic llenguatge, en una eina multimodal amb la qual l'alumnat, emprant els llenguatges artístics, documenta, analitza i comparteix la seva experiència de les pràctiques amb un format híbrid que fomenta el desenvolupament de la seva capacitat comunicativa i els empodera com a futurs docents sensibles i creatius.

Paraules clau

Pràcticum, portafolis, llenguatges artístics, hipermèdia, multimodal, comunicació visual.

Abstract

The use of new technologies is enhanced by a communicative system in which, in addition to written code, audiovisual language is becoming increasingly important. In this context, future teachers must be competent in multimodal communication and be able to interpret and deliver messages effectively in multiple formats and languages. To encourage the development of their skills as content creators, it is essential to promote multiple literacies amongst future teachers so that they will be able to select or combine the most efficient means of communication. For this purpose, the innovation project discussed here transforms the traditional portfolio into a multimodal tool allowing students to use artistic languages to document, analyze and share the experience of their internships.

Keywords

Practicum, portfolio, artistic languages, hypermedia, multimodal, visual communication.

1. Introducció

El col·lectiu d'artistes Fluxus, encapçalat per Maciunas, trenca amb el model d'art establert i crea una sèrie de composicions col·lectives mitjançant contenidors que permeten albergar obres en diferents formats (objectes, rotlles de pel·lícula, imatges, partitures, postals, cartes...). Per motius similars, un equip de docents de les assignatures de pràctiques de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, pensem que el format tradicional de portafolis, elaborat fonamentalment mitjançant codi escrit i amb un format tancat, no permetia desenvolupar satisfactòriament les capacitats de l'alumnat.

En un món hiperconnectat, on la imatge i l'audiovisual són un element clau en la comunicació actual, aquests elements no poden quedar exclosos del procés d'aprenentatge dels futurs mestres. És per això que, amb la voluntat de donar cabuda

als múltiples llenguatges en el portafolis de pràctiques, ens inspirem en publicacions artístiques com els fanzins, els llibres d'artista i les revistes acoblades o experimentals. Aquestes publicacions fan servir tècniques artesanals i digitals en les quals l'element dominant és el llenguatge no verbal per davant del text, amb un alt valor estètic, que potencia la interdisciplinarietat i les narracions alternatives per, així, desenvolupar en definitiva les seves capacitats per a fer reflexionar.

2. Imbricació de llenguatges

En el sentit més experiencial, entenem la comunicació com l'acte de compartir o intercanviar idees mitjançant diverses estratègies informatives. Com a fet social, la comunicació ens permet construir-nos amb altres, cosa que la tecnologia ha potenciat, ja que ha permès trencar la unidireccionalitat habitual de la comunicació (González, 2021). Ja no som mers receptors, sinó que la creació de contingut s'ha democratitzat i ha creat un ecosistema mediàtic líquid en el qual es difuminen les figures d'emissors i receptors. Toffler (1981) va encunyar el concepte de *prosumer* (consumidor proactiu) per als individus que tenen un rol actiu en la creació dels productes i serveis que consumeixen. Xarxes socials com Instagram, YouTube o TikTok són exemples de comunicació no escrita en les quals la mediatització digital fa convergir els continguts de diferents tipus, gèneres i formats entre diferents plataformes, interfícies i usuaris i atenua l'actual fina línia que separa la producció del consum de continguts (Srnicsek, 2018). Vivim, per tant, en una iconosfera (Zalocco, 2022), en la qual la imatge és hegemònica i els múltiples llenguatges (visuals, auditius, corporals i textuais) es combinen per comunicar de manera multimodal, la qual cosa és una característica inherent a les formes contemporànies de representació (Cope i Kalantzis, 2009).

