

El portafolio

UNA ALTERNATIVA APROPIADA PARA EL AVALÚO
EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Lisandra Pedraza Burgos, Ph.D.

Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
lisandrapihm@hotmail.com

Mari Lourdes Mendoza Bas, M.Ed.

Escuela Maternal
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
marimendozabas@yahoo.com

RESUMEN

El avalúo, desde la perspectiva del paradigma constructivista, debe responder a los niños y a sus particularidades. Debe ser un proceso continuo y significativo, que considere su contexto sociocultural y esté conectado a los procesos de aprendizaje. Necesita evidenciar el desarrollo integral de los niños mediante la incorporación de una variedad de estrategias e instrumentos. El educador preescolar intencional y competente conoce e incorpora sistemáticamente procesos de avalúo apropiados para el preescolar, aún en medio de un contexto sociopolítico caracterizado por tendencias curriculares nacionales e internacionales que acentúan la rendición de cuentas y, por consiguiente, el ofrecimiento de exámenes para la evaluación del niño y de los programas educativos. Este artículo elabora el tema del avalúo en la educación temprana y propone la incorporación del portafolio del niño como una alternativa de avalúo apropiada y auténtica para los preescolares.

Palabras clave: avalúo, educación temprana, portafolio

ABSTRACT

Assessment, from the constructivist perspective, needs to respond to the children and their particularities. It must be a meaningful and continuous process that considers their diverse socio-cultural contexts and is connected to the learning process. It should evidence the holistic development of the child through the incorporation of a variety of strategies and instruments.

The competent preschool intentional teacher knows and systematically incorporates appropriate assessment processes, even in the midst of a sociopolitical context characterized by national and international tendencies that emphasize a rigid accountability and, consequently, standardized tests for the evaluation of the children and the education programs. This article elaborates the topic of assessment in early childhood education and proposes the incorporation of the child's portfolio as an authentic and appropriate assessment alternative for preschoolers.

Keywords: assessment, early childhood education, portfolio

■ Introducción

Epstein (2007) señala que el educador intencionado y competente en el manejo del currículo tiene vastos conocimientos del contenido de las distintas materias, domina las destrezas relacionadas con ellas y puede monitorear las ejecutorias y el progreso de los niños en cada aspecto del desarrollo. Indica, además, que como pedagogo, promueve efectivamente el aprendizaje y el desarrollo holístico en la niñez. Como evaluador, observa, documenta, investiga y establece un proceso adecuado para determinar el progreso hacia el logro de las metas esperadas. Lo anterior implica que el avalúo educativo apropiado de los niños es una de las responsabilidades del maestro de nivel preescolar. Este artículo elabora el tema del avalúo en la educación temprana y propone la incorporación del portafolio como una alternativa apropiada y auténtica para el nivel preescolar.

Significado de avalúo en la educación temprana

El avalúo es un proceso complejo, polifacético, continuo y sistemático, inherentemente vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamenta en la observación y en la documentación, especialmente cuando se trata de los niños cuyas edades fluctúan entre el nacimiento y los ocho años. La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS-SDE) lo definen como “el proceso de observar y documentar el trabajo que hace la niñez y cómo lo realiza, como base para una variedad de decisiones educativas que afectan a la niñez” (Bredenkamp & Rosegrant, 1992, p.10, traducción nuestra). La

NAEYC (2007) establece, también, que el proceso de avalúo integra múltiples instrumentos para recopilar sistemáticamente información sobre el progreso en el aprendizaje y desarrollo de los niños, de acuerdo con las metas y objetivos del programa. Esta información se utiliza para la planificación de oportunidades educativas individuales y grupales. Dicha organización profesional reitera, asimismo, que el avalúo integra a las familias participantes de los programas, de manera que se orienta hacia el desarrollo integral y responde factores como la edad, las características, los intereses, las habilidades y otras particularidades. Además, considera tanto el producto como el proceso, y provee contenidos para informar y apoyar la planificación de los maestros y los administradores de los centros educativos, e incluso para la comunicación con las familias.

Es por todo lo anterior que Martínez Miranda y Torrech San Inocencio (2010) definen el proceso de avalúo, o *assessment*, como “un proceso de evaluación comprensiva y auténtica del desarrollo educativo e integral de cada niño”. El avalúo auