

Hacer visible el desempeño: el rol del portafolio para docentes en formación y en servicio

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Artes

Presenta:

María Paula Botero Vivas

Director:

Gary Cifuentes PhD

Bogotá, D.C, Colombia, 2020

Universidad de los Andes

Facultad de Educación

Contenido

1. INTRODUCCIÓN:	5
2. CONTEXTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
2.1 PREGUNTA PROBLEMA	7
2.2 OBJETIVO GENERAL	7
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
3. MARCO TEÓRICO:	8
3.1 PORTAFOLIO ESTUDIANTE:	8
3.1.1 <i>Portafolio de sobresaliencia:</i>	9
3.1.2 <i>Portafolio de crecimiento:</i>	9
3.2 PORTAFOLIO DOCENTE:	10
3.3 PORTAFOLIO PARA DOCENTES EN FORMACIÓN (PORTAFOLIO PROFESIONAL):	11
3.4 VALORACIÓN DE DESEMPEÑOS AUTÉNTICOS:	12
3.4.1 <i>Valoración de los desempeños de comprensión (EPC):</i>	13
4. DISEÑO METODOLÓGICO	15
4.1 ETAPAS DE LA METODOLOGÍA:	16
4.2 <i>Reconstrucción histórica comparada:</i>	19
4.3 <i>Clasificación y codificación:</i>	22
5. ANÁLISIS:	24
5.1 APROPIACIÓN DEL PORTAFOLIO:	24
5.2 VISIBILIZACIÓN DEL DESEMPEÑO	28
5.3 EJERCICIO PROFESIONAL	32
6. PUNTOS DE LLEGADA:	36
7. REFLEXIÓN SOBRE MI ROL COMO INVESTIGADORA: CONCLUSIONES Y APORTES PARA MI FUTURA PRÁCTICA PROFESIONAL	38
8. REFERENCIAS	41
9. ANEXOS:	43

Índice Tablas

<i>Tabla 1. Momentos de sistematización</i>	13
<i>Tabla 2. Categorías de análisis</i>	15
<i>Tabla 3. Fuentes de información</i>	15
<i>Tabla 4. Tipos de apropiaciones maestros en servicio y formación</i>	22
<i>Tabla 5. Visibilización del desempeño 2018</i>	25
<i>Tabla 6. Visibilización del desempeño 2020.</i>	27
<i>Tabla 7. Ejercicio profesional 2018</i>	28
<i>Tabla 8. Ejercicio profesional 2020</i>	30

Índice ilustraciones

<i>Ilustración 1. Matriz de roles y su relación temporal</i>	18
<i>Ilustración 2. Matriz de codificación de portafolios</i>	22
<i>Ilustración 3. Matriz informe final</i>	23
<i>Ilustración 4. Tipos de apropiación del portafolio</i>	25
<i>Ilustración 5. Apropiación portafolio 2020</i>	27
<i>Ilustración 6. Actividades relevantes en la apropiación del portafolio de 2018</i>	29
<i>Ilustración 7. Actividades relevantes en la apropiación del portafolio 2020</i>	30

1. Introducción:

La labor docente es fundamental para el desarrollo social, puesto que más allá de responder a las necesidades culturales y económicas, es un pilar determinante para alcanzar una educación de calidad. Por lo tanto, el proceso de formación que tienen los docentes se convierte en un eje controversial y retador, ya que, los alcances de su práctica son sumamente amplios y a su vez directos dentro de esta transformación social. De modo que, la formación docente cobra una gran importancia hoy en día, como lo propone el Ministerio de educación Nacional (2010):

Los desafíos actuales que enfrenta el sector educativo frente a las demandas de la sociedad y el papel protagónico de los educadores (docentes y directivos) en la transformación que se requiere para lograr el desarrollo de conocimiento y desarrollo científico y tecnológico, preparación de ciudadanos para el siglo XXI, se constituyen en el principal argumento para promover el desarrollo profesional de los docentes del país. (p. 01)

En consecuencia, a partir de la complejidad que representa esta formación, se han desarrollado múltiples estrategias en pro de cualificar la labor docente, por lo cual, el propósito de este documento se centra en la estrategia del portafolio estudiantil, enmarcado dentro de un contexto de formación docente, donde se busca responder a la interrogante del potencial que tiene esta estrategia para hacer visible el desempeño. Por lo tanto, se realiza una sistematización de la experiencia del curso evaluación del aprendizaje de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, enfatizando las diferentes potencialidades dentro del proceso formativo de maestros en formación y maestros en servicio.

2. Contexto y formulación del problema

El siguiente trabajo de grado se desarrolla en el marco de mi práctica profesional, desarrollada en el contexto del curso Evaluación del Aprendizaje. En este curso, los asistentes son estudiantes de la maestría, especialización, y licenciatura, así como estudiantes de la opción en pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Dentro de los mecanismos de evaluación auténtica y formativa que propone el curso, se encuentra el desarrollo de un portafolio individual, que maneja específicamente dos modalidades: de sobresalencia y de crecimiento. En este sentido, la creación del portafolio en el curso tiene dos finalidades, en primer lugar, gestionar un espacio de autorreflexión acerca del desempeño del estudiante a propósito de los tres dominios establecidos dentro del curso (maestría conceptual, procedimental y actitudinal). En segundo lugar, de forma más explícita y en relación a las evidencias (trabajos grupales e individuales realizados en el curso), el estudiante desarrolla una metareflexión acerca de sus dinámicas de aprendizaje, haciendo visibles las comprensiones alcanzadas a lo largo del curso mediante la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora.

En consecuencia, esta investigación nace de la necesidad de establecer las potencialidades del portafolio dentro del proceso formativo de los docentes en servicio y en formación, además de la cualificación de su labor profesional. Dado que el estudiante de educación se ubica dentro de un panorama singular, donde sus conocimientos teóricos no se encuentran distantes a su práctica, sino que, por el contrario, el estudiante desde un comienzo se encuentra inmerso en una práctica y experiencia pedagógica al estar formándose en un ámbito académico. Por lo cual, su aprendizaje no está relacionado exclusivamente al proceso de enseñanza que promueve el curso, sino que existen múltiples vinculaciones como su misma experiencia como estudiante, la labor del docente y en general, las comunidades educativas en la que se encuentra inmerso. Es decir que, el estudiante no se encuentra en un contexto desarticulado donde la teoría permanece abstracta, puesto que, desde el primer momento el estudiante se encuentra embebido en la práctica docente, debido a su involucramiento en el sistema educativo, no solo como estudiante sino por medio de su labor docente. Sin embargo, estas singularidades y líneas de aprendizaje pueden llegar a ser obviadas dentro de la formación a maestros en servicio y pre servicio, lo que puede generar sistemas de valoración formativa limitados. En este sentido, obviar la multiplicidad de relaciones que tiene el estudiante con su contexto, puede promover

la desarticulación e invisibilización de diversos desempeños que hacen parte de su labor profesoral y en consecuencia de su proceso formativo.

Por lo tanto, su labor profesional como agentes educativos los ubica dentro de un doble rol: aprendices y educadores, en el que resulta relevante indagar por el modo como hacen visible el desarrollo de su desempeño como educadores a través de un portafolio. En síntesis, esta investigación busca establecer las potencialidades del portafolio dentro de este doble rol de agencia que tienen los estudiantes, analizando el valor pedagógico que tiene el portafolio para los docentes en formación y en servicio.

2.1 Pregunta problema

¿Cuál es el potencial que tiene el portafolio como estrategia para hacer visible el desempeño de docentes en formación y en servicio en el curso Evaluación del Aprendizaje?

2.2 Objetivo general

Establecer el potencial del portafolio como estrategia de visibilización del desempeño de docentes en formación y servicio dentro del curso Evaluación del Aprendizaje.

2.3 Objetivos específicos

- Analizar el valor pedagógico que tiene el portafolio para docentes en formación.
- Analizar el valor pedagógico que tiene el portafolio para docentes en servicio.
- Sistematizar la experiencia de uso del portafolio en el curso Evaluación del Aprendizaje generando conocimiento sobre una práctica docente situada.

3. Marco teórico:

En el siguiente marco teórico se abordarán elementos conceptuales fundamentales para el desarrollo del ejercicio investigativo. En un primer momento se definirá conceptualmente el portafolio estudiantil, haciendo énfasis principalmente en dos modalidades; de crecimiento y sobresaliente, puesto que estos son los abordajes que tuvo el portafolio dentro del curso Evaluación del aprendizaje. Asimismo, debido a la población que maneja este curso y la problemática planteada respecto al doble rol estudiantil, se establece conceptualmente qué es el portafolio docente y el portafolio de desarrollo profesional para docentes en formación. De igual forma, con la intencionalidad de evidenciar las potencialidades de esta estrategia para hacer visible el desempeño, es imperativo realizar un acercamiento a la valoración de desempeño auténtico, específicamente desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión debido a la visibilización del desempeño que busca identificar este ejercicio de investigación dentro del portafolio.

3.1 Portafolio estudiante:

El concepto de portafolio se ha desarrollado y modificado a lo largo del tiempo, generando nuevos propósitos y adquiriendo cierta flexibilidad que promueve su aplicación dentro de múltiples disciplinas. Como lo expone Lam (2018), el principal propósito del portafolio se basa en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (en dominios específicos), ya que, debido a su flexibilidad se convierte en catalizador dentro de la promoción de la calidad del aprendizaje, y una herramienta de evaluación justa, que genera evidencia cuantitativa y cualitativa del proceso de aprendizaje.