Tot i això, en educació, el codi escrit perdura com el mitjà principal. Encara que entenguem que una persona que és capaç de llegir i escriure està alfabetitzada, és a dir, que és capaç de manejar amb fluïdesa els diferents símbols i traduir-los al llenguatge escrit i oral, aquesta alfabetització és insuficient per a desenvolupar ciutadans competents en l'actual societat de la informació, i avui dia és imperant formar-se en múltiples alfabetitzacions que sobrepassen la descodificació del llenguatge escrit (Coffin i Donohue, 2012). Una persona alfabetitzada hauria de conèixer els codis i les formes expressives dels diferents llenguatges, a més de tenir la capacitat de seleccionar i analitzar la informació per transformar-la en coneixement (Area i Guarro, 2012). D'aquesta manera sabrà triar el llenguatge més adequat per a transmetre de manera eficaç el missatge desitjat. Hem de tenir en compte que les diferències entre llenguatges no són només formals, i que la imatge i el text es regeixen per lògiques diferents (Burn, 2016). El text és lineal i es desplega en una seqüència temporal que en determina el significat, mentre que la lectura de la imatge deriva de l'espacialitat, la composició i la simultaneïtat (Kress, 2010). A causa d'aquestes diferències, les estratègies cognitives que se centren en la comprensió de textos escrits no seran suficients per a ajudar els lectors a comprendre els diversos modes de representació incorporats a la comunicació multimodal. Es construeix un missatge emprant diferents recursos semiòtics que permeten que el significat es creï a través d'un d'ells de manera separada o de la combinació de diversos d'ells simultàniament (Leeuwen i Djonov, 2018). La imatge té un paper fonamental en la comunicació multimodal a causa de la seva capacitat per a captar l'atenció (Unsworth, 2010). En definitiva, l'expressió multimodal fomenta en

l'alumnat la creativitat, el pensament crític i la consciència semiòtica (Lim i Toh, 2020). El portafolis multimèdia trenca amb la rigidesa del portafolis tradicional, permet un format híbrid compost per text, imatges, àudios, vídeos, objectes..., i adopta el format flexible i interconnectat d'un hiperdocument. Aquests elements estructuren de manera no seqüenciada informació en diferents llenguatges i ofereixen noves possibilitats d'accedir-hi. El lector pot decidir l'ordre de lectura, navegant pels diferents nodes d'informació. D'aquesta manera, la disposició del contingut, la visibilitat i la funcionalitat per part de l'usuari implica que la seva iconicitat ja sigui informació i coneixement. Un document hipertextual o hipermèdia (si està associat amb elements multimèdia) és un document digital format per una estructura integrada per una xarxa de nodes interconnectats, que enllaça parts del seu propi contingut o connecta amb altres documents perquè l'usuari hi navegui lliurement de forma no lineal. Això no implica trencar les tipificacions prèvies de document com a mitjà de comunicació d'un missatge que utilitza un continent en funció de l'objectiu de la informació (Cacaly, 2004). La comunicació multimodal no només desdibuixa la noció de suport, sinó que transforma el paper del lector, ja que el contingut del document no està tancat, tot i que l'autor el dona per acabat. El grau d'interactivitat pot variar després de cada lectura, i és possible que l'usuari enriqueixi el contingut incorporant comentaris, creant nous vincles o aportant més informació, i passi així del rol passiu de lector al de coautor (Bishop, 2006).

Actualment, a la vida quotidiana i professional, es brega amb infinitat de llenguatges i les seves combinacions; tanmateix, generalment aquests són utilitzats a través de la repetició de patrons que es copien de manera intuïtiva. A causa del ritme frenètic d'aquesta comunicació digital, la mixtura de llenguatges s'ha massificat, però sense una presa de consciència a l'hora de generar missatges o narratives (Torres, 2021). Manca, per tant, una actitud reflexiva davant d'aquest llenguatge multimodal, i és imprescindible potenciar les alfabetitzacions múltiples, en les quals totes les formes de representació s'accepten com a processos dinàmics de transformació abans que com a mers processos de reproducció (Cope i Kalantzis, 2009). És a dir, els creadors de significat no es limiten a reproduir unes convencions representacionals, no empren simplement allò que els ha estat donat: són creadors i transformadors de significat. Tota transformació tecnològica en una societat, segons la teoria ecològica, modifica la resta de dimensions del seu entorn. En el moment actual, en un context de pantalles en què es representen i es construeixen representacions sobre la realitat, és imprescindible desenvolupar noves competències per a entendre i actuar en el nou context audiovisual. Dins l'alfabetització hi ha diferents dimensions, i resulta evident que en el sistema educatiu actual moltes d'elles amb prou feines es tenen en consideració. La comunicació visual ha deixat de ser domini exclusiu d'especialistes, per la qual cosa en el context actual és imprescindible ser alfabet visualment, ja que més enllà del simple ús social, la seva importància en la professió docent serà cada vegada més gran. I per molt que els mitjans digitals permetin desenvolupar en entorns no formals competències transmèdia (Jenkins et al., 2009), salvat alguns casos, l'aprenentatge autodidàctic és insuficient per a assolir un coneixement complet.

