



VOL.26, Nº3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 28.30827/profesorado.v26.i3.21473

Fecha de recepción: 05/06/2021

Fecha de aceptación: 28/06/2022

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL USO DEL PORTAFOLIO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Methodological strategy for the use of the portfolio in teacher training

Andresa Sartor-Harada¹, Oscar Ulloa-Guerra¹, Alexander Cordovés-Santiesteban² y Yoanky Cordero Gómez³

¹ *Universidad Internacional de La Rioja*

² *Universidad Internacional Iberoamericana*

³ *Universidade Federal de Santa Catarina*

E-mail: andresa.sartor@unir.net; oscar.ulloa@unir.net;

alexander.cordoves@unini.edu.mx;

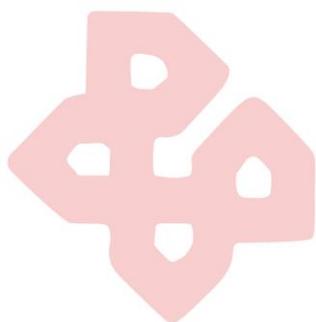
yoanky.gomez@posgrad.ufsc.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2045-7502>;

<https://orcid.org/0000-0002-9505-7768>;

<https://orcid.org/0000-0002-6206-0143>;

<http://orcid.org/0000-0001-6595-1956>



Resumen:

El presente artículo se desarrolló en el ámbito de una investigación que pretende validar el uso del portafolio para promover el aprendizaje reflexivo de profesores en formación que cursan post-graduación a distancia. De esta forma, se pretende destacar las ventajas de la herramienta para desarrollar la reflexión llevada a cabo en ambientes virtuales de aprendizaje. En el estudio participaron profesores de seis países y se comparan dos grupos de diferentes cursos de formación a nivel de máster. Teniendo en cuenta los actuales escenarios y la creciente relevancia de la educación a través de dispositivos electrónicos, se argumenta que el portafolio digital constituye una herramienta cuyo alcance no se limita, apenas, a la evaluación. Cuando se orienta al aprendizaje, se torna una estrategia de enseñanza que promueve la competencia reflexiva en los programas de formación del profesorado en ambientes virtuales de aprendizaje.



Palabras clave: *aprendizaje reflexivo; educación electrónica; formación de profesores; portafolio.*

Abstract:

This article was written within the scope of a research that intends to validate the use of the portfolio to promote reflective learning of trainee teachers in post-graduate distance education courses. In this way, the intention is to highlight the advantages of this tool for developing reflection within virtual learning environments. The study involved teachers from six countries and compared two groups from different master's level training courses. Taking into account the current scenarios and the growing relevance of the so-called electronic education, it is argued that the digital portfolio is a tool whose scope is not limited to assessment. When it is learning-oriented, it becomes a teaching strategy that promotes reflective competence in teacher training programmes in virtual learning environments.

Key Words: *transformative learning; electronic learning; teacher training, portfolios.*

Resumo:

Este artigo foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa que visa validar a utilização do portfólio para a estimulação da aprendizagem reflexiva de professores que cursam pós-graduação à distância. Desta forma, objetiva-se destacar as vantagens da ferramenta para desenvolver a reflexão sobre a aprendizagem em ambientes virtuais. No estudo participaram professores de seis países e compararam-se dois grupos de diferentes cursos de formação no nível de mestrado. Levando em consideração os atuais cenários e a recorrente relevância da educação através de dispositivos eletrônicos, se argumenta que o portfólio digital constitui uma ferramenta cujo alcance não se limita, apenas, à avaliação. Quando usada aos fins da aprendizagem torna-se uma estratégia de ensino que promove a competência reflexiva em programas de formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: *aprendizagem reflexiva; educação eletrônica; formação de professores; portfólio.*

1. Introdução

A formação docente deve ter como objetivo o desenvolvimento de professores críticos, indagadores e, acima de tudo, autônomos, que tomem decisões, comuniquem-se e atuem diante de suas próprias incertezas (Beijaard et al., 2004; Andreucci, 2012). Aqui se faz referência à adoção de um modelo reflexivo nos processos de formação que pondere a reflexão como uma ferramenta imprescindível para o crescimento profissional (Marion & Leather, 2015; Perrenoud, 2010).

Os debates sobre o ensino reflexivo na formação de professores tiveram suas origens na obra *How We Think* (Dewey, 1997) e desde então, as produções científicas nesse campo temático se mostram realmente densas. Entretanto, consideramos pertinente elevar estes matizes do ensino reflexivo também aos ambientes virtuais de aprendizagem. A reflexão crítica aplicada ao ensino virtual deve integrar diversas áreas do pensamento (Berruezo & Gómez, 2013), como o questionamento dos valores de sua prática educacional, a avaliação dessas práticas e suas consequências para a aprendizagem e, sobretudo, o desenvolvimento da consciência das ações com grande impacto social (Rodrigues-Jiménez et al., 2021; Villalobos, 2002).

Portanto, nosso principal objeto de análise neste estudo gira em torno do portfólio digital. Esse interesse investigativo surge em um contexto de expansão regional da educação a distância na América Latina e no Caribe, exigindo a ampliação da pesquisa nesse campo (Betancourt-Odio et al., 2021; Chan, 2016; Estudios del Centro de Desarrollo, 2017; Fainholc, 2016; Rama, 2016).

Em ambientes virtuais de aprendizagem, o uso do portfólio ampliou-se como uma ferramenta de valor reflexivo para os estudantes identificarem as principais questões no processo de aprendizagem, estimulando a reflexão e a avaliação de seus próprios esforços (Aguaded et al., 2013; Barragán, 2005; Sartor-Harada, 2019). No entanto, o ímpeto e a celeridade com que se propagou o uso do portfólio digital e de outras inovações na educação a distância não foram acompanhados igualmente por estudos científicos que avaliassem ou sistematizassem essas experiências educacionais (González-Yebra et al., 2018). Não existe um modelo único de portfólio (Moreno-Fernández e Moreno-Crespo, 2017), portanto, as particularidades de sua implementação definem processos formativos diferenciados que exigem contraste científico específico.

Nesse sentido, nosso objetivo é validar o uso do portfólio digital no desenvolvimento da aprendizagem reflexiva a partir da experiência educacional em um programa de formação de professores em cursos de mestrado oferecidos em ambientes virtuais, de modo a valorizar os processos de autorregulação, para transformar reflexões e habilidades mentais em capacidades acadêmicas (Moreno, 2012).