En este sentido, el portafolio puede entenderse como una herramienta de recolección de trabajos realizados por el estudiante, que permite construir y transmitir una historia respecto al proceso de aprendizaje del estudiante; donde se hace visible el proceso, esfuerzo y logro en diferentes áreas (Taylor & Nolen, 2005; S. Butler & N. McMunn, 2006). Sin embargo, al considerar esta herramienta con fines evaluativos, el portafolio puede ser visto como una colección limitada de trabajos estudiantiles, usados para mostrar sus mejores desempeños o como una herramienta que expone el progreso del estudiante a lo largo del tiempo (Nitko & Brookhart, 2007).

Por consiguiente, considerando el portafolio como una herramienta de valoración bajo lo propuesto por Nitko y Brookhart, es importante hacer una diferenciación respecto a su configuración y el desarrollo que tiene a la luz de su propósito. En consecuencia, los propósitos que puede llegar a tener esta herramienta son variados, por lo tanto, dentro de este marco se abordarán específicamente dos tipos de portafolio:

3.1.1 Portafolio de sobresaliencia:

Este portafolio contiene los mejores productos finales del estudiante. Por consiguiente, los productos seleccionados buscan dar cuenta del nivel de logro del estudiante, en cuanto a los diferentes objetivos de aprendizaje propuestos en las actividades y del curso en general. De esta forma, la ejecución de este implica que el estudiante debe tener múltiples oportunidades para realizar la misma tarea, y así poder seleccionar el mejor producto. En consecuencia, dicha selección es inherente a un ejercicio de reflexión donde la persona que hizo la selección (estudiante, padre, profesor, etc.) tenga la oportunidad de verbalizar porque esta evidencia da cuenta de su mejor desempeño. (Taylor & Nolen, 2005).

3.1.2 Portafolio de crecimiento:

Este portafolio permite evidenciar la mejoría que ha tenido el estudiante a lo largo del tiempo, es decir que, le permite al estudiante demostrar el crecimiento que ha alcanzado, específicamente, la evolución de sus capacidades para realizar actuaciones valiosas. Asimismo, estos procesos de crecimiento permiten evidenciar el nivel de apropiación de los estudiantes en relación a los objetivos de aprendizaje (Taylor & Nolen, 2005). Por lo tanto, este portafolio no tiene un énfasis en los productos finales, sino que se convierte en una herramienta formativa tanto para el estudiante como para el docente, monitoreando el proceso de aprendizaje con la intención de descubrir dificultades a las cuales se les pueda apoyar o direccionar de forma asertiva. (Brookhart & Nitko, 2007).

En síntesis, el portafolio puede llegar a ser considerado una herramienta de valoración, que permite realizar juicios a partir de múltiples evidencias y un ejercicio reflexivo transversal. De esta forma, el portafolio propicia un mejoramiento en el proceso de aprendizaje del estudiante, donde la diversidad y singularidad de cada individuo es tomada en cuenta como eje fundamental para su propio desarrollo y por ende su valoración.

3.2 Portafolio docente:

El portafolio docente se define como la recopilación sistemática y cíclica de información, a partir de múltiples registros que reflejan las actividades realizadas por el docente. Esta sistematización da cuenta del proceso de aprendizaje, los objetivos alcanzados por el docente y su desempeño; por lo tanto, diferentes autores establecen el portafolio como un instrumento de registro dinámico del crecimiento y cambio profesional del docente, que permite comunicar de forma objetiva dicho proceso de crecimiento y evolución (Vallina, 2008; Rigo, 2013; Mellado, 2008; Marín, Arbesú, & Barón, 2012). De igual forma, como lo proponen Díaz & Pérez (2010) el portafolio es a su vez un testimonio de la identidad docente que se presta como objeto de reflexión y valoración, en relación a una serie de objetivos, desempeños esperados o estándares.

Así, uno de los principales usos del portafolio docente gira en torno a la comprensión y mejoramiento de la enseñanza, debido al proceso constante de reflexión y análisis que realiza el profesor con la intención de promover aprendizajes significativos y situados; en consecuencia, este portafolio maneja un propósito establecido y pone en evidencia el crecimiento progresivo y los niveles de aprendizaje alcanzados en relación a un estándar o desempeño por parte del docente (Díaz & Pérez, 2010). Por lo tanto, debido al carácter reflexivo mencionado, el portafolio no puede limitarse a una presentación sintética del curriculum vitae del docente o a un recuento de todas las labores docentes (Díaz & Pérez, 2010), por lo cual, la estructuración del contenido de este es una decisión personal alineada a su propósito. Sin embargo, la literatura propone ciertos estándares respecto a la información general que debe estar consignada dentro del portafolio, puesto que el foco no se encuentra en la forma en la cual esta información es consignada sino en su respuesta a una reflexión previa, la muestra del proceso y los resultados de la actividad aprendizaje-enseñanza. (Arbesú, & Gutiérrez, 2012; Bozu, 2012, Díaz & Peréz, 2010).

Por lo tanto, se proponen determinados tipos de contenido para responder asertivamente a lo expuesto anteriormente. En primer lugar, la identidad docente, donde se establece una declaración respecto a sus responsabilidades, metas de enseñanza, y demás, que den cuenta de su filosofía de enseñanza y concepción del aprendizaje (Arbesú, & Gutiérrez, 2012). De igual forma, el análisis del docente respecto a sus acciones pedagógicas, donde incluya la valoración de su propia práctica, identificado fortalezas y oportunidades de mejora (Bozu, 2012). Por otra parte, como lo plantea Bozu (2012) se espera que el docente proyecte estas reflexiones en

acciones futuras que promuevan la calidad de su docencia. En resumen, las evidencias, reflexiones y demás elementos registrados dentro del portafolio docente deben dar respuesta al propósito del mismo.

3.3 Portafolio para docentes en formación (portafolio profesional):

Ahora bien, dentro de las diversas aplicaciones del portafolio es posible encontrar el desarrollo del portafolio para los docentes en formación (*portafolio profesional*). Como se mencionó anteriormente, el portafolio docente puede llegar a ser un instrumento de mejoramiento para la práctica profesional o un instrumento de evaluación, de esta forma, el desarrollo de un *portafolio profesional* se encuentra inmerso dentro de estas dos vertientes. Sin embargo, es posible establecer como el principal propósito de su desarrollo es la mejora de sus métodos de enseñanza (Chitpin y Simon, 2009). De igual forma, este les permite a los estudiantes demostrar sus competencias de enseñanza y a su vez proporciona evidencia acerca de las reflexiones alcanzadas alrededor de su progreso profesional (Smits et al., 2005) lo que conduce a una estructuración sólida de apropiaciones conceptuales y el crecimiento personal (Kolb y Kolb, 2006; Luna, 2004).

Asimismo, el *portafolio profesional* es un instrumento que permite la construcción del “yo” como docente (Antonek, McCirmick & Donato, 1997), por lo tanto, un componente crucial para el desarrollo de este concepto son las habilidades reflexivas, puesto que contribuyen a su desarrollo profesional (Nettles & Petrick, 1995), permitiéndoles interpretar sus acciones pedagógicas y sus intenciones. En este sentido, el portafolio se convierte en una herramienta de desarrollo profesoral donde median las reflexiones sobre el quehacer y la filosofía docente, que además permite establecer un diálogo con pares, supervisores e instituciones.

Winsor (1998) estipula un *portafolio profesional* enfocado en el desarrollo profesional del docente en formación. Considerando la recopilación de metas, logros y atributos profesionales desarrollados a lo largo del tiempo, en colaboración con otros, con la finalidad de ilustrar las metas y el desarrollo profesional del estudiante a lo largo del tiempo. Dentro de su propuesta, no considera al docente en un ambiente de desarrollo unilateral con el aula, sino que por el contrario se plantea cómo debe estar en constante diálogo tanto con su labor de enseñanza, como con la institución educativa en la cual presta sus servicios, y a su vez con la institución donde realiza su proceso formativo. Asimismo, la autora expone unos objetivos específicos para este portafolio:

- Generar un marco para la autoevaluación y evaluación.
- Generar un marco para la evaluación y evaluación colaborativa.
- Obtener un registro y visualización de objetivos profesionales, de crecimiento y logros.
- Fundación para el desarrollo profesional autodirigido a lo largo de su carrera.

3.4 Valoración de desempeños auténticos:

La evaluación de desempeños auténticos se basa en la especificación de unos resultados de aprendizaje significativos y concretos, que se reflejan en su totalidad, en las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo para demostrar su competencia. Estas tareas, están centradas en fomentar el aprendizaje de los estudiantes y deben tener un valor intrínseco que ellos mismos puedan reconocer (Brown, 2015). Como lo exponen Brookhart y Nitko el término auténtico dentro de la evaluación “hace referencia a la creación de tareas que tengan un significado directo para su educación, en vez de un significado indirecto” (2004, p.253). En consecuencia, la evaluación de desempeños auténticos involucra situaciones de la vida real dentro de sus tareas, con la finalidad de otorgarle un sentido al proceso de aprendizaje del estudiante. (M. Gulikers & T. Bastiaens & P. Kirschner, 2006).

De estos desempeños auténticos se pueden rescatar ciertas características específicas (Brookhart y Nitko, 2007; Wiggins, 1990):

1. Se requiere que los estudiantes utilicen su conocimiento para poder desarrollar la tarea
2. Es compleja por lo cual se requiere que el estudiante integre diferentes conocimientos, destrezas y habilidades
3. Requieren de productos con un alto nivel de calidad
4. Especifican los estándares y criterios de evaluación para las diferentes respuestas correctas, desempeños o productos.
5. Estimulan las combinaciones que deberían hacer los estudiantes respecto a su conocimiento, destrezas y habilidades en el mundo real.
6. Les presentan a los estudiantes los retos y roles que pueden encontrar en diferentes espacios de su vida en un futuro.