Si realment pretenem afavorir un desenvolupament integral de la competència comunicativa dels futurs docents, és imprescindible potenciar les alfabetitzacions múltiples, propiciant espais oberts de treball que donin cabuda a diferents modes d'expressió per a permetre'ls ser creadors i lectors creatius, capaços de transmetre i

interpretar informació de manera eficaç. Per afavorir la seva capacitat com a intèrprets reflexius, introduïm processos de coavaluació (Rodríguez Gómez et al., 2013). A més, el portafolis multimèdia ha de ser un instrument que permeti millorar la seva capacitat d'autoregulació i afavorir la reflexió mitjançant la valoració qualitativa del procés i del producte final, obtingut a partir de criteris preestablerts d'avaluació (Panadero i Romero, 2014).

3. Anàlisi de les necessitats

Aquest projecte pretén evitar que les sessions presencials es redueixin al coneixement purament conceptual i buscar vies que permetin apropar-s'hi a partir del treball autònom, per a aconseguir així que les sessions presencials resultin més atractives i motivadores a l'alumnat, i fomentar un aprenentatge cooperatiu a partir del qual puguin consolidar el seu coneixement sumant experiències pràctiques al col·lectiu. Aquestes metodologies plantegen noves vies per a documentar i analitzar les pràctiques.

Aquestes són les mancances detectades a l'alumnat:

- Dificultat per a la reflexió amb una base teòrica fonamentada. Hi ha una confusió entre reflexió i expressió d'emocions. És a dir, davant la demanda de fer una reflexió documentada del pràcticum, sovint ens trobem amb una declaració de les emocions que suposa el període de pràctiques a l'alumnat, sense una elaboració que parteixi d'una fonamentació teòrica.
- Manca de competència per a fer investigacions bàsiques sobre temes de l'àmbit educatiu, ja que no es dominen els sistemes de recerca i documentació bàsics (REDICE, Dialnet, etc.).
- Desorientació a l'hora d'extraure referents. Hi ha un desconeixement de les fonts principals de les quals es poden obtenir referents sobre l'actualitat educativa (tant en l'àmbit de política educativa, institucional, com de xarxes educatives, associacions i persones referents a qui seguir i llegir, etc.).
- Analfabetisme visual. Hi ha una manca de formació en lectura d'imatges i educació visual.
- Desenvolupament de pensament divergent. Hi ha una necessitat de tenir un guió preestablert, i si la proposta és molt oberta això produeix angoixa perquè l'alumnat no està acostumat a fer servir nous formats i noves maneres de comunicar. Hi ha una distància entre el llenguatge acadèmic universitari i els llenguatges de l'aula d'infantil que es plasma a les primeres intervencions.

També es constata que no hi ha competència en matèria de recerca i reflexió substancial, ja que, en termes generals, s'està acostumat a seguir els guions ja establerts dels treballs acadèmics. Davant la proposta de sortir fora de les línies preestablertes es mostren molts dubtes i inseguretats i es tendeix a la descripció més que a l'anàlisi i a l'aprofundiment de les observacions. Així mateix, quan parlem de creativitat o llenguatge visual, es tendeix a la decoració dels formats tradicionals de lliurament sense un criteri coherent de significança. Això és degut a la manca de formació en lectura de les imatges, educació visual i similars. Tot i que el seu llenguatge primordial a les aules d'infantil, a les xarxes socials, a la vida quotidiana no sigui l'escriptura acadèmica, a l'alumnat li suposa un repte ser creador d'aquests llenguatges que fins ara ha tingut més a l'abast com a receptor.