Partimos de uma postura questionadora diante da implementação do portfólio digital no Mestrado em Educação desenvolvido na modalidade virtual em uma universidade mexicana. Este projeto tem como objetivo aprimorar as práticas docentes em contexto de educação virtual. Sendo assim, trabalhou-se com estudantes de seis países da América Latina, na qual se adotou uma estrutura de pré-teste e pós-teste com grupo experimental e grupo controle.

2. Referentes conceituais

2.1. O portfólio como ferramenta de desenvolvimento de estratégia de aprendizagem na educação à distância

O objetivo do trabalho com portfólios está relacionado à promoção da metacognição, que permite ao aprendiz reconhecer suas limitações e progressos e, ao mesmo tempo, avaliar as experiências, os sentimentos e as emoções, que tanto afetam seu processo individual de aprendizagem (Arguelles & Nagles, 2007).

Para ilustrar o que foi comentado, nessa linha de pensamento, encontra-se o estudo etnográfico apresentado por Delmastro (2005), que observava o uso do portfólio com o objetivo de estimular o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e a aprendizagem significativa nos estudantes de inglês intensivo na Universidade de Zulia. Os resultados afirmam que o portfólio melhora a condição de aprendizagem, uma vez que os alunos geralmente se mostram passivos e receptivos

na aquisição da língua estrangeira. Hernández (2008) propõe o uso integrado do portfólio e da rubrica como estratégias de formação e avaliação que favorecem o desempenho da prática docente, porque, quando combinadas, contribuem para a aprendizagem e a avaliação de competências pedagógicas de criação, implementação, avaliação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem dos professores.

Portfólios acadêmicos também se destacam como um marco das construções, ao longo da vida acadêmica do estudante, representado pelo CEP (Comprehensive Education Portfolio) como afirmam Kruger et al. (2013) em um estudo que inclui exemplos de conhecimento educacional, habilidades, experiências e realizações, bem como o desenvolvimento profissional relacionado aos resultados de aprendizagem. Os conteúdos fornecem provas do conhecimento da pessoa com reflexões experimentais a partir da experiência universitária e defendem a importância do portfólio para a educação integral. Destacam-se os benefícios que os estudantes, especialmente adultos, podem obter a partir da construção do CEP em termos de conteúdos e processos em sua carreira profissional.

Neste ínterim, Urmeneta (2000) propôs de maneira inovadora um modelo de portfólio oral, aplicado a uma sala de aula de língua estrangeira, seguido de sua análise por meio de duas fontes de dados diferentes: as interações dos alunos procedentes das gravações e a introspecção realizada pela professora com seus alunos. Urmeneta (2000), seguindo a linha do portfólio oral, elabora uma sequência didática baseada em tarefas orais, consideradas as mais significativas do ponto de vista dos alunos. A autora afirma que o portfólio escolar ilustra o crescimento do aluno como aprendiz e documenta as capacidades que foram adquiridas progressivamente. Compara-se a um álbum de fotos, no qual se observa o crescimento e a evolução da pessoa fotografada. Posteriormente, Lunar (2007) trabalhou em um estudo de caso com estudantes universitários de inglês, a fim de determinar o impacto da utilização do portfólio como estratégia para avaliar suas produções escritas e constatou uma visão holística do ensino-aprendizagem de inglês, reconhecendo a satisfação dos estudantes quanto ao seu progresso na forma escrita do novo idioma.

Marcet (2006), por sua vez, introduz o portfólio como um instrumento de autoaprendizagem em duas áreas distintas: o portfólio de aprendizado para estudantes e o portfólio docente para professores, compartilhando com Rodrigues (2013) a opinião de que o portfólio permite ao professor pautar um processo interativo composto pela tríade aluno-portfólio-professor, oferecendo a possibilidade de análise e reflexão sobre o progresso dos alunos. Os dois estudos buscavam fornecer aos professores um instrumento para estimular o processo contínuo de melhoria da atividade docente e aos estudantes um trabalho de desenvolvimento das competências transversais universitárias.

Tudo o que foi exposto acima permite ampliar a ideia inicial do portfólio, para que seu uso não se restrinja à avaliação do processo de ensino, mas também se aplique ao planejamento e ao apoio à estrutura cultural e ao conhecimento profissional (Brito-Lara et al., 2019). Dessa maneira, o estudante envolve-se ativamente na seleção de tópicos e materiais autênticos e de relevância pessoal, o

que permite que ele desenvolva sua responsabilidade, sua organização e conscientize-se de suas estratégias individuais de aprendizagem (Akirov, 1997). Portanto, o portfólio constitui uma ferramenta para a interação em trabalhos individuais e em grupo, da qual o professor faz uso como alternativa à avaliação integradora (Delmastro, 2005).

3. Metodologia

Para realizar o estudo que descrevemos, desenvolveu-se uma pesquisa baseada no paradigma quantitativo e seguiram-se os procedimentos do método quase-experimental.

Adotou-se uma estrutura de pré-teste e pós-teste, com um grupo experimental e um grupo controle. Para formar os grupos, consideraram-se, respectivamente, os alunos com matrícula inicial do Mestrado em Educação (MME) e do Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (FOPELE), ministrados na modalidade virtual em uma universidade em México.

Ambos os programas de mestrado se caracterizam por possuir alunos que buscam integrar a teoria à prática na área educacional. Sua procedência é multinacional, conforme mostrado na Figura 1.

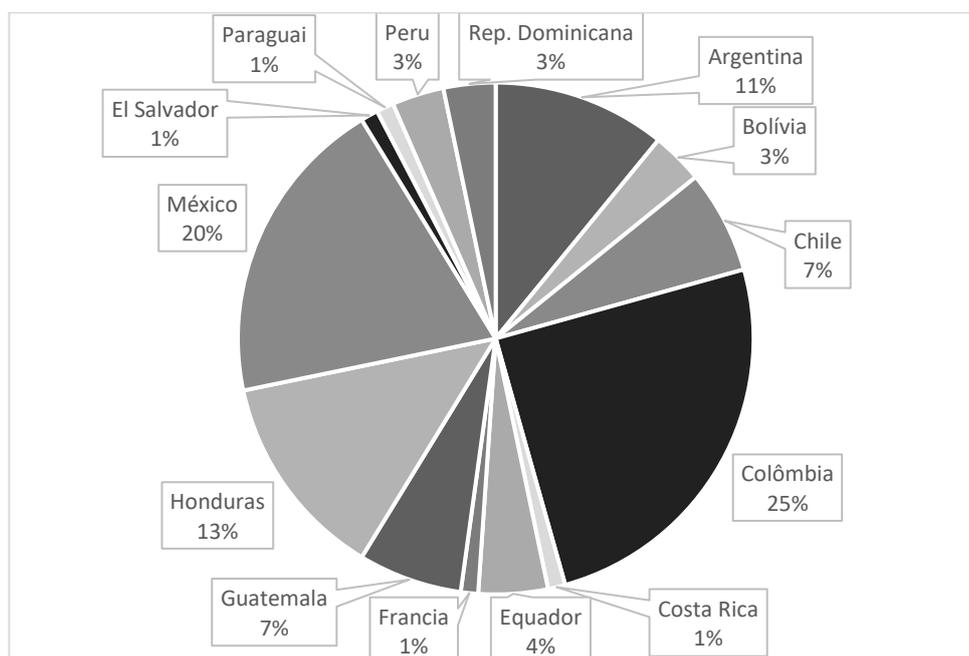


Figura 1. Países de origem dos alunos hispano-falantes dos cursos de Mestrado em Educação e do Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Fonte: elaboração própria a partir de registros estatísticos (UNNI-MX).