De esta forma, al concebir la complejidad y diversidad que pueden adquirir estos desempeños, su valoración se convierte en un reto, Brookhart y Nitko (2007) exponen como

esta multiplicidad de respuestas (a las tareas propuestas) pueden ser auténticas por parte de los estudiantes, y sin embargo, no todas estas respuestas son válidas para responder al objetivo de aprendizaje. Por otra parte, la UNESCO plantea que:

“La evaluación eficaz — es decir, la evaluación que genera información precisa, fiable y completa sobre el desempeño de los estudiantes y, por tanto, de todo el sistema y que proporciona datos y análisis que contribuyen a mejorar directamente la enseñanza y el aprendizaje en el aula y en todas las escuelas — depende de una capacidad sistémica sólida, articular, fortalecer y coordinar los intereses (...)” (2015)

Por lo tanto, para alcanzar una valoración justa y eficaz a partir de la creación de estas tareas de desempeño, se debe realizar un ejercicio de alineación con el objetivo de aprendizaje, el criterio con el cual se evaluará dicho desempeño y la instrucción clara (Brookhart y Nitko, 2007) para que el estudiante pueda completar la tarea de forma exitosa.

3.4.1 Valoración de los desempeños de comprensión (EPC):

Dentro del marco de la EPC, se desarrollan desempeños de comprensión, que como lo exponen Franco & Duckworth (1997) son acciones con un alto componente reflexivo, que están encaminadas a promover la comprensión del estudiante, que a su vez pueden concebirse como acciones autoestructurantes, puesto que, le permiten al estudiante tomar el control de su propio aprendizaje, por medio de la visibilización de su pensamiento. Sin embargo, es crucial no percibir estos como un producto final, ya que los desempeños de comprensión son principalmente actividades de aprendizaje que requieren que los estudiantes demuestren sus comprensiones de forma observable (Gould, 2010). Por lo tanto, “La acción sin reflexión es inútil en el desarrollo de la comprensión. Las acciones sin reflexión son solamente acciones. Las acciones con reflexión son desempeños de comprensión” (Franco & Duckworth, pg. 2, 1997) por lo cual, su valoración está directamente ligada a la comprensión del estudiante, donde él mismo construye y demuestra su nivel de apropiación (Gould, 2010).

Considerando los desempeños de comprensión como algo transversal dentro del proceso de aprendizaje (más que productos finales), la Enseñanza para la Comprensión propone una valoración continua en congruencia a la complejidad que representa la evaluación de los desempeños mencionados. Asimismo, esta valoración es una parte esencial del proceso de aprendizaje, puesto que este proceso le permite tanto a los estudiantes como docentes evidenciar el nivel de comprensión que están alcanzando los estudiantes en el momento, y

cómo proceder con base a estas para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Blythe, 1998). Esta valoración constante se da por medio de ciclos de retroalimentación, los cuales son realizados por docentes y estudiantes, y están centrados en el aprendizaje, puesto que el objetivo principal de estos ciclos es apoyar al aprendiz a lo largo de su proceso (Franco & Duckworth, 1997). Asimismo, esta retroalimentación constante se puede dar de manera formal e informal, sin embargo, deben estar sustentadas en formatos con criterios, estándares claros y ejemplos de buenos desempeños.

En síntesis, esta valoración tiene principalmente dos componentes, (1) establecer criterios de evaluación y (2) proporcionar retroalimentación. Esto permite que la autoevaluación y coevaluación sea una posibilidad tangible y constructiva en el proceso de creación y comprensión, puesto que la retroalimentación, la crítica y reflexión son fundamentales para alcanzar dicha comprensión. (Franco & Duckworth, 1997; Blythe, 1998)

4. Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolla a través del modelo de sistematización de experiencias, entendiendo esta como una modalidad colectiva de producción de sentidos, y una experiencia inédita que pone en juego un conjunto de vivencias (Cendales y Torres, 2003). En consecuencia, es la construcción de una memoria integral crítica, como resultado del diálogo entre múltiples actores, incluyendo elementos socio afectivos y analíticos, buscando la comprensión del proceso y sus resultados (Mariño, 2015). De igual forma, estas experiencias, como lo expone Jara (2013) están en constante movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones tanto objetivas como subjetivas de la realidad histórico-social, a pesar de estar fundamentalmente marcadas por las características de los protagonistas. De esta forma, la metodología “no puede reducirse formalmente a una técnica, ni a un conjunto agrupado de técnicas. Significa estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar: orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: las personas participantes y sus características personales y grupales” (Jara, pg. 134, 2013).

En este sentido, siguiendo el modelo flexible que propone Jara (2013) de cinco tiempos se plantea el siguiente proceso de sistematización:

- (1) En primer lugar, se busca *rescatar la experiencia* en si misma a la luz del involucramiento de las personas que participaron en esta, mediante la construcción de una caracterización. De esta forma, en la reconstrucción de esta experiencia se realiza un primer acercamiento a la documentación y registros que se tienen de la misma, hilando sus diferentes momentos, con la intención de desarrollar un *sistema de registros* adecuado a las necesidades y posibilidades de este ejercicio para realizar un uso racional de la información. (Jara, 2013).
- (2) En un segundo momento, se formula un plan de sistematización, donde se utilizarán las cinco preguntas guía que propone Jara en esta fase “definición del objetivo de esta sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar; la precisión del eje de sistematización; la ubicación de las fuentes de información a utilizar, y la planificación del procedimiento a seguir.” (Jara, pg. 141, 2013) ahondando así en los distintos mecanismos de procedencia e inquietudes que puedan surgir en el proceso de formulación de este plan de sistematización.

- (3) De esta forma, en un tercer momento me adentraré de lleno en la sistematización propiamente, realizando un ejercicio descriptivo y narrativo, separando de forma cuidadosa lo descriptivo de lo interpretativo, “basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad” (Jara, pg. 151, 2013) que permita una apreciación más compleja considerando diferentes elementos desde un panorama más amplio. En este sentido, la información se clasificará teniendo en cuenta el eje de la sistematización.
- (4) En un cuarto momento, se realizará un ejercicio de análisis e interpretaciones críticas alrededor de lo vivido y la propia experiencia, analizando cada aspecto por separado estableciendo sus continuidades y discontinuidades. Este proceso implica un ejercicio de “abstracción y conceptualización a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida” (Jara, pg.155, 2013) utilizando las categorías del contexto teórico.
- (5) En un último momento, se formularán conclusiones y se “comunicarán aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (Jara, 2013), encaminados de forma concreta al objetivo propuesto a partir de la reconstrucción, el análisis, la interpretación y la experiencia sistematizada.

4.1 Etapas de la metodología:

Con base a lo anterior, en la *Tabla 1* se estructuran las acciones concretas de mi proceso de sistematización bajo el marco propuesto:

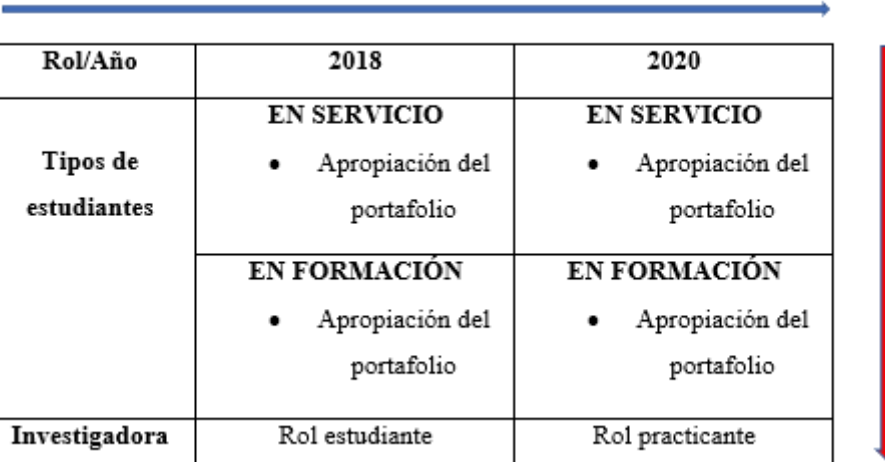
Tabla 1. Momentos de sistematización

Momentos propuestos	Características
(1) Aproximación inicial	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de mis roles y experiencia. (Estudiante, monitora, practicante, tesista) ● Identificación de roles y funciones de los participantes: características de los participantes ● Realizar un inventario de la documentación obtenida de la experiencia y los participantes que la desarrollan (sistema de registros)
(2) Desarrollo plan sistematización	<ul style="list-style-type: none"> ● Definición del objetivo de la sistematización ● Delimitar objeto a sistematizar ● Precisar un eje de sistematización

	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las fuentes de información ● Procedimiento a seguir/cronograma
(3) Recuperar el proceso vivido	<ul style="list-style-type: none"> ● (1) Reconstrucción histórica: reconocer el curso como un escenario “modificado”, partiendo de sus objetivos e intencionalidades respecto al portafolio ● (2) Clasificación y codificación de la información recopilada, estableciendo los momentos claves de la experiencia
(4) Reflexiones de fondo	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de las categorías por separado y en conjunto, buscando identificar las causas de lo ocurrido ● Buscar las particulares y el conjunto ● Interpretación crítica de los datos ● Confrontación con otras experiencias y teorías
(5) Puntos de llegada	<ul style="list-style-type: none"> ● Formulación de conclusiones ● Confrontar los resultados de investigación con los objetivos ● Hacer explícitas las limitaciones y alcances del proyecto

En consecuencia, al realizar esta **aproximación inicial** (1) a la experiencia, se establecieron los diferentes roles de los participantes, donde se ubican dos tipos de estudiantes: docentes que están en servicio y docentes que aún están en su proceso formativo. Asimismo, se hace visible cómo mi rol de investigadora no ha sido ajeno a la experiencia y ha tenido variaciones a lo largo del tiempo; en un primer momento como estudiante en la primera versión del curso y pasando a ser practicante en una segunda versión (Ilustración 1). De igual forma, en el proceso de llevar a cabo una reconstrucción histórica de la misma, fue posible evidenciar la importancia de la consideración de la primera versión del curso dictada en el 2018, ya que, este se convierte en un espacio significativo para la ilación de los demás momentos relevantes dentro de esta experiencia, puesto que, este fue el marco de referencia para la configuración de la experiencia desarrollada en el 2020. Por lo tanto, desde el reconocimiento de estos participantes y sus múltiples roles, se desarrolló el sistema de registro.

Ilustración 1. Matriz de roles y su relación temporal



Rol/Año	2018	2020
Tipos de estudiantes	EN SERVICIO <ul style="list-style-type: none"> Apropiación del portafolio 	EN SERVICIO <ul style="list-style-type: none"> Apropiación del portafolio
	EN FORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Apropiación del portafolio 	EN FORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Apropiación del portafolio
Investigadora	Rol estudiante	Rol practicante

A partir de lo anterior, se generó un **plan de sistematización** (2) concreto a seguir con base en la *guía de formulación* (Anexo 1) propuesta por Jara (2013), donde consecuentemente se establecieron las categorías de análisis (Tabla 2) y las fuentes de información con las cuales se van a proceder (Tabla 3) en la **recuperación del proceso vivido**.

Tabla 2. Categorías de análisis y su definición

Categorías	Definiciones
Apropiación del portafolio Código: AP	Sentido y utilidad que le otorgan a la herramienta del portafolio.
Visibilización del desempeño Código: VD	Reflexiones o acciones que le permiten al estudiante visibilizar su desempeño para tomar el control de su propio aprendizaje
Ejercicio profesional Código: EP	Vinculación del ejercicio profesional de manera teórica, practica o reflexiva.

CENTRAR POR FAVOR EL CONTENIDO DE CADA CAJA, COMO HAGO EN LA PRIMERA

Tabla 3. Fuentes de información

Instrumentos	Actores	Aplicación	Categorías a las que responde
Portafolios docentes en servicio	Estudiantes del curso EAP (2018/2020) que	2018: 0 2020: 14	AP, VD y EP

(EAP2020 - 2018) Código: PortIn2018/2020	desarrollarán una labor docente a la par del curso	Total: 14	
Portafolios docentes en formación (EAP2020 - 2018) Código: PortPre2018/2020	Estudiantes de las licenciaturas del curso EAP (2018/2020)	2018: 10 2020: 6 Total: 16	AP, VD y EP
Grupo focal docentes en servicio (EAP 2020-2018) Código: GfIn2018/2020	Estudiantes del curso EAP (2018/2020) que desarrollarán una labor docente a la par del curso	2018: 0 2020: 11 Total aplicaciones: 2	AP y EP
Grupo focal docentes en pre servicio (Eva2020) Código: GfPre2018/2020	Estudiantes de las licenciaturas del curso EAP (2018/2020)	2018: 10 2020: 6 Total, aplicaciones: 2	AP y EP
Programa curso (EAP 2018-2020) Código: PGM 2018/2020	Ninguno	2	AP
Entrevista monitor evaluación (EAP 2018) Código: EntMon 2018	Monitor curso 2018	1	AP y VD
Entrevista docente curso Evaluación del AP Código: EntProf	Docente curso EAP	1	AP y VD
Diario de reflexión practicante Código: DrPr 1-2-3	Investigadora	4 (uno por cada entrega de portafolio)	AP, VD y EP
Diario de reflexión estudiante Código: DrEst 1-2-3	Investigadora	1	AP, VD y EP

4.2 Reconstrucción histórica comparada:

En la siguiente reconstrucción histórica se dará una visión general de la implementación de la estrategia del portafolio dentro del curso de evaluación del aprendizaje, abarcando su primera versión en el 2018 y el desarrollo que tuvo en el 2020, esto con la finalidad de ver la

experiencia como un proceso y trayecto vivido (Jara, 2013) dejando constancia de los principales hitos que marcaron dicho proceso.

De esta forma, para recuperar el proceso vivido se parte de la reconstrucción histórica del curso, que como se menciona anteriormente, su primera versión toma lugar en el 2018 y es fundamental en el desarrollo del 2020. En esta primera versión del curso de Evaluación del Aprendizaje se desarrolló la estrategia del portafolio estudiantil a partir de una intencionalidad constructivista que surge de la Facultad de Educación de la universidad de los Andes, y a su vez, del encuentro emergente de las experiencias previas del docente con la gamificación y el portafolio docente y estudiantil, que determinan la orientación que esta cobra a lo largo del curso y a su vez su estructura. Esta estrategia se hace explícita dentro del programa como: “una carpeta (digital) en la que consignará los productos de su trabajo. Parte esencial es que más que recoger las evidencias de aprendizaje en un solo lugar, la idea es generar reflexión sobre esa evidencia, de modo que el portafolio promueva la autoevaluación sobre el aprendizaje. Las entregas que se realicen del portafolio darán cuenta de forma progresiva acerca del desarrollo de cada dominio” (Programa de curso 2018).

En primer lugar, como se menciona dentro del programa, el portafolio es una carpeta digital trabajada desde la plataforma de OneNote, la cual cuenta con una estructura específica de cinco pestañas: la presentación del estudiante, tres momentos de evaluación que se desarrollan a lo largo del curso y una pestaña final denominada “portafolio global”. Dentro de cada uno de estos momentos se consignan reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje sustentadas en evidencia, puntualmente de la apropiación de cada estudiante en relación a las tres maestrías propuestas por el docente (maestro teórico, técnico y reflexivo). Sin embargo, las entradas que tenía el portafolio no se limitaban a estos momentos de reflexión o a las evidencias que adjuntaban, sino que, por el contrario, dentro de este bloc de notas se consignaban los ejercicios realizados en clase y otras tareas propuestas como las reseñas. Asimismo, a partir de estas reflexiones se generaban ejercicios de coevaluación entre pares y a su vez heteroevaluación por parte del monitor y el docente, quienes analizaban no solo la reflexión desarrollada, sino que también los roles evaluativos que tomaban dentro de este ejercicio. En síntesis, este portafolio no tenía una tipología concreta desde la literatura, ya que, se plantea como un híbrido entre el portafolio de sobresalencia y crecimiento, sin embargo, las preguntas orientadoras para realizar dichas reflexiones giraban en torno a: ¿Qué comprendí y como la evidencia da cuenta de eso?

Por lo tanto, esta primera experimentación con el portafolio promueve tres cambios puntuales dentro de su aplicación en el curso impartido en el 2020. En primer lugar, para esta segunda versión del portafolio se mantienen ciertas características de su estructura, como la pestaña de presentación y la utilización de las maestrías conceptuales, técnicas y reflexivas. Sin embargo, con la finalidad de hacer el proceso reflexivo y de apropiación más progresivo, se crea una pestaña para cada maestría donde se van alimentando de reflexiones y evidencias de forma paulatina, además de anexar exclusivamente las evidencias que vinculan a sus reflexiones. Este cambio se dio principalmente por la necesidad de adaptación y apropiación de los estudiantes en cuanto al portafolio, que como lo menciona el docente:

“yo siento que es una cosa que es rara, una cosa que no es común en sus cursos entonces eso hace que sea difícil a que ellos se habitúen y eso pasa mucho y es que cuando uno se enfrenta por primera vez a algo (...) creo que generamos una estrategia pausada y la palabra aquí mágica es progresivo no? Para que ellos se fueran apropiando poco a poco y en ese primer nivel que yo entiendo de apropiación es como ellos se van habituando el uso y de ahí lo que utilizamos fue una estrategia progresiva, de a poquitos” (Profesor de curso).

En segundo lugar, además del carácter progresivo que adquiere el portafolio su tipología se segrega a partir de los momentos de evaluación. Es decir que, en un primer momento se les solicita realizar una primera entrada bajo una intencionalidad de portafolio de sobresalencia, donde reflexionen “acerca de cómo dichos productos son evidencia de su dominio de la maestría conceptual” (Guía primera entrega portafolio) Para posteriormente realizar entregas orientadas bajo un portafolio de crecimiento, donde la pregunta orientadora en estos momentos les pedía responder al “¿Cómo he venido desarrollando/adquiriendo dominio en la maestría conceptual/técnica/reflexiva?” (Guía segunda entrega portafolio).

Por último, se modifican sus mecanismos de evaluación, aboliendo la coevaluación por pares para esta estrategia. La valoración y retroalimentación que obtienen varía dependiendo del momento, puesto que en un primer momento reciben una retroalimentación cualitativa y ellos mismos realizan un proceso de autoevaluación a partir de esta retroalimentación asignándose una calificación cuantitativa. En un segundo momento, los estudiantes reciben una retroalimentación cualitativa y una valoración cuantitativa a partir de una rúbrica diseñada en conjunto con los estudiantes, finalizando un tercer momento con una valoración cualitativa

estandarizada según el nivel del desempeño y una calificación numérica a partir de la rúbrica desarrollada por el docente y la monitora.

4.3 Clasificación y codificación:

Teniendo en cuenta el desarrollo del curso y a la luz de las categorías propuestas para responder al objetivo de esta sistematización, se realiza un proceso de codificación y clasificación. En primer lugar, las versiones de los cursos son vistas como dos momentos diferentes, que a su vez tienen dos tipos de población significativa dentro de esta investigación, maestros en servicio y en formación (Ilustración 1), con la finalidad de identificar sus diferencias y convergencias dentro del potencial que tiene el portafolio para hacer visible en cada una de estas poblaciones.

En un primer momento y con la intención de rescatar la voz de los múltiples participantes del curso se llevaron a cabo grupos focales y entrevistas como se muestra en la tabla 3. Posteriormente, al tener todas las fuentes recopiladas se procedió al proceso de codificación, donde en un primer momento se realiza la codificación de los portafolios de los maestros en servicio y formación del 2018 y 2020 por separado. Con base a la siguiente matriz (Ilustración 2), con la finalidad de ver el carácter progresivo que se propone a lo largo del tiempo en relación a los diferentes momentos y a su vez el de las maestrías.

Ilustración 2. Matriz de codificación de portafolios

Categoría/Momento	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Final
Visibilización del desempeño- Conceptual				
Visibilización del desempeño- Técnico				
Visibilización del desempeño- Reflexivo				
Apropiación portafolio				
Ejercicio profesional				

Asimismo, se realiza un proceso de codificación de los grupos focales, entrevistas y diarios de campo realizados a la luz de las tres categorías expuestas anteriormente, para poder realizar un ejercicio de triangulación completo, recopilando todas las fuentes obtenidas. En consecuencia, se construyen 3 informes finales, uno para el 2018 (Anexo 2) y dos para la versión del curso del 2020, uno para maestros en formación (Anexo 3) y otros para maestros en servicios (Anexo 4)

Ilustración 3. Matriz informe final

Categoría	Interpretación	Hechos
Visibilización del desempeño		
Apropiación del portafolio		
Ejercicio profesoral		

5. Análisis:

Para el siguiente análisis como lo propone Jara se tuvieron en cuenta “tanto las intenciones expresadas y las acciones realizadas, como los resultados consignados y las opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron.” (Jara, Pg. 153, 2013) Esto dentro de la triangulación de las diferentes fuentes mencionadas anteriormente (tabla 3), identificando relaciones transversales, diferencias y efectos de impacto, que permitieron la objetivación de la experiencia a la luz de las categorías propuestas.

5.1 Apropiación del portafolio:

Primer momento: Curso evaluación del aprendizaje - 2018

La apropiación del portafolio es progresiva y está ligada directamente al sentido y utilidad que le encuentra el estudiante a esta herramienta. Sin embargo, es posible establecer tres tipos de apropiaciones generadas dentro de esta experiencia; en primer lugar, el estudiante puede llevar a cabo una apropiación teórica, donde gracias a un acercamiento conceptual comprende su definición, estructura y los diferentes tipos de portafolio estudiantil que se pueden desarrollar como estrategia de valoración. Asimismo, esta apropiación teórica esta predeterminada por las concepciones previas que tenga el estudiante de esta herramienta, pues genera predisposiciones respecto a lo que propone la teoría. Sin embargo, más allá de la resistencia o preferencias que tiene el estudiante respecto al portafolio, debido a la coherencia conceptual y metodológica del curso, comprenden el desarrollo práctico de esta estrategia, ya que ellos mismos como estudiantes son evaluados a partir de esto.

“Todo lo que hicimos en la clase, Gary nos mostró un sentido o el objetivo de hacer lo que estamos haciendo. Supongamos antes de hacer el portafolio nosotros leímos que era un portafolio y entendimos cuál era el sentido de hacerlo y digamos en cada actividad entendíamos porque lo hacíamos” (GfPre2018)

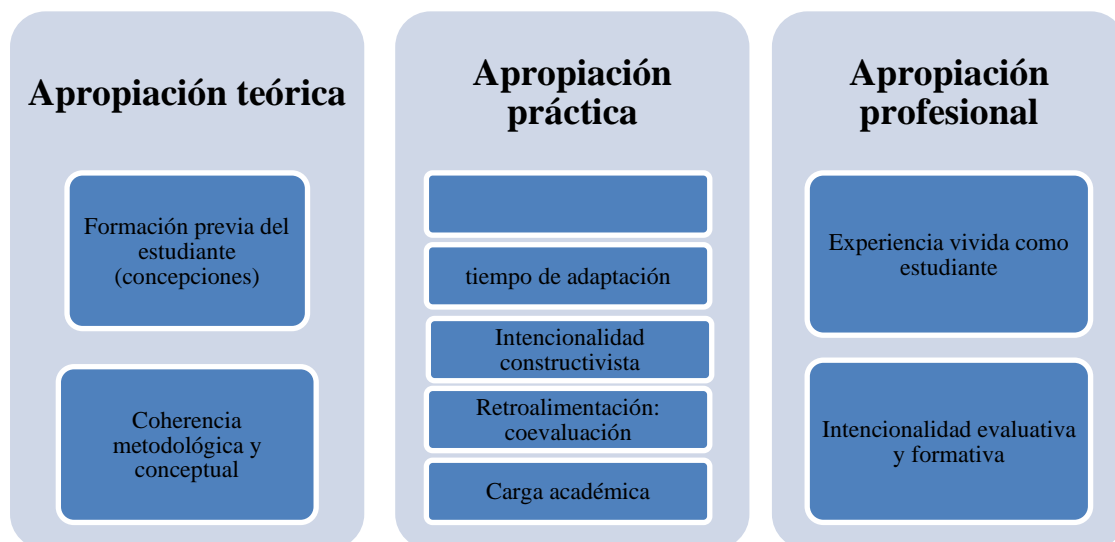
De igual forma, fue posible evidenciar una apropiación práctica, donde el estudiante más allá de entender su funcionalidad y finalidad, se apropia de la herramienta como una estrategia reflexiva que promueve sus procesos de aprendizaje. Este tipo de apropiación, esta ligada en un nivel más profundo (que la teórica) a la otorgación de sentido que se le atribuye, que se alcanza a través del tiempo, pues es cuando tienen un proceso del cual reflexionar donde encuentran su utilidad. Asimismo, un factor importante dentro de esta apropiación fue la retroalimentación recibida y dada a sus pares, ya que en ella ampliaban su visión de las posibilidades que les brindaba esta herramienta e identifican potencialidades y limitaciones dentro de sus reflexiones propuestas. No obstante, los estudiantes y el monitor reconocen dentro de esta apropiación la carga académica como un factor obstaculizante, ya que, la

autenticidad de sus reflexiones se puede llegar a ver limitada al tener que cumplir otras labores académicas que implican un mayor trabajo o beneficio dentro de su proceso académico. En síntesis, dentro de esta apropiación práctica el estudiante no solo identifica la estrategia como una posibilidad dentro de un proceso de valoración, sino que identifica las potencialidades que trae para su proceso de aprendizaje.

“fue el acto de haber hecho el portafolio que ese sea uno de los elementos que yo ahorita pueda rescatar e incluso hablar con mayor detalle, cuáles son los portafolios que existen, su intencionalidad, de las categorías que manejamos, y la verdad me pareció muy interesante creo que eso fue lo que llevó a un aprendizaje significativo hoy en día dos años después de ver la materia me puedo acordar de un portafolio” (GfPre2018).

Por último, se genera una apropiación profesional, en la cual se ha llevado la implementación del portafolio a sus prácticas docentes y esto les permite tener una concepción amplia y elaborada de lo que es la implementación del portafolio, puesto que ya no solo experimentan esta herramienta dentro de su propio proceso de formación como estudiantes, sino que la analizan desde su rol de evaluadores. En consecuencia, al ser una réplica que surge a partir de su propio proceso como estudiantes, esta aplicación está ligada a sus vivencias personales y en ese mismo sentido en la promoción de una evaluación para el aprendizaje.

Ilustración 4. Tipos de apropiación del portafolio



No obstante, estas apropiaciones no se generan homogéneamente. Surgen diferencias dentro de su apropiación, principalmente en la apropiación profesional puesto que no todos los participantes tuvieron la oportunidad de llegar a su réplica dentro de sus contextos educativos, excluyendo así a los maestros en formación de esta. Sin embargo, es importante rescatar que la apropiación del portafolio por parte de los maestros en formación durante el curso a pesar de no ser meramente teórica, se potencia hoy en día con su implementación del portafolio dentro

de la práctica profesional, haciendo evidente las virtudes de la sistematización y reflexión de su práctica a la luz de su labor docente.

“a mí me pasó que al inicio del curso que yo veía mucho el portafolio como un repositorio de mis trabajos, como no tenía mucha importancia o mucha relevancia, no le veía como un buen portafolio también puede ser una carpeta en mi computador, a OneNote tampoco le veía mucho sentido, pero luego empecé a entender cuando lo usé en práctica. Cuando comenzamos a utilizar el portafolio con un propósito más útil, era como reflexionar de mi propio proceso, como vivencias de eso” (GfPre2018).

Tabla 4. Tipos de apropiaciones maestros en servicio y formación

Docentes en formación	Docentes en servicio
● Apropiación teórica	● Apropiación teórica
● Apropiación práctica	● Apropiación práctica
	● Apropiación profesional

Segundo momento: Curso evaluación del aprendizaje – 2020

Con base a lo anterior, es posible establecer que estos tipos de apropiaciones se mantienen dentro de la segunda versión del curso, sin embargo, la apropiación práctica se modifica en cierta medida. Esta apropiación está sujeta a la intencionalidad explícita que se le brinda al portafolio, es decir, de crecimiento y sobresalencia, donde más allá de concebir ésta como una herramienta que posibilita la reflexión de su propio aprendizaje, permite una construcción más elaborada del instrumento. En el proceso de apropiación que realizan del portafolio de sobresalencia, este les permite hacer explícito el estado de su aprendizaje, además de vincular esto directamente a sus desempeños, identificando los mejores. Asimismo, su valor argumentativo cobra gran relevancia al verse inmersos en un proceso de comunicación con sus evaluadores, lo que en síntesis desde su rol como estudiantes les permite vivenciar el desarrollo de un portafolio de sobresalencia, identificando potencialidades y limitaciones. Por otra parte, la realización de un portafolio de crecimiento facilitó un análisis más detallado de su propio proceso de aprendizaje, debido a su carácter descriptivo y analítico, que además de establecer el estado de su aprendizaje hace visible sus oportunidades de mejora y los lleva a tomar acciones autoestructurantes. De esta forma, en su rol como evaluadores tienen la posibilidad, con base a su experiencia como estudiantes de establecer un paralelo dentro de la aplicación de dos tipos de portafolio estudiantil.