4. Context

L'experiència es realitza amb l'alumnat que cursa el quart curs del grau de mestre d'educació infantil, fet que implica que ja s'ha superat gran part del grau i es té un bon coneixement de la matèria, tant en l'àmbit teòric com en el pràctic. Així mateix, també s'han cursat altres pràctiques al segon curs. Aquest darrer curs augmenta ostensiblement l'interès per aspectes relacionats amb la futura professió de l'alumnat. En general, és un alumnat impulsiu, a qui costa aturar-se a reflexionar sobre la seva pràctica, i, encara que majoritàriament siguin nadius digitals, el seu coneixement sobre el tema es limita a dominar el nivell d'usuari de les aplicacions més populars, sense integrar la tecnologia com a eina de treball.

L'assignatura de pràcticum II se centra a facilitar a l'alumnat la comprensió i l'anàlisi de l'experiència de les pròpies pràctiques perquè pugui reflexionar sobre la base de la seva experiència i treure'n conclusions, relacionant la teoria apresada durant el grau amb la seva aplicació durant les pràctiques.

Les classes es plantegen en un format de seminari on es comparteixen les vivències dels estudiants, es debaten problemàtiques actuals o bé es discuteix sobre teories o mètodes educatius a partir de lectures prèvies recomanades. Aquest plantejament pot acabar convertint les sessions en una rutina predictable, que desmotiva l'alumnat.

5. Proposta de l'experiència

El portafolis és un procés personalitzat de recollida d'experiències que permet a l'alumnat demostrar els èxits d'aprenentatge de manera autònoma, creativa i significativa. Helen Barrett (2000) el va definir com una col·lecció de treballs que mostra els esforços, el progrés i els assoliments de l'estudiant en una o més àrees. La col·lecció ha d'incloure la participació de l'alumnat en la selecció de continguts, els criteris de selecció, els criteris per a jutjar els mèrits i l'evidència de l'autoreflexió de l'estudiant. El canvi de paradigma educatiu cap a la innovació ha facilitat que la postura d'avaluació sumativa passi a ser de tipus formatiu, per la qual cosa cal documentar les evidències dutes a terme en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. És per això que el portafolis ha passat a ser l'espai on el docent pot rescatar i sistematitzar les accions, les experiències i els recursos que ha desenvolupat al llarg del seu treball universitari mitjançant el desenvolupament d'un pensament crític i creatiu.

Es planteja un portafolis multimodal que dona cabuda als diferents llenguatges, evitant jerarquies prefixades i possibilitant que cada estudiant desplegui una feina més personal. El format multimodal permet trencar amb la seqüenciació lineal del codi escrit i possibilita experimentar amb noves narratives que aporten significat (mitjançant un diari grupal que es comparteix mitjançant la plataforma Padlet, a través de cartografies, recollida de pòdcasts sonors, fotografies, vídeos, etc.). D'aquesta manera, a més de possibilitar l'ús i la combinació de diferents mitjans i formats per a documentar, analitzar i reflexionar sobre l'experiència de pràctiques, l'alumnat desenvolupa la competència comunicativa de forma global, com a productors i lectors de contingut, una capacitat imprescindible per a la seva futura professió.