Para definir a amostra dos grupos experimental e controle, selecionaram-se 100 alunos aleatoriamente, 50 de cada grupo de matrícula inicial de ambos os programas. O grupo experimental, composto por alunos do MME, participou da experiência educacional de uso do portfólio digital no decorrer de todo o programa

de mestrado, enquanto o grupo controle, formado por alunos do FOPELE, não utiliza o portfólio digital no decorrer do curso de mestrado.

Conforme ilustrado na Tabela 1, quanto ao gênero, existe praticamente a mesma porcentagem de alunos em ambos os grupos (50,9% dos alunos no MME e 49,1% no FOPELE; 48,9% das alunas no MME e 51,1% no FOPELE).

Tabela 1
Variáveis de identificação: gênero

Gênero	Grupos			
	MME		FOPEE	
	f	%	f	%
Homens	27	50,9	26	49,1
Mulheres	23	48,9	24	51,1

Fonte: elaboração própria

Os alunos dos dois mestrados são provenientes de vários países da América Latina. As nacionalidades representadas nos grupos experimental (MME) e controle (FOPELE) são mostradas na Tabela 2.

Tabela 2
Variáveis de identificação: país

País	Grupos				Suj por eitos país
	MME		FOPELE		
	f	%	f	%	
Argentina	10	45,5	12	54,5	22
Chile	5	41,7	7	58,3	12
Guatemala	7	58,3	5	41,7	12
México	10	55,6	8	44,4	18
Uruguai	10	62,5	6	37,5	16
Colômbia	8	40,0	12	60,0	20

Fonte: elaboração própria

Ambos os grupos demonstravam porcentagens importantes em participantes dos países representativos do estudo, com a finalidade de que a variável nacionalidade fosse mantida de forma equitativa, para garantir que a amostra realmente pudesse ser representativa com índices da América Latina e do Caribe.

Em relação à faixa etária, os dados foram reunidos na Tabela 3.

Tabela 3
Variáveis de identificação: idade

Grupos

Idade	MME		FOPELE		Suj por eitos país
	f	%	f	%	
20 - 25	4	33,3	8	66,7	12
26 - 30	10	55,6	8	44,4	18
31 - 35	10	83,3	2	16,7	12
36 - 40	4	40,0	6	60,0	10
41 - 45	12	46,2	14	53,8	26
46 - 50	5	35,7	9	64,3	14
51 - 55	5	62,5	3	37,5	8

Fonte: elaboração própria

Como mostrado na Tabela 3, a variável “idade” também se manteve contrapesada entre os dois grupos trabalhados no estudo, de forma a validar as respostas abrangidas homoganeamente entre as faixas etárias em questão.

Após a formação dos grupos experimental e controle, realizou-se o pré-teste para avaliar os estilos de aprendizagem que ambos os grupos apresentavam inicialmente. Realizou-se a aplicação do pré-teste em fevereiro 2019.

Posteriormente, elaborou-se o portfólio digital levando em consideração os resultados do pré-teste e os pressupostos teóricos sobre aprendizagem reflexiva. A experiência educacional com o uso do portfólio digital abrangeu quatro momentos entre fevereiro de 2019 e janeiro 2020. Durante esse período, os alunos do grupo experimental (MME) vivenciaram o uso do portfólio digital em seu processo de formação. Foi realizada uma ação tutorial, sobre as particularidades da experiência pedagógica, detalhando assim as tarefas do portfólio digital. Após a tutoria, os estudantes elaboraram o Ponto de Partida, atividade inicial da ferramenta de portfólio e em seguida, desenvolveram os demais trabalhos de reflexão sobre as experiências relevantes no âmbito do mestrado. Na primeira entrega (março de 2019), os alunos abordaram três experiências de aprendizagem relevantes no bloco comum (disciplinas obrigatórias) do programa. Na segunda entrega (agosto de 2019), descreveram duas experiências relacionadas às disciplinas do bloco de especialização e, finalmente, na terceira entrega (janeiro de 2020), relataram duas experiências de aprendizagem relacionadas à elaboração da Dissertação de Mestrado. As orientações para as entregas do portfólio digital estão detalhadas no Anexo 2.

Posteriormente, no mês de fevereiro de 2020, realizou-se o pós-teste para avaliar os estilos de aprendizagem nos dois grupos amostrais.

O instrumento de pesquisa utilizado para avaliar os estilos de aprendizagem no pré-teste e pós-teste foi o CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje). A proposta desse questionário por Alonso et al. (1997) tem como base o questionário LSQ de Estilos de Aprendizagem. O LSQ (Learning Styles Questionnaire) por sua vez, foi desenvolvido por Peter Honey e Alan Munford, a partir das bases de David Kolb acerca dos estilos de aprendizagem, e tinha como objetivo indagar por que, em uma situação na qual duas pessoas compartilham texto e contexto, uma é capaz de aprender e a outra não. Honey e Munford (2006) chegaram à conclusão de

que existem quatro diferentes estilos de aprendizagem que respondem às quatro diferentes fases do processo: Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático. A aplicação desse questionário neste estudo teve como objetivo medir os estilos e os índices de aprendizagem reflexiva apresentados pelos alunos, antes do trabalho com portfólios e ao final dele, e comprovar se a ferramenta havia contribuído para o desenvolvimento desse tipo de aprendizagem em alunos do MME que vivenciaram sua utilização.

Para o processamento, a tabulação e análise dos dados obtidos no CHAE fizemos uso do SPSS.

4. Resultados

A fase empírica do estudo iniciou com o pré-teste realizado em fevereiro de 2019 nos dois grupos amostrais (grupo experimental e grupo controle).

Utilizou-se o questionário CHAEA (Anexo 1) no pré-teste para avaliar o estado preliminar dos estilos de aprendizagem e, conforme tratado na Tabela 3 abaixo, os valores no pré-teste não diferiram significativamente entre os dois grupos, o que constituiu outra evidência da semelhança de perfis entre os alunos de ambos os programas de mestrado. Para a elaboração da Tabela 4, selecionaram-se os valores mais expressivos, considerando significativas tanto as semelhanças entre as respostas quanto as diferenças relevantes entre as porcentagens obtidas por meio do CHAEA.

Tabela 4

Variável Estilos de aprendizagem. Descritores relacionados às pontuações positivas obtidas durante o pré-teste no questionário CHAEA em ambas as amostras (MME e FOPELE).

Indicadores	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
10. Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho.	28	56,0	1,44	,501	22	44,0	1,56	,501
16. Escuto com mais frequência do que falo.	28	56,0	1,44	,501	22	44,0	1,56	,501
18. Trato de interpretar a informação bem antes de manifestar alguma conclusão.	30	60,0	1,40	,495	24	48,0	1,52	,505
19. Antes de fazer algo, estudo suas vantagens.	34	68,0	1,32	,471	29	58,0	1,42	,499
28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.	28	56,0	1,44	,501	22	44,0	1,56	,501
31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.	34	68,0	1,32	,471	16	32,0	1,42	,499
32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação.	22	44,0	1,56	,501	30	60,0	1,40	,495
34. Prefiro ouvir a opinião dos outros.	28	56,0	1,44	,501	22	44,0	1,56	,501
36. Nas discussões, gosto de observar.	30	60,0	1,40	,495	24	48,0	1,46	,503
39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
42. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.	30	60,0	1,40	,495	24	48,0	1,52	,505
44. São mais consistentes as decisões fundamentadas.	22	44,0	1,56	,501	30	60,0	1,40	,495
49. Prefiro distanciar-me dos fatos.	34	68,0	1,32	,471	29	58,0	1,42	,499
55. Prefiro discutir questões concretas.	34	68,0	1,32	,471	29	58,0	1,42	,499
58. Faço vários borrões antes da redação final.	28	56,0	1,44	,501	22	44,0	1,56	,501
63. Gosto de analisar diversas alternativas.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
65. Prefiro desempenhar um papel secundário.	29	58,0	1,42	,499	20	40,0	1,60	,501
69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.	28	56,0	1,44	,501	22	44,0	1,56	,501
70. Trabalhar com consciência me enche de satisfação e orgulho.	29	58,0	1,42	,499	20	40,0	1,60	,495
79. Com frequência, interessa-me saber o que as pessoas pensam.	22	44,0	1,56	,501	30	60,0	1,40	,495

Fonte: gerada a partir de dados introduzidos no SPSS.

Posteriormente, conforme detalhado no item metodologia, realizou-se a formação com portfólios no Mestrado em Educação. Após esse período, analisou-se como se expressaram os estilos de aprendizagem dos alunos que trabalharam com essa ferramenta (amostra de alunos do Mestrado em Educação), em comparação com a evolução dos alunos que não a utilizaram (amostra de alunos do Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira).

Iniciaremos apresentando a Figura 2, que mostra um comparativo dos estilos de aprendizagem dos alunos do MME e do FOPELE no pré-teste e pós-teste.

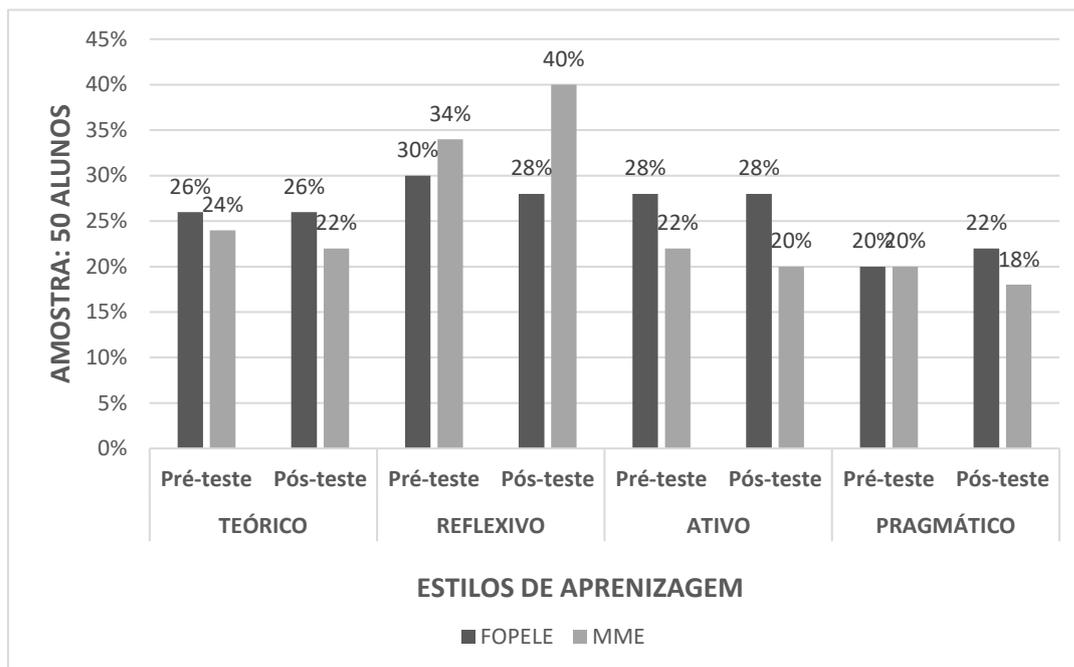


Figura 2. Estilos de aprendizagem dos alunos do MME e do FOPELE (pré-teste e pós-teste).

A partir da análise da Figura 2, é possível afirmar que, inicialmente, os sujeitos de ambos os grupos apresentaram estilos de aprendizagem bastante semelhantes e que se produziram variações, principal e significativamente, em relação ao estilo de aprendizagem reflexiva no grupo experimental.

Vejamos com mais detalhes as variações de pré-teste e pós-teste em relação aos estilos de aprendizado avaliados pelo CHAEA. Abaixo, apresentam-se as tabelas com os indicadores que mostraram alguma modificação relevante nas respostas positivas do questionário.

Tabela 5
Pontuações positivas relevantes no Estilo Ativo MME-FOPELE (pré-teste)

Indicador	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
3. Muitas vezes faço, sem olhar as consequências.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
9. Procuo estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503

27. Na maioria das vezes, expresso como me sinto.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
51. Gosto de buscar novas experiências.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
74. Sou uma das pessoas que mais anima as festas.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503

Fonte: elaboração própria

A Tabela 5 mostra uma vez mais a homogeneidade apresentada pelos grupos no pré-teste, uma vez que destaca a equivalência dos números. No entanto, no pós-teste, apesar de os mesmos 54% serem mantidos, o número de variáveis homogêneas diminuiu.

Tabela 6
Pontuações positivas relevantes no Estilo Ativo MME-FOPELE (pós-teste)

Indicador	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
9. Procuo estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
27. Na maioria das vezes expresso como me sinto.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503

Fonte: elaboração própria

Na Tabela 6, é possível comprovar que, dos cinco indicadores anteriores, apenas dois permaneceram na mesma equivalência, o que pode demonstrar uma mudança de atitude por parte dos alunos ao longo do mestrado.

Os resultados do estilo pragmático estão inseridos nas Tabelas 7 e 8. Como evidenciado na Tabela 7, no pré-teste, destacam-se duas variáveis idênticas entre os dois grupos.

Tabela 7
Pontuações positivas relevantes no Estilo Pragmático MME-FOPELE (pré-teste)

Indicador	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503

Fonte: elaboração própria

Por outro lado, no pós-teste, os grupos concordaram na mesma proporção com a variável que afirma comprovar previamente se as coisas realmente funcionam, tendo uma pequena variação de 54% no pré-teste para 52% no pós-teste, como pode ser comprovado na Tabela 8.

Tabela 8
Pontuações positivas relevantes no Estilo Pragmático MME-FOPELE (pós-teste)

Indicador	MME				FOPELE			
-----------	-----	--	--	--	--------	--	--	--

	f	%	M	DT	f	%	M	DT
57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.	26	52,0	1,48	,505	26	52,0	1,48	,505

Fonte: elaboração própria

Com relação ao estilo teórico, representado na Tabela 9, percebe-se que no início dos programas os sujeitos apresentavam características bastante semelhantes relacionadas a este estilo. De fato, exatamente 54% dos dois grupos disseram que se relacionam bem com pessoas reflexivas e acham difícil sintonizar com pessoas espontâneas; são coerentes com seus critérios, seguem seus próprios princípios; tendem a ser perfeccionistas; frequentemente detectam inconsistências e pontos frágeis nas argumentações dos outros e evitam temas subjetivos, ambíguos ou pouco claros.

Tabela 9
Pontuações positivas relevantes no Estilo Teórico MME-FOPELE (pré-teste)

Variável	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, espontâneas e imprevisíveis.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
33. Tenho tendência a ser perfeccionista.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
45. Detecto frequentemente a inconsistência dos outros.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
80. Evito os temas subjetivos e ambíguos.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503

Fonte: elaboração própria

No total, 27 sujeitos de ambos os grupos declararam o mesmo para este estilo, um número bastante relevante na amostra. No entanto, no pós-teste, os resultados foram amplamente dispersos e nenhum valor relevante de equivalência ou disparidade entre os grupos foi identificado.

As Tabelas 10 e 11 mostram os indicadores que se destacam no estilo reflexivo, muito relevantes neste estudo, devido à estreita relação com o tipo de aprendizagem que se deseja promover nos alunos que trabalham com portfólios.

Tabela 10
Pontuações positivas relevantes no Estilo Reflexivo MME-FOPELE (pré-teste)

Indicador	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503
63. Gosto de analisar diversas alternativas.	27	54,0	1,46	,503	27	54,0	1,46	,503

Fonte: elaboração própria

A Tabela 10 mostra que, no pré-teste, 54% dos sujeitos nos grupos MME e FOPELE se sentiram angustiados pela pressão no cumprimento de prazos. Curiosamente, também são 54% os sujeitos de ambos os grupos que gostam de considerar várias alternativas antes de tomar uma decisão.

Após o trabalho com os portfólios no grupo MME, as respostas mudaram consideravelmente, conforme mostrado na Tabela 11.

Tabela 11
Pontuações positivas relevantes no Estilo Reflexivo MME-FOPELE (pós-teste)

Indicador	MME				FOPELE			
	f	%	M	DT	f	%	M	DT
28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.	48	96,0	1,04	,198	23	46,0	1,54	,503
32. Prefiro contar com o maior número de fontes.	50	100,0	1,00	,000	31	62,0	1,38	,490
44. São mais consistentes as decisões fundamentadas.	48	96,0	1,04	,198	23	46,0	1,54	,503
49. Prefiro distanciar-me dos fatos.	50	100,0	1,00	,000	31	62,0	1,38	,490
63. Gosto de analisar diversas alternativas.	48	96,0	1,04	,198	23	46,0	1,54	,503

Fonte: elaboração própria

Se analisarmos a Tabela 11, podemos inferir que, no pós-teste, os sujeitos participantes do grupo MME posicionaram-se de maneira bastante diferente e homogênea em comparação com os sujeitos do grupo FOPELE. Unanimemente afirmaram que preferem tanto contar com o maior número de fontes de informação quanto se distanciar dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas, para aprender melhor. Além disso, 96% relataram a preferência por analisar e esmiuçar as coisas, por pensar que as decisões baseadas em uma análise minuciosa são as mais consistentes e por analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão, um indicador que se destaca, dado que, inicialmente, no pré-teste, as porcentagens eram iguais em ambos os grupos.

Podemos afirmar que o trabalho com portfólios desenvolvidos neste programa promoveu a aprendizagem reflexiva. Conforme se discutiu no item sobre fundamentos teóricos, o estilo reflexivo é caracterizado pela observação e análise. Estudantes reflexivos são receptivos e analíticos, e essas características estão refletidas no CHAEA. O espaço de reflexão gerado pela ferramenta facilitou o desenvolvimento da aprendizagem reflexiva nos estudantes.

Outro dado significativo em relação às respostas dos indicadores 28, 44 e 63 é que a porcentagem de sujeitos no grupo MME é de 96%, enquanto no FOPELE também é exata: 46% de respostas positivas nesses aspectos.

Foi possível constatar que, após o trabalho com portfólios no grupo MME, as respostas mudaram consideravelmente, sobretudo em relação aos indicadores 28, 32, 44, 49 e 63, conforme se evidenciou na Tabela 11.

Os indicadores quantitativos do estilo de aprendizagem reflexiva que discutimos (resumidos abaixo na Tabela 12) foram então assumidos como relevantes para validar a importância do uso do portfólio no desenvolvimento de estilos de aprendizagem reflexiva.

Tabela 12

Indicadores de Estilo de Aprendizagem Reflexiva que se mostraram relevantes no pós-teste

Estilo Reflexivo

- Indicador 28: Gosto de analisar e esmiuçar as coisas
 - Indicador 32: Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
 - Indicador 44: Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma análise minuciosa do que as baseadas na intuição.
 - Indicador 49: Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
 - Indicador 63: Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
-

Fonte: elaboração própria

Nos resultados, foram analisadas as variações relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem reflexiva nos alunos do Mestrado em Educação. Os índices apresentados nos indicadores descritos foram relevantes, de modo que podemos afirmar que o trabalho com portfólios desenvolvido nesse programa promoveu esse tipo de aprendizagem.

Nas análises, não se evidenciaram diferenças significativas relacionadas ao gênero, país de origem e faixa etária.

5. Discussão dos resultados e conclusões

Com base nos resultados obtidos neste estudo e após a análise dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados, apresentam-se as conclusões a seguir.

Nos resultados, foram analisadas as variações quanto ao desenvolvimento da aprendizagem reflexiva nos alunos do Mestrado em Educação. Os índices apresentados em algumas das variáveis associadas à aprendizagem reflexiva foram relevantes, de modo que podemos afirmar que o trabalho com portfólios desenvolvido no programa MME promoveu esse tipo de aprendizagem. Como se viu, o estilo reflexivo é caracterizado pela observação e análise. Os aprendizes reflexivos são ponderados, receptivos e analíticos, e essas características foram descritas ao longo do trabalho com portfólios. O espaço de reflexão gerado pela ferramenta facilitou o desenvolvimento de estilos e perfis nos alunos, promovendo a aprendizagem reflexiva.

Os resultados evidenciados no grupo experimental de alunos do MME permitem comprovar a influência do trabalho com portfólios no desenvolvimento dessas características. O foco nos resultados dos alunos que trabalharam com portfólios

permite establecer como eles aprendem, de modo que a reflexão esteja presente em seu processo de formação. Os alunos que são formados no estilo reflexivo são sujeitos prudentes e a observação é seu ponto forte. Geralmente, eles não intervêm até que tenham uma visão completa da situação. A reflexão é o principal caminho para os processos de ensino e aprendizagem, e o portfólio é uma ferramenta que facilita o sucesso nesses processos.

A sequência de entregas do portfólio esteve em sintonia com as etapas propostas por Danielson e Abrutyn (2002) para a elaboração do portfólio, garantindo as bases para uma atuação reflexiva. A coleta incentiva o planejamento, a fim de decidir quais experiências foram consideradas mais importantes ao longo do processo; a seleção permite avaliar e escolher conforme a relevância da experiência; e a reflexão é o ápice do trabalho, para retomar os pontos fortes da aprendizagem e, sobretudo, as deficiências que devem ser revistas para melhorar o desempenho futuro. Finalmente, a projeção ou plano de ação, momento dedicado a considerar o quanto foi aprendido e quais serão as etapas a serem seguidas para alcançar as metas para futuras aprendizagens.

Pode-se concluir que o trabalho com portfólios influencia de maneira muito positiva e significativa o desenvolvimento de estilos de aprendizagem reflexiva e da competência reflexiva.

Referências bibliográficas

- Aguaded Gómez, J. I., López Meneses, E., & Jaén Martínez, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 7-28. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-aguaded-lopez-jaen.html#ot-pc-content>
- Akirov, A. (1997). Algunas reflexiones sobre el uso del portafolio como alternativa confiable en la evaluación de los procesos de aprendizaje. *Entre Lenguas*, 1(1), 39-41.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora*. Mensajero.
- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 257-275. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19789>
- Arguelles, D. & Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Alfaomega.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al Nuevo espacio Europeo de Educación superior. Una experiencia práctica en

- la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. <https://relatec.unex.es/article/view/189>
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berruezo, M. Á. M., & Gómez, I. P. (2013). La influencia de la enseñanza virtual sobre el pensamiento crítico de los profesores en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 293-306. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527017.pdf>
- Betancourt-Odio, M.A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O. & Azevedo-Gomes, J. (2021). Self-Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries. *Sustainability* 13, 343. <https://doi.org/10.3390/su13010343>
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Chan Núñez, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*, 48, 1-32. <https://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/DOC-portafolio-en-el-aula.pdf>
- Delmastro, A. L. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y postgrado*, 20(2), 187-211. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820207.pdf>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.
- Estudios del Centro de Desarrollo (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. OEI. <https://www.oecd.org/development/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina-9789264277977-es.htm>
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, 48, 2-22. <https://www.um.es/ead/red/48/fainholc.pdf>
- González-Yebra, Ó., Aguilar, M.A., Aguilar, F.J., Lucas, M. (2018). Evaluación de entornos inmersivos 3D como herramienta de aprendizaje B-Learning. *Educación XX1*, 21(2), 417-440. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16204>

- Hernández, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v5n2-hernandez.html>
- Honey, P. & Munford, A. (2006). *The learning style helper's guide*. Peter Honey Publications.
- Kruger, E. J., Holtzman, D. M., & Dagavarian, D. A. (2013). Comprehensive education portfolio with a career focus. *The Journal of Continuing Higher Education*, 61(1), 46-53. <https://doi.org/10.1080/07377363.2013.759494>
- Lunar, L. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Núcleo*, 24 (19), 63-96. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0798-97842007000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Marcet, M. V. (2006). *Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra* [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio de la Universitat Pompeu Fabra. <https://www.tdx.cat/handle/10803/7093>
- Marion, S., & Leather, P. (2015). Evaluación y modelos de responsabilidad educativa para apoyar aprendizajes significativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650557>
- Moreno, C. X. G. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9). <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848005.pdf>
- Moreno-Fernández, O. & Moreno-Crespo, P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, 30, 11-30. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/18200>
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar*. Magisterio Editorial.
- Rama, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Universidades*, 70, 27-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37348529004.pdf>
- Rodríguez-Jiménez, F.J., Pérez-Ochoa, M.E., & Ulloa-Guerra, O. (2021). Aula invertida y su impacto en el rendimiento académico: una revisión sistematizada del período 2015-2020. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 1-25. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13240>
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un*

programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/108035#page=1>

Sartor-Harada, A. (2019). El portafolio como herramienta de desarrollo del aprendizaje reflexivo en los entornos virtuales. *Santiago*, 253-268. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/4837>

Urmeneta, C. E. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4676#page=1>

Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5(16), 390-396. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601603>

Anexo 1

Cuestionario CHAEA

	+	-		+	-		+	-
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.			27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.			54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.			28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.			55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.			29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.			56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.			30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.			57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.			31. Soy cauteloso/a la hora de sacar conclusiones.			58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.			32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.			59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.			33. Tiendo a ser perfeccionista.			60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.		
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.			34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.			61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.			35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.			62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.			36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.			63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.			37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.			64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.			38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.			65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.			39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.			66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.			40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.			67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.			41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.			68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.			42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.			69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.			43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.			70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.			44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.			71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.			45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.			72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.			46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.			73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.			47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.			74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.			48. En conjunto hablo más que escucho.			75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.			49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.			76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.			50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.			77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.			51. Me gusta buscar nuevas experiencias.			78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.			52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.			79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
			53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.			80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		

Guía de elaboración

**PORTAFOLIO
DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN**

Índice

•• Guía de elaboración del portafolio del Máster en educación

1. ¿Qué es el portafolio?	1
2. Objetivos del portafolio	2
3. Estructura y contenido del portafolio	3
4. Entregas y gestión del portafolio en el máster	7
5. Procedimientos y criterios de evaluación	8
6. Función del profesor/a de portafolio	9

GUÍA DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN

1. ¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO?