“pues estoy muy de acuerdo con X a mí me pareció que aprendí más o que sentí más ese proceso de reflexión con base al portafolio de crecimiento que de showcase porque era que entendía de ese tema y ahora que entiendo por qué y entonces me pareció super genial este de crecimiento, muy valioso” (GfPre2020).

“Fue entonces, una sorpresa para mí encontrar, que el portafolio consistía en un mecanismo para llevar a cabo dentro de la trayectoria de un curso. De ello, considero que este fue uno de los grandes aprendizajes que obtuve dentro del programa, pues pude descubrir que este posibilita que el estudiante llegué a la capacidad metacognitiva de poder autoevaluarse y reflexionar sobre su propio proceso” (PortIn2020).

Ilustración 5. Apropiación portafolio 2020

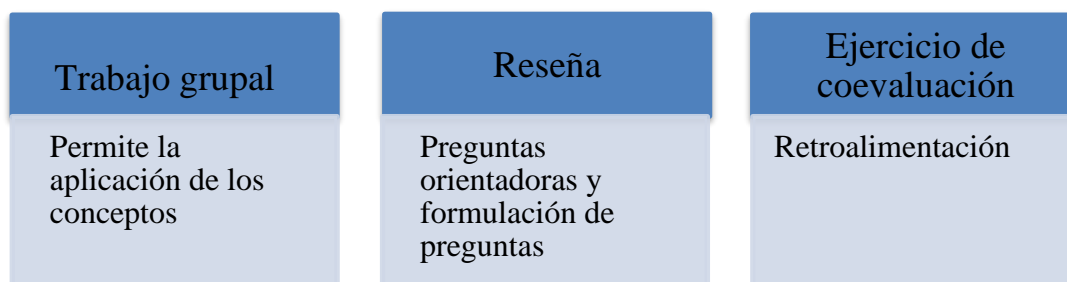


5.2 Visibilización del desempeño

Primer momento: Curso evaluación del aprendizaje - 2018

La visibilización del desempeño está directamente relacionada a las actividades que se desarrollan dentro del curso, debido a que de estas surgen las reflexiones que realizan dentro del portafolio. En consecuencia, las tareas que cobran un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes son tres: el trabajo grupal, la reseña y el ejercicio de coevaluación que realizan de los portafolios de sus compañeros. En primer lugar, la reseña les permite un acercamiento teórico, sin embargo, los estudiantes manifiestan como las preguntas orientadoras y la formulación de preguntas que debían llevar a cabo como la principal evidencia de su comprensión. De manera que el trabajo grupal cobra relevancia dentro de su proceso de aprendizaje al permitirles aplicar estos conceptos, identificando sus procesos dentro de la maestría conceptual y técnica. Por último, el ejercicio de coevaluación se vuelve sumamente valioso dentro de este proceso debido a la perspectiva panorámica que les brinda el reconocimiento del trabajo del otro.

Ilustración 6. Actividades relevantes en la apropiación del portafolio de 2018



Sin embargo, más allá de la importancia que cobran estas actividades en la comprensión de los estudiantes, el nivel de reflexión que realizan esta determinado por el sentido y el tipo de apropiación que manejen con el portafolio. Puesto que, a pesar de reconocer la importancia de la reflexión en relación a su propio aprendizaje, se realizan afirmaciones genéricas respecto a su comprensión y se justifican, más no se argumentan o articulan de manera significativa, por medio de la evidencia que seleccionan. De igual forma, la orientación que se le da al portafolio en este momento promueve dos cosas puntualmente, por un lado, una homogeneidad en las reflexiones donde establecen que aprendieron y adjuntan evidencias que sustenten dicha afirmación, y por otro, el tener que reflexionar respecto a las tres maestrías en cada momento de evaluación, que la maestría reflexiva se convierta en un espacio de autoevaluación más crítico, donde desde el primer momento son capaces de identificar oportunidades de mejora.

Por otra parte, dentro de este proceso no hay diferencias significativas alrededor de la visibilización del desempeño en las dos poblaciones seleccionadas. No obstante, los maestros en formación caracterizan su desempeño como parcial, debido a la invisibilización de su labor como docentes, puntualmente de su rol como evaluadores dentro de su ejercicio profesional.

“tenemos un marco amplio en el que estamos trabajando y nos quedamos solo en lo pequeño, como que lo que está ocurriendo en el curso y lo que estoy haciendo de momento, pero qué pasa con el verdadero propósito del curso que es formarme como docente, como debería esto influir en mi reflexión docente y lo que estoy haciendo en mi práctica y como debería reflejar ese desempeño aquí, siento que eso es lo que se queda afuera (...) pero queda ese marco amplio de la docencia desligado un poco a lo que deberíamos mirarlo verdaderamente. Bueno esto cómo me influye a futuro o lo que estoy haciendo en mi práctica.” (GfPre2018).

Tabla 5. Visibilización del desempeño 2018

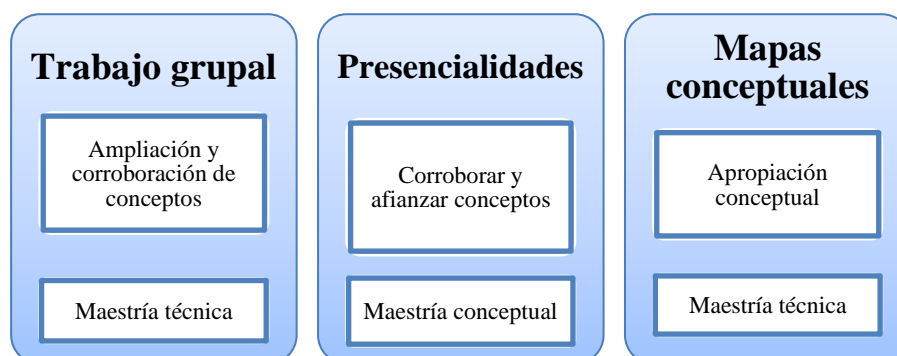
Características comunes a ambas poblaciones
<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumento de reflexión (relativo al sentido): enunciación de sus apropiaciones y dificultades

<ul style="list-style-type: none"> • La evidencia es una justificación a la afirmación • Homogeneidad en las reflexiones: qué aprendí y cómo lo demuestro • Maestro reflexivo: proceso de autoevaluación 	
En formación	En servicio
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de un desempeño parcial debido a la desarticulación con su labor docente 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay evidencias

Segundo momento: Curso evaluación del aprendizaje – 2020

En esta segunda versión del curso las principales tareas que encaminaron la comprensión de los estudiantes fueron los mapas conceptuales, el trabajo en grupo y las sesiones presenciales. Estas cobran gran relevancia debido al carácter blended del curso, donde gran parte del trabajo se desarrolla en casa y de forma autónoma. Los mapas conceptuales permiten una apropiación conceptual, a pesar de la relevancia que cobra dentro de la maestría técnica debido a su constante desarrollo a lo largo del curso, sin embargo, los estudiantes manifiestan como a pesar de ser un ejercicio crucial dentro de su apropiación conceptual la retroalimentación que reciben de esta actividad no les permite identificar sus oportunidades de mejora. En consecuencia, el trabajo grupal y las sesiones presenciales son vistas como una oportunidad para corroborar sus apropiaciones, ampliar y afianzar sus conceptos de la evaluación, pese a lo cual, cada una cobra más importancia dentro de otras maestrías.

Ilustración 7. Actividades relevantes en la apropiación del portafolio 2020



De esta forma, las metareflexiones que desarrollan dentro de sus portafolios promueven la autonomía del estudiante en relación a su proceso de aprendizaje, ya que, identifican sus oportunidades de mejora y sus fortalezas, estableciendo así acciones autoestructurantes que les permiten tomar el control de su aprendizaje. De igual forma, dentro de estos procesos reflexivos los estudiantes no se limitan al análisis de sus desempeños de forma técnica, sino que además

ponen de forma explícita los procesos emocionales que tienen a lo largo de sus apropiaciones, tanto negativos como positivos respecto a las dinámicas desarrolladas en clase o sus mismos aprendizajes, lo que evidencia el espacio de honestidad que generan no solo con su evaluador sino con sí mismos dentro del portafolio. Análogamente, estas reflexiones no se quedan en generalidades, por lo que cada estudiante aplica en las diferentes maestrías sus conocimientos disciplinares o contextos profesionales, donde es importante rescatar la flexibilidad y diversidad que permite plasmar el portafolio.

“Justamente hay emociones encontradas, que van desde la frustración de desenvolverse en un sistema educativo regido por leyes y modelos que en ocasiones están desconectados de la realidad social, y cognitiva de los estudiantes Colombianos, la frustración de la utopía de la educación, de la verdad sobre el sistema evaluativo en que hemos estado inmersos, como evaluados y como evaluadores, pero que poco a poco se van transformando en pequeños pero significativos cambios, que van impactando mi labor, enriqueciéndola, y reflejándose en mí ser como docente.” (PortIn2020).

“en la segunda entrada me sentí un poco más libre y capaz de contar que fue mi proceso y eso es muy bonito y muy válido porque denota que ustedes están interesados en saber qué está pasando, entonces a uno también lo motiva y por otro lado era también la forma de ver aprendí y no aprendí” (GfPre2020).