La multimedialitat implica que l'ordenació seqüencial dels continguts mai no sigui la mateixa, i això fa variar la morfologia de l'estructura tradicional de portafolis, que passa

de dades majoritàriament textuals a contingut gràfic, sonor o una combinació de tots ells. Per tant, és un portafolis multimèdia, que permet al lector interactuar, ja que té llibertat de lectura, trenca amb l'imperatiu lineal i crea, mitjançant la morfologia hipermèdia del portafolis multimodal, una estructura multidireccional, amb multitud de narracions alternatives. Això no implica que la lectura sigui confusa, ja que encara que tot el contingut estigui exposat en un índex o indexador de menú que permeti a l'usuari visualitzar l'esquelet estructural, el seu ordre ja no és exclusivament sintàctic i pot sorgir de forma associativa durant la lectura en establir nodes de connexió que permeten enllaçar diferents apartats. Així es potencia que el contingut sigui dinàmic, per l'atomització i l'extensibilitat de la informació mitjançant nodes que, en un mateix nivell jeràrquic, permeten presentar el contingut de manera seqüencial i, alhora, reticular.

Es crea contingut narratiu, reflexiu i descriptiu per al portafolis multimodal com a font d'informació i anàlisi en els llenguatges següents:

TAULA 1

*Exemples de llenguatges i formats emprats per l'alumnat de pràcticum II
en el portafolis multimodal*

Llenguatge	Format
Visual	Fotografies, dibuixos, còmics, cartografies, infografies...
Sonor	Pòdcasts, entrevistes, itineraris sonors...
Audiovisual	Vídeos, videoclips, <i>mestretubers</i> (videoblogs)...
Textual	Anotacions, poemes, aforismes, informes...
Performatiu i objectual	Teatre, instal·lacions, racons, ambients, materials i recursos pedagògics...

FONT: Elaboració pròpia.

A l'àmbit universitari, la proposta de l'ús de llenguatges comunicatius en l'experiència formativa al pràcticum de la Universitat de Barcelona ha obert un nou procés de diàleg i treball entre un equip de docents. El que era una recopilació d'experiències detallades i reflexions amb un ordre en general cronològic o temàtic passa a ser un contenidor que genera nous processos de debat a partir de la transferència. La mostra i exposició del material compartit amb els companys de pràctiques propicia noves converses i relacions conceptuals al llarg del període del pràcticum. Fomentar la metàfora, el llenguatge visual que predomina tant a les aules d'infantil, és una conseqüència lògica d'aprofundir en el context educatiu.

El portafolis es concep com un objecte significant i un contenidor semàntic, en el qual l'estructura i/o la forma aporten sentit. És un element viu que es transforma i s'adapta a l'experiència de pràctiques individuals de cada alumne, que es construeix en paral·lel a la seva estada al centre. Amb esperit *maker* i un marcat caràcter processual, l'objectiu s'allunya del simple fet d'obtenir un resultat, i dona més importància al procés creatiu com a font de reflexió i comunicació d'idees. El portafolis multimodal es planteja com un filtre d'allò viscut i un detonador de noves reflexions, i se'n valora la interdisciplinarietat i la capacitat de ser un generador de pensament divergent, cosa que

dona lloc a la reelaboració del fet, a permetre el tempteig i l'assaig-error com a mètode de treball, a inspirar-se en els companys i en artistes contemporanis (Torres i Castell, 2019). S'entén l'error com una cosa natural en l'aprenentatge i es potencia que el portafolis tingui un caràcter experimental en el qual cadascú pugui desenvolupar un treball personal d'acord amb les seves inclinacions i interessos per tal de transmetre els aspectes més rellevants de la seva experiència de pràctiques i del seu procés de recerca sobre un tema relacionat amb la seva estada. És, per tant, un mitjà i no un fi, el canal pel qual l'alumnat expressa de la manera més eficaç possible la informació, atenent a codis comunicacionals i estètics.

La realitat de la universitat s'acosta a l'aula d'infantil però sense infantilitzar processos o resultats, sinó aprofundint en els llenguatges més adequats per a transmetre informació, i es possibilita que cadascun dels alumnes creï narratives lògiques amb el seu procés d'aprenentatge. Es mostren exemples d'obres amb pensament divergent i un ús del llenguatge artístic contemporani per a inspirar l'alumnat. És a dir, que no es determina un portafolis estàndard que segueixi un mateix guió per a tot el grup, sinó que se n'afavoreix una deriva individual. És per això que s'estableix un procés de coavaluació en el qual els resultats de cadascú es fan servir com a generadors de debat col·lectiu sobre la base de la reflexió de la pràctica, s'amplifiquen les observacions, les experiències, els dubtes o les conclusions preliminars, i s'obtenen perspectives polièdriques d'un mateix tema, representacions fins i tot contràries d'una mateixa observació. Aquests processos ajuden a la construcció del pensament crític dels futurs docents, que no es veuen limitats a continuar amb la repetició de paràmetres sense tenir gairebé capacitat d'elecció ni la possibilitat d'investigar sobre la base dels seus interessos.