El portafolio académico es una herramienta didáctica mediante la cual el alumno debe seleccionar las **experiencias de aprendizaje** del programa que, según su parecer, son o están siendo más significativas para su proceso formativo y argumentar por qué. Estas muestras de aprendizaje han de poner de manifiesto, por un lado, las **habilidades, los conocimientos y las capacidades** que está desarrollando en el curso; y por otro, las **carencias y dificultades** que detecta.

En el proceso de elaboración del portafolio tiene una importancia crucial la **reflexión crítica** que el alumno debe generar sobre las experiencias que selecciona, su experiencia docente (si la tiene), su experiencia como alumno en otras situaciones formativas y la autoevaluación que realiza sobre su desempeño en el máster. Es decir, el portafolio no consiste únicamente en una acumulación de muestras o trabajos sino que desde la acción tutorial se estimulan procesos reflexivos con el objetivo de que el alumno sea capaz de recapacitar críticamente y delinear un plan de mejora de su actuación como alumno y profesional de la educación (o futuro profesional de la educación). En este sentido, la reflexión se orienta a la acción.

*“[El Portafolio] Sin reflexión se convierte en un simple almacén de información”
(Barberà, 2009, p. 35).*

Así pues, el trabajo que debe desarrollar el alumno en el portafolio debe tener un carácter eminentemente personal.

2. OBJETIVOS DEL PORTAFOLIO

El objetivo general del Portafolio es reforzar el proceso formativo del alumno y su competencia reflexiva con el fin de formar profesionales competentes. Esto se traduce en los siguientes objetivos específicos:

Que el alumno sea capaz de:

- Ser consciente de la medida en que está aprendiendo: las competencias y los conocimientos que domina y aquello que debe mejorar.
- Crear un vínculo entre la teoría y su experiencia práctica, observar cómo se aplica la teoría en las condiciones particulares en las que él trabaja y a partir de procesos reflexivos reelaborar las teorías desde su experiencia o crear nuevos conceptos.
- Adquirir un hábito reflexivo que le permita autorregular su proceso de aprendizaje, evaluarlo y, si es necesario, transformar o reajustar las propias actuaciones y creencias en función de los resultados obtenidos.
- Desarrollar y/o mejorar la capacidad de análisis, reflexión y autocrítica respecto a su práctica docente con el fin de mejorarla.
- Desarrollar en el formando una actitud indagadora y crítica que le lleve a implicarse en un proceso continuo y autónomo de reflexión a lo largo de toda su vida profesional y a llevar a cabo una práctica reflexiva como modo de ser más competente (reestructurando y transformando su labor docente).

Todo ello basado en la idea de que el profesor debe reunir las siguientes competencias:

- Ser capaz de innovar, negociar y regular su práctica en sociedades en continua transformación.
- Espíritu crítico.

En este sentido, en el Portafolio no se trata tanto de que el alumno demuestre los conocimientos que ha adquirido durante el curso como de que reflexione en qué manera estos conocimientos y capacidades han repercutido en su proceso formativo. El alumno no debe perder de vista que, aunque el Portafolio tiene un carácter académico y es leído y evaluado por un profesor/a, debe concebirlo como un documento personal y especialmente valioso para su formación. El alumno ha de establecer un diálogo interno consigo mismo que le permita llegar a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje y así poder controlarlo, planificarlo, reorientarlo, etc. En este sentido, debe utilizar un tono formal, pero a la vez íntimo, personal e introspectivo.

Como se puede desprender de la anterior explicación, el portafolio tiene un objetivo tanto evaluador como formativo.

3. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL PORTAFOLIO

A continuación se describe la estructura que debe tener el Portafolio y los apartados que obligatoriamente debe incluir:

i. **Portada** (extensión máxima: 1 página).

Debe incluir:

- El nombre completo del alumno.
- El usuario del alumno.
- El nombre completo del profesor/a que asesora.
- Si se trata del Portafolio I, Portafolio II o Portafolio III

ii. **Índice** (extensión máxima: 1 página).

En este apartado se deben mencionar los apartados que componen el portafolio.

iii. **Introducción** (extensión máxima: 2 páginas).

En este apartado se debe realizar un resumen y una reflexión general sobre el desarrollo del portafolio, su estructura y las experiencias de aprendizaje que incluye.

Obviamente, como cualquier trabajo académico, esta introducción debe elaborarse una vez se hayan completado el resto de apartados del portafolio.

iv. **Punto de partida** (extensión máxima: 6 páginas).

El alumno debe elaborar la primera versión de este apartado antes de comenzar las tutorías de las asignaturas y en éste debe reflejar y recapacitar sobre su realidad presente respecto al ámbito de la Educación. El alumno no debe tener miedo a mostrar conocimientos equivocados, sino que debe intentar ser lo más sincero posible para posteriormente poder realizar una retrospectiva, retomar el punto de partida, y evaluar / valorar por él mismo su proceso formativo. En concreto debe reflexionar en torno a los siguientes aspectos:

- **Experiencias formativas y profesionales relacionadas con la educación.**

El alumno debe recoger aquellas experiencias formativas y profesionales previas al inicio del máster, relacionadas con el ámbito de la Educación, que considere especialmente significativas y debe argumentar por qué.

Debe plantearse las siguientes cuestiones:

¿Qué experiencias formativas y/o profesionales acarreo que considere especialmente relevantes?

¿Por qué las considero relevantes?

¿Qué me han aportado?

MUY IMPORTANTE: no se trata de enumerar sin más o recoger en un listado todas las experiencias formativas y/o profesionales a modo de CV, sino que el alumno solo debe hacer referencia a aquellas que considere especialmente significativas y armar un discurso elaborado y reflexivo en el sentido que se explica más arriba.

- **Representaciones y creencias iniciales sobre la educación.**

El alumno debe reflexionar sobre las creencias y representaciones que en relación con la educación tiene en el momento de iniciar el curso. Debe plantearse aspectos como:

¿Cómo entiendo actualmente la educación?

¿Cómo concibo el proceso de aprendizaje?