Asimismo, es posible ver cómo las evidencias se articulan de forma significativa a las reflexiones de manera progresiva, sin embargo, la utilización de la nota como un respaldo a sus reflexiones puede limitar la profundidad de la misma. Por otra parte, a diferencia del 2018 los ejercicios de coevaluación no cobran gran relevancia dentro de sus reflexiones, que a pesar de que los estudiantes no realicen este proceso con los portafolios, adquieren un rol de evaluadores respecto al trabajo grupal. De igual forma, los estudiantes reconocen su desempeño como una imagen asertiva de lo que alcanzaron a lo largo del curso, pero en cierta medida un desempeño parcial debido a múltiples factores externos que pueden limitar la autenticidad de sus reflexiones, como el tiempo, carga laboral y otros. Con base a esto es posible identificar diferencias concretas respecto a la visibilización del desempeño de los estudiantes de pregrado y posgrado, y es la articulación de su labor profesional puesto que no solo se reflexiona acerca del desempeño que tienen dentro del curso, sino que vinculan su desempeño como docentes.

Tabla 6. Visibilización del desempeño 2020

Características comunes a ambas poblaciones
--

<ul style="list-style-type: none"> ● Metareflexión de sus procesos de aprendizaje que promueven su autonomía ● Reconocimiento del estado de su aprendizaje (para sí mismos y su evaluador) ● La evidencia se articula de forma progresiva ● La nota como respaldo de su comprensión limita la reflexión de su propio proceso ● Su labor como evaluadores no toma relevancia dentro de sus reflexiones (coevaluación-autoevaluación) ● Percepción de un desempeño parcial (factores externos que limitan la autenticidad) ● Vinculación explícita de sus emociones a sus procesos de apropiación ● Aplicación de saberes a sus disciplinas y áreas de trabajo 	
En formación	En servicio
<ul style="list-style-type: none"> ● Posición crítica respecto a las actividades desarrolladas en el curso (potencian/limitan) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Potencialidades de las actividades propuestas ● Apropiación profesional: reflexiones más amplias vinculando su desempeño profesoral ● Posiciones críticas respecto a su rol dentro del sistema evaluativo

5.3 Ejercicio profesional

Primer momento: evaluación del aprendizaje 2018

El desarrollo del ejercicio profesional en este momento está ligado principalmente a su vinculación disciplinar, donde surgen reflexiones encaminadas al cómo podría replicar el portafolio como una estrategia de evaluación dentro de mi labor docente. De igual forma, desde un punto de vista de desarrollo profesional los estudiantes manifiestan aprecio por la diversidad de disciplinas y contextos educativos que se encontraban en el curso, puesto que ampliaban el panorama práctico respecto a la evaluación para el aprendizaje.

Asimismo, dentro de esta categoría se presentan las principales diferencias entre los maestros en formación y servicio, ya que las reflexiones de los maestros en formación parten desde un ámbito proyectivo, mientras que los maestros en servicio realizan este proceso de reflexión a partir de acciones concretas ya realizadas en sus espacios de trabajo. De igual forma, los maestros en servicio al poder llevar a cabo una apropiación profesional del portafolio, tienen la posibilidad de otorgarle un sentido y utilidad mucho más versátil dentro de su ejercicio profesional, puesto que, estas reflexiones surgen primero de su rol como estudiantes para después llegar a su labor docente.

Igualmente, es necesario rescatar la particularidad del momento de la reconstrucción histórica por parte de los docentes en formación, ya que, en estos momentos se encuentran cursando o ya han finalizado la práctica profesional y a su vez han tenido que desarrollar un portafolio vinculado a su práctica, lo cual ha influido de manera directa en la otorgación de sentido que le brindan al portafolio, pues ven una relación de utilidad directa a su ejercicio docente, que les permite sistematizar, reflexionar y acercarse a su labor desde una mirada crítica y reflexiva.

Tabla 7. Ejercicio profesional 2018

Características comunes a ambas poblaciones	
<ul style="list-style-type: none"> ● Articulación de sus reflexiones con su disciplina (aplicación del portafolio) ● Apreciación de la diversidad de disciplinas (conocimiento práctico de la evaluación) 	
En formación	En servicio
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexiones proyectivas desde su rol de evaluadores ● Otorgación de sentido al vincularlo a su labor docente (práctica profesional – utilidad) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Modificaciones automáticas dentro de su práctica docente ● Sentido y utilidad dentro de la utilización del portafolio como estrategia de evaluación (reflexión desde su rol estudiantil)

Segundo momento: Curso evaluación del aprendizaje – 2020

Con base al anterior análisis es posible establecer cómo el portafolio permite una diversidad disciplinar, es decir que, su flexibilidad promueve la intención de réplica por parte de los estudiantes en sus diferentes contextos laborales, de esta forma, esta intención surge a partir del reconocimiento de la importancia de la reflexión estudiantil acerca de su propio proceso de aprendizaje. De igual forma, a partir de una mirada más amplia de los abordajes conceptuales que realiza el curso, los estudiantes le dan gran una gran importancia al carácter

formativo de la evaluación con miras al mejoramiento de su práctica y a su vez a las implicaciones éticas que tienen en su rol como evaluadores.

“En mi experiencia en el campo musical, la evaluación de la interpretación musical, por poner un ejemplo, no puede ser simplemente la clasificación de cómo toca una persona en un examen específico, sino debe ser una retroalimentación concurrente durante todo el proceso de aprendizaje, para que de esta forma el estudiante pueda ser guiado y direccionado hacia el desempeño esperado, tal como lo plantea Wiggins” (PortIn2020).

“El hecho de tener un portafolio que ellos lo vayan alimentando y que ellos mismos vayan poniendo su proceso hace no solo como que ellos se den cuenta de su aprendizaje, sino que también los motiva a usar de otras formas el inglés, porque es muy difícil enseñarles inglés porque hay un rechazo muy fuerte, pero creo que es una herramienta que definitivamente voy a usar.” (GfIn2020).

El ejercicio profesional dentro de esta versión del curso está completamente ligado, para los maestros en formación, al nivel de práctica que se encuentran realizando, ya que hay una relación directa en la vinculación de su labor docente a sus metareflexiones con la práctica que cursan, adquiriendo mayor importancia en la medida que han pasado por un mayor número de prácticas. Por otra parte, los maestros en servicio hacen de este ejercicio profesional algo transversal y constante, puesto que la intencionalidad al tomar este curso ya está fundamentada en la mejora de su labor docente, por lo que sus reflexiones están desarrolladas a partir de su propio ejercicio, permitiéndoles hacer un balance de sus metas por medio de cambios concretos dentro de su labor.

“Quiero comenzar por admitir que Inscibí este curso debido al resultado del diagnóstico hecho a una de las asignaturas que orientó en la que trabajo con mis estudiantes la Educación Ambiental. Dicho diagnóstico me permitió percatarme de que no sabía cómo evaluar ese aprendizaje y no sabía si lo que estaba haciendo estaba bien o no.” (PortIn2020).

Tabla 8. Ejercicio profesional 2020

Características comunes a ambas poblaciones
<ul style="list-style-type: none"> ● Importancia del carácter formativo de la evaluación para mejorar su práctica docente ● Consideraciones éticas desde su rol como evaluadores ● Aplicación de la estrategia del portafolio en su propia área

<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de la importancia de la reflexión de sus estudiantes: réplica del portafolio en su práctica docente 	
En formación	En servicio
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexión crítica de su futura labor docente (relación directa con el nivel de práctica) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ingresan con una intencionalidad concreta direccionada a la mejora docente ● Constante balance de su vida profesional ● Cambios concretos en su labor profesional

6. Puntos de llegada:

En síntesis, a partir de este ejercicio de investigación es posible establecer que el portafolio tiene un gran potencial para hacer visible el desempeño para el mismo estudiante, donde su carácter reflexivo promueve la comprensión, permitiéndole tomar acciones concretas respecto a su aprendizaje, tomando el control de su propio proceso. Sin embargo, este proceso reflexivo y autoestructurante que promueve el portafolio, está ligado al tipo de apropiación que tenga el estudiante de la herramienta, que depende del sentido y utilidad que el estudiante le otorgue, el cual está sujeto a diferentes factores como sus procesos emocionales, preconcepciones, carga adámica y demás.

De igual forma, dentro de estas potencialidades (principalmente con el portafolio de crecimiento) se encuentra su flexibilidad y diversidad académica, donde a pesar de tener unas orientaciones para su desarrollo no estandariza el proceso, permitiéndole al estudiante analizar un sinfín de posibilidades alrededor de su propio aprendizaje y de la misma estrategia, considerando su réplica y adaptación en diferentes contextos teniendo como eje el carácter reflexivo que se encuentra de forma transversal en los espacios formativos y en la evaluación para el aprendizaje. Asimismo, esta flexibilidad disciplinar promueve la vinculación disciplina-educación, que puede llegar a ser un elemento crucial dentro de la formación a maestros (pregrado), además, de la posibilidad que brinda esta herramienta para hacer visible el doble rol del estudiante, que no está limitado a un espacio de formación teórico o ejercicios artificiales de evaluación, sino que por el contrario se encuentra en constante diálogo con su labor docente a partir de estas apropiaciones teóricas. En este mismo sentido, estas potencialidades pueden verse en el proceso de adaptación que tienen los maestros en servicio con el portafolio, donde su ejercicio profesional se expone de manera transversal y los lleva a tomar acciones concretas dentro de su labor docente, visibilizando su desempeño no solo como estudiantes, sino como maestros en ejercicio y formación. Las siguientes son unas síntesis de las principales ideas fuerza de esta sistematización, que buscan generar conocimiento útil para el docente y la práctica pedagógica:

- El uso del portafolio se convierte en un ejercicio más auténtico para los maestros en servicio. Esto debido a las posibilidades de réplica inmediata que tienen de este como una estrategia de valoración, ya que, esta replica permite que realicen una articulación más compleja de la estrategia, puesto que no solo la experimentan a partir de su rol como estudiantes, sino que tienen la posibilidad de analizarla auténticamente desde su rol como evaluadores.
- El portafolio para los maestros en formación puede potenciar la articulación de su ejercicio profesional a su vida académica. Ya que posibilita la visibilización de su desempeño de forma integral, evitando “parcialidades”.