6. Resultats

El portafolis multimodal no és una eina tancada a la qual l'alumnat ha d'adaptar-se per a deixar constància dels seus progressos, descobriments i conclusions, sinó que és un mitjà flexible adaptable. Sense uns paràmetres estrictes prefixats d'estructura, forma o extensió, dona llibertat per a explicar eficaçment uns punts temàtics establerts al pla docent de l'assignatura.

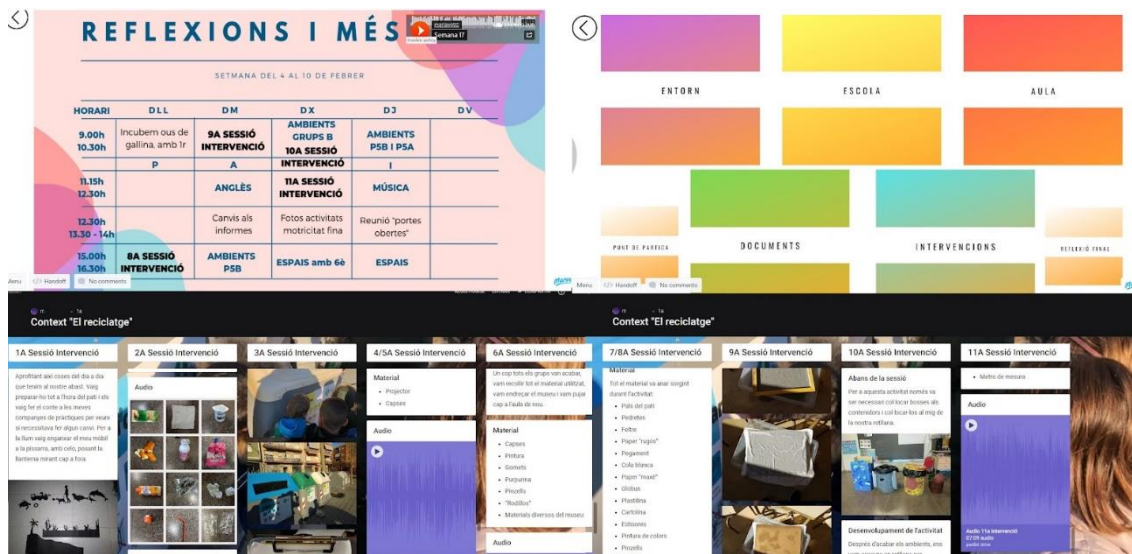
La voluntat de l'experiència era oferir a l'alumnat la possibilitat de desenvolupar el portafolis amb plena llibertat d'elecció dels llenguatges amb els quals documentar i reflexionar la seva experiència de pràctiques. Per aquest motiu, els resultats obtinguts van ser completament diferents. A continuació exposem una selecció de tres propostes:

a) Perfil docent a les xarxes

Una de les alumnes va decidir documentar el procés de reflexió a través d'Instagram. Per això, va obrir un compte des del qual, amb el permís del centre, va plasmar en imatges i text l'evolució de les pràctiques. L'ús d'aquesta eina va permetre obtenir la retroacció positiva de l'equip docent del centre i les famílies a les diferents activitats, suggeriments i dubtes que l'alumna anava compartint. El fet que el producte final quedés en obert va promoure el debat sobre la marca personal a Internet de la futura mestra, atès que tot el material podia ser consultat i era un inici del seu perfil docent.