¿Qué papel considero que deben desempeñar las TIC en el ámbito educativo?

¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos en el proceso de aprendizaje?

- **Necesidades de formación.**

Como el enunciado indica, el alumno debe recapacitar sobre cuáles son sus necesidades de formación al iniciar el máster. Debe plantearse las siguientes cuestiones:

En este momento inicial, ¿qué carencias puedo identificar en mi formación y/o actuación profesional en el campo de la educación?

¿Qué interrogantes me planteo a partir de mis experiencias formativas y/o profesionales previas en el área de la educación?

¿Qué retos me planteo?

- **Expectativas de formación.**

Como el enunciado indica, el alumno debe recapacitar sobre cuáles son sus expectativas de formación respecto al máster que está a empezando. Debe plantearse las siguientes cuestiones:

¿Qué espero de este curso?

¿Qué metas y objetivos me fijo para las diferentes etapas que conforman el programa?

¿Cuáles son mis metas profesionales?

v. **Experiencias de aprendizaje** (extensión máxima: 10 páginas).

En este apartado el alumno debe incluir las muestras de aprendizaje que considere más significativas y representativas del proceso formativo que está protagonizando. El número de muestras que debe incorporar varía en función de la etapa del máster en la que se encuentre (bloque común, bloque especialización y bloque final). Para más información, consúltese el siguiente apartado de esta guía.

Las muestras de aprendizaje no tienen por qué ser productos finales como podría ser la realización de una actividad, sino que pueden ser algo que haya inspirado o movido especialmente al alumno en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la lectura de algún artículo, la intervención de algún compañero en el foro, la retroalimentación recibida sobre alguna actividad (aunque no sea satisfactoria), el mismo proceso de realización del portafolio como herramienta de auto (evaluación), la asistencia a un seminario o taller sobre alguno de los temas que se han abordado en la etapa del curso en la que se encuentra el alumno, etc. Si por limitaciones de extensión no se puede incluir toda la muestra, el alumno debe incorporar un extracto o resumen de la misma.

A través de la selección el estudiante debe reflejar capacidad para seleccionar, discriminar y organizar la información.

Para cada experiencia el alumno debe proceder de la siguiente manera:

1. Introducir la muestra mediante una **breve descripción** de la misma:

- Contexto en el que ha tenido lugar la experiencia (dónde, cómo y cuándo ha ocurrido).
- Naturaleza y características de la misma.
- Personas relacionadas con ésta (profesor/es, compañeros/as, alumno/s).

2. Incluir el **original** de la muestra (puede incluirse un extracto o resumen significativo de la misma si la muestra excede la extensión).

vi. **Reflexión personal** (extensión máxima: 2 páginas por experiencia).

En este apartado el alumno debe realizar una reflexión y un análisis crítico sobre cada una de las experiencias incluidas en el portafolio.

En este punto es especialmente importante insistir en que no se trata tanto de que el alumno demuestre y exponga los conocimientos que ha adquirido como de que reflexione y analice críticamente sobre de qué manera estos conocimientos y capacidades han repercutido en su proceso formativo.

El alumno debe plantearse cuestiones como:

¿Por qué he seleccionado esta experiencia?

¿Qué efectos ha tenido en mi formación?

¿Me ha ayudado a asimilar conceptos, valores o habilidades? ¿cuáles? ¿en qué medida?

¿Qué logros y qué limitaciones puedo reconocer en ella?

¿Qué dudas me plantea?

¿De qué manera puedo relacionarla con la práctica profesional (actual o futura)?

vii. **Otras experiencias relevantes** (extensión máxima: 2 páginas).

En este apartado el alumno puede incluir otras muestras de aprendizaje que sin otorgarles la relevancia que da a las que incorpora en la sección "Experiencias de aprendizaje" merece la pena mencionar. En este caso, cada experiencia debe acompañarse también de una breve reflexión en la que el alumno recapacite sobre la significación que la muestra que aporta tiene o ha tenido para su proceso formativo.

viii. **Autoevaluación** (extensión máxima: 2 páginas).

En este apartado el formando debe realizar una autoevaluación en que ponga en relación la reflexión generada a partir de cada una de las experiencias con lo presentado en el Punto de partida.

Debe plantearse aspectos como:

¿De qué manera ha progresado mi proceso formativo?

¿Qué aprendizajes puedo señalar como más significativos?

¿Cómo valoro mi actuación como alumno del máster? ¿qué aspectos considero que debo mantener y cuáles reforzar o mejorar?

¿Percibo algún cambio en las creencias y representaciones que expuse en el Punto de partida respecto a ahora?

¿En qué medida se ha transformado mi visión de la educación?

ix. **Plan de acción** (extensión máxima: 2 páginas).

En este apartado el alumno debe delinear un plan de acción a corto, medio y largo plazo a partir de la evaluación y las reflexiones realizadas a lo largo del Portafolio. Debe formular (o reformular) objetivos, metas o retos.

Le pueden servir de ayuda considerar las siguientes preguntas:

¿Qué retos emergen a partir de estas experiencias de aprendizajes?

¿Qué creo que debo hacer o seguir haciendo en mi formación como profesional de la educación a partir de ahora?

¿Debo variar alguna manera de proceder como alumno del máster? ¿aplicar otras estrategias, por ejemplo?

¿Sigo teniendo los mismos objetivos académicos y profesionales?

Contribuciones de los autores: A.S.H.: Autora principal, conceptualización y fundamentos teóricos, metodología, recolección de datos, curaduría de datos, análisis formal, redacción, revisión, supervisión y edición; O.U.G: Conceptualización y fundamentos teóricos, metodología, curaduría de datos, análisis formal, redacción, revisión y edición; A.C.S.: Conceptualización y fundamentos teóricos, metodología, curaduría de datos, análisis formal en SPSS, redacción, revisión y edición; Y.C.G.: Conceptualización y fundamentos teóricos, metodología, curaduría de datos, análisis formal, redacción, revisión y edición.

Los investigadores han trabajado de manera muy colaborativa, con el fin de mantener la coherencia del estudio. Los datos obtenidos han sido discutidos y reflexionados entre todos, bien como las decisiones acerca de los principales autores que aportan el contexto teórico necesario a la investigación.

Financiación: “Esta investigación no recibió financiación externa”.

Conflicto de intereses: Los autores declaran y confirman la inexistencia de conflictos de intereses en la publicación de este artículo.

Declaración ética: Los autores confirman que todos los procesos realizados para la elaboración de este artículo han respetado a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Cordovés-Santiesteban, A. y Gómez, Y. (2022). Portfólio digital docente para o desenvolvimento do aprendizado reflexivo. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 26(3), 287-314. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.21473