- El portafolio de crecimiento tiene un mayor sentido dentro de un proceso adaptativo y de apropiación. Ya que, la visibilización de sus oportunidades de mejora promueve en mayor medida sus acciones autoestructurantes y en consecuencia la utilidad que ven en el desarrollo del portafolio.
- El portafolio hace visible el aprendizaje y desempeño en gran medida para el estudiante, sin embargo, al evaluador no le permite corroborar el nivel de desempeño que tienen los estudiantes en su totalidad. Debido a que las evidencias y las narrativas pueden carecer de autenticidad debido a múltiples factores como los mencionados anteriormente.
- El portafolio como herramienta de valoración formativa puede llegar a potenciar el involucramiento del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje y en consecuencia sus desempeños auténticos. Sin embargo, esto está sujeto a la articulación y desarrollo de diversas tareas, que potencien la otorgación de sentido al portafolio.

7. Reflexión sobre mi rol como investigadora: Conclusiones y aportes para mi futura práctica profesional

Para finalizar voy a exponer el potencial que tiene el portafolio para hacer visible el desempeño desde mi rol como estudiante en el primer momento del curso y mi rol como monitora y practicante en la segunda versión del curso. De igual manera, cerrare con algunas consideraciones acerca de este ejercicio de sistematización para mi futuro rol como docente. En un primer momento, como lo expusieron mis compañeros el portafolio no cobró gran importancia para mí proceso de aprendizaje más allá de una forma conceptual, ya que, veía esta carpeta digital como una herramienta útil para mi evaluador y la comunicación de mis procesos. Sin embargo, con el paso del tiempo, el portafolio fue adquiriendo cierta relevancia pues me impulsaba a realizar un ejercicio reflexivo cada vez más complejo donde debía integrar más habilidades, conceptos y procesos, lo que al finalizar el curso me permitió otorgarle cierta relevancia y sentido, ya que pude visualizar de forma comparativa y longitudinal mi propio proceso de apropiación a lo largo de este.

No obstante, mis acercamientos al portafolio no estuvieron meramente ligados a los cursos de evaluación, antes de tomar la segunda versión como monitora había tenido la oportunidad de trabajar con el profesor Gary en un proyecto de investigación acerca del portafolio académico, con el cual extendí mi visión acerca del portafolio y sus implicaciones evaluativas. De igual forma, esta experiencia se enriqueció directamente con mi práctica profesional, donde tuve la oportunidad de desarrollar un portafolio con fines evaluativos dentro de este curso y con la finalidad de sistematizar mi práctica profesional y llevar un ejercicio reflexivo constante. El desarrollo de este portafolio dentro de mi práctica profesional fue algo sumamente enriquecedor, ya que, me permitió visibilizar mis principales dificultades como docente, el llevar un registro de los aciertos y desaciertos vividos en las sesiones, fue lo que después de un tiempo me permitió identificar múltiples patrones que beneficiaban o limitaban el aprendizaje de mis estudiantes. Asimismo, me permitió analizar diferentes relaciones educativas que vivía dentro del colegio y la universidad, fue el punto de convergencia de mis diversas experiencias en ámbitos formativos, que me permitieron dar respuesta a una de mis principales intencionalidades al finalizar mi práctica profesional y era construir mi filosofía docente.

De esta forma, llegaba al curso de evaluación con unas apropiaciones prácticas y teóricas del portafolio, sin embargo, este rol posibilitó que reflexionará respecto a esta herramienta desde una posición de evaluadora, donde desde el primer momento me llevé grandes sorpresas al leer las primeras entradas de presentación que depositaron en el portafolio y poder sentir una cercanía con los estudiantes que no esperaba tener desde este rol; ver una población tan diversa, con unas expectativas e intencionalidades claras del curso fue lo que despertó en mí todo un nuevo bagaje de preguntas respecto al portafolio y la evaluación de desempeños auténticos. Además de la importancia que iba a tener mi vinculación unos momentos más tarde como

practicante, y en consecuencia con este nuevo rol, la responsabilidad de brindarles una retroalimentación que realmente fuera significativa y útil para su proceso de aprendizaje.

Al convertirse el curso de Evaluación del Aprendizaje en mi última práctica profesional adquirí una mayor responsabilidad con el portafolio, desde el diseño en conjunto de las guías para cada momento con el docente, hasta hacer una retroalimentación cualitativa y cuantitativa del portafolio. En un primer momento, con la primera entrega del portafolio de sobresalencia fue clara para mí la necesidad de una rúbrica, pues no sentía que estuviera alcanzando una objetividad o alineación lo suficientemente fuerte para poner una valoración numérica. En un segundo momento, con una rúbrica construida de manera en conjunta con los estudiantes sentía que debía aferrarme a ella con la mayor exactitud posible, con el fin de brindarles en la medida de lo posible una retroalimentación y calificación numérica objetiva, sin embargo, al discutir esto con el docente me di cuenta de las implicaciones de valorar este tipo de metareflexiones, esto me hizo magnificar el reto que representa la valoración de los desempeños auténticos. De igual forma, estas discusiones con el docente me hicieron ver como las mayores diferencias de opiniones se encontraban con los estudiantes que habían solicitado un acompañamiento y vi plasmado mi sesgo en relación al esfuerzo que yo consideraba habían hecho pues conocía sus versiones anteriores. Por último, en un tercer momento fue gratificante ver los resultados y las reflexiones finales que planteaban en sus portafolios, manteniendo mi asombro por la honestidad con la que podían narrar su aprendizaje y las implicaciones que habían identificado en su labor docente.

En síntesis, a lo largo del curso tuve diversos aprendizajes, pero expongo situaciones relevantes dentro de mi formación como evaluadora debido a que este fue mi principal rol con el portafolio. No obstante, dentro de mi rol como investigadora a partir de la codificación de los portafolios y los grupos focales desarrollados con los estudiantes, tuve la oportunidad de proyectarme como estudiante de la licenciatura y docente en ejercicio; con mis compañeros de pregrado podía ver el choque de lo que implicaba tener el control sobre el propio proceso de aprendizaje, puesto que esto ha sido la ruptura más grande que he tenido como estudiante dentro de la Facultad de Educación, dejar a un lado el cuestionamiento de que quiere el docente de mí y preguntarme verdaderamente que necesita mi proceso de aprendizaje, darme cuenta de las implicaciones que hay el dejar de lado el sistema tradicional y formarme dentro de una filosofía constructivista. Asimismo, lograba proyectarme con los docentes en servicio que buscaban modificar este sistema tradicional desde su propia práctica, cuestionando su posición ética y a su vez, considerar a sus estudiantes a partir de sus propias vivencias como estudiantes dentro del curso. Esta parte final del proceso, en mi rol como investigadora me hizo entender como no solo debía construir mi práctica docente, sino que a su vez necesitaba reconstruir mi rol como estudiante.

En conclusión, a partir de mis experiencias con el portafolio, para mí la mayor potencialidad de esta herramienta para hacer visible el desempeño es la convergencia de la práctica y la teoría. Desde mi rol como estudiante y docente, he podido ver como la flexibilidad del portafolio permite hallar esos puntos de unión, donde la teoría enriquece la práctica y viceversa, es un espacio donde el desempeño se puede llevar a ver de una forma

articulada debido a su carácter reflexivo donde no solamente hay un proceso crítico sino que también promueve un carácter autónomo y autoestructurante, que permite visibilizar el pensamiento de forma estructurada y sistematizada en pro de cualificar la labor docente.

8. Referencias

- Antonek, J. L., McCornick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *The Modern Language Journal*, 15-27.
- Arbesú García, M. I., & Gutiérrez Martínez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles educativos*.
- Blythe, T. (1998). *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass.
- Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio docente para mejorar la docencia universitaria: una experiencia de formación del profesorado novel*. Editorial Octaedro.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2007). *Educational Assessment of students*. New Jersey: Pearson.
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1-10.
- Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2006). *Teachers guide to classroom assessment*. Wiley.
- Cendales González, L., & Torres Carrillo, A. (2003). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Obtenido de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Díaz Barriga, F., & Pérez Rendón, M. M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Odas*, 6-27.
- Farr, D. L. (2001). Portfolio as Practice: Narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 107-121.
- Franco, R; Duckworth, E. (1996). *Pequeños aprendices, grandes comprensiones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Gould, D. (2010). Performance of understanding. En C. Kivunja, *Teaching for understanding: spotlighting the Blythe and Associates Pedagogical Model*.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 67-86.
- Jara, O. H. (2013). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). *Learning styles and learning spaces: A review of multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education*. New York : Nova Publishers.
- Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Springer.
- Mariño, G. (2015). Obtenido de Sistematización de experiencias (una propuesta desde la educación popular): <http://www.germanmarino.com/index.php/descarga-mi-obra/sistematizacion>
- Muskin, J. A. (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Washington: OIE-UNESCO.

- Smits, H., HsingChi, W., Towers, J., Crichton, S., Field, J., & Tarr, P. (2005). Deepening understanding of inquiry teaching and learning with e-portfolios in a teacher preparation program. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 1-31.
- Taylor, C. S., & Nolen, S. B. (2005). *Classroom Assessment. Supporting Teaching and Learning in Real Classrooms*. New Jersey: Pearson.

9. Anexos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1l9kRnnRDI-A1Hxc1QPtphpoqQpDyF4Sz?usp=sharing>