FIGURA 3

Contingut de multinarrativa en línia



FONT: Imatges cedides pels autors.

c) Pràcticum box

En aquest cas s'entén el portafolis com un contenidor i, amb la referència artística de la *Flux year box 2* del col·lectiu Fluxus, l'estudiant organitza una caixa com a continent d'una sèrie de materials multimodals independents que distribueix d'acord amb un ordre temàtic, ordenat per un índex cromàtic. El pràcticum *box* s'estructura segons uns apartats temàtics i el contingut és el següent:

TAULA 2
Contingut del pràcticum box

Tema	Format
1. Punt de partida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrit
2. Context de l'escola	<ul style="list-style-type: none"> • Hipermapa interactiu de l'entorn del centre amb enllaços mitjançant codis QR que aporten informació complementària, elements sonors (àudios d'ambient de diferents localitzacions) i audiovisuals
3. Espais	<ul style="list-style-type: none"> • Baralla de cartes per a jugar al <i>Memory</i> en les quals es mostren i s'identifiquen els diferents espais del centre destinats a l'etapa d'educació infantil
4. Aula 4.1. Organització i relacions família-mestra-alumnat 4.1.1. Plànols i cartografies 4.2. NEE (Necessitats educatives especials) 4.3. Metodologies	<ul style="list-style-type: none"> • Plànols i cartografies per a estudiar l'ús dels espais de l'aula • Infografia en la qual l'estudiant desgrana les característiques professionals de la seva mentora i com aquestes determinen el seu perfil docent • Escrit • Desplegable
5. Intervenció 5.1. Un dia com a mestra 5.2. Unitat de programació	<ul style="list-style-type: none"> • Còmic en què s'exposa el transcurs de la jornada completa • Escrit
6. Reflexió final	<ul style="list-style-type: none"> • Escrit

FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 4

Exemple d'un pràcticum box



FONT: Imatges cedides pels autors.

Les sessions del pràcticum també es van nodrir d'un contingut molt més reflexiu gràcies al fet de compartir els dubtes dels processos de creació dels portafolis; això va donar lloc a debats sobre qüestions absents anteriorment, com la concordança entre contingut i continent; la diferència entre reflexió, comunicació i descripció; els límits i l'eficàcia dels llenguatges, etc. La diversitat de formats i lectures dels resultats ha estat un enriquiment per als estudiants, tant en el descobriment dels llenguatges i les eines com en l'opció experimental d'un treball no estructurat de manera limitant prèviament. Vam trobar discursos amb més capes de significat i amb una implicació major per part de l'alumnat.

En general, s'ha evidenciat un procés reflexiu més profund en les seves últimes pràctiques gràcies a l'experimentació creativa, individual i compartida, envers la construcció de sentit del seu propi aprenentatge.

7. Conclusions i discussió

Després d'observar una major motivació cap a la reflexió per part de l'alumnat, sens dubte, el plantejament seria la continuïtat del portafolis multimodal en les pròximes promocions.

No obstant això, no podem obviar preguntes i riscos que sorgeixen del projecte com, per exemple, si realment no hi ha límits a l'hora de triar els llenguatges del portafolis. I si un dels alumnes presenta una pintura o una sonata, com s'avaluaria?

L'avaluació no genera grans dificultats quan es tracta de propostes sota premisses acotades, però en una pràctica tan oberta, els resultats poden ser infinits. És per això que els criteris d'avaluació i coavaluació seran difícils d'ajustar a cada mostra. Una de les respostes per a validar-los seria que la interpretació s'ajustés al bagatge de cada alumne. És probable que un alumne vingui d'una formació anterior específica, per exemple, en música o arts plàstiques, i que aquí pugui trobar l'oportunitat d'expressar la seva experiència del pràcticum a partir del llenguatge en què se sent més expert.

A partir de la coavaluació realitzada per l'alumnat es poden definir els punts forts de la proposta de portafolis multimodal:

- Explota les seves fortaleses creatives possibilitant l'ús de llenguatges artístics.
- Exigeix un procés de reflexió permanent relacionat amb el mateix procés creatiu.
- Estableix un diàleg entre teoria i pràctica docent (investigació en l'acció).
- Treballa la competència comunicativa.
- Esdevé una eina de coavaluació i autoavaluació.
- Invita a la interacció dels companys i es permet compartir experiències des d'una implicació més gran que la del portafolis tradicional.

Les característiques principals del plantejament han estat la documentació, la investigació, la cerca de referents i evidències i la comunicació. D'altra banda, el contingut sí que està força pactat amb l'alumnat des del principi de l'assignatura; els punts sobre els quals treballar, com el context, el grup aula i la intervenció de millora.

Un dels objectius essencials és que els alumnes sàpiguen seleccionar la idoneïtat del llenguatge escollit per a comunicar segons quina informació. És aleshores quan desapareix el protagonisme del codi escrit i apareix un altre dels reptes del projecte: la relació entre contingut i forma. Aquestes relacions conceptuals deriven en termes d'educació estètica i evidencien el buit que hi ha en la formació d'educadors sobre aquest contingut. En contrast amb això, quan els estudiants es converteixen en membres actius del procés d'ensenyament-aprenentatge adquireixen una perspectiva crítica d'ells mateixos com a observadors actius, generadors de contingut i comunicadors. A més, ja no hi ha confusió entre allò que significa reflexió i emoció, i es produeixen evidències que són el resultat d'una investigació. Sí que l'emoció té una càrrega determinant —són les seves primeres experiències com a docents en un centre— i per això se'n nodrirà la implicació amb la qüestió, però ja no eclipsa el contingut ni la investigació didàctica. Diríem que és el motor, però no el centre sobre el qual giren les propostes.

Pensem que un docent ha de tenir empenta creativa i que amb aquest format obert de portafolis s'empodera l'alumnat, no com a mer treballador sense decisió, sinó donant-li la responsabilitat d'organitzar el seu propi treball i triar l'opció més eficaç i atractiva possible de comunicar-la.

8. Agraïments i finançament

RIMDA (Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge) de la Universitat de Barcelona amb el codi de projecte 2019PID-UB/012.

9. Bibliografia

- Area, M., i Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica* [Monogràfic], 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Barrett, H. (2000, 8-12 febrer). *Electronic Teaching Portfolios: multimedia skills + portfolio development = powerful professional development* [Sessió de conferències]. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000, San Diego, Califòrnia, Estats Units d'Amèrica. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444514.pdf>
- Bishop, C. (ed.) (2006). *Participation*. MIT Press.
- Burn, A. (2016). Making machinima: animation, games, and multimodal participation in the media arts. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 310-329. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1107096>
- Cacaly, S. (2004). *Dictionnaire de l'information*. Colin.
- Coffin, C. i Donohue, J. P. (2012). English for academic purposes: contributions from systemic functional linguistics and academic literacies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.008>
- Cope, B., i Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- González, R. (2021). Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am (amateur profesional) y maker. *Comunicación y Sociedad*, article e8072. <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., i Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. MIT Press.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Leeuwen, T. van, i Djonov, E. (2018). The power of semiotic software: a critical multimodal perspective. A J. Flowerdew, i J. E. Richardson (ed.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (p. 566-581). Routledge.
- Lim, F. V., i Toh, W. (2020). Children's digital multimodal composing: implications for learning and teaching. *Learning, Media and Technology*, 45(4), 422-432. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1823410>

- Marzal, M. A., i Gonzales, A. (2010). Del documento al hiperdocumento: una visión «funcional» de un concepto en evolución. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 84-99. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-57.ddhi>
- Panadero, E., i Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., i García Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. Bantam.
- Torres, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo: un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. *Tercio Creciente* [Monogràfic extraordinari V], 129-141. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>
- Torres, A., i 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.
- Unsworth, L. (2010). Resourcing multimodal literacy pedagogy: toward a description of the meaning-making resources of language-image interaction. A T. Locke (ed.), *Beyond the Grammar Wars* (p. 276-293). Routledge.
- Zallocco, O. B. (2022). Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. *Revista de Educación*, 25(2), 279-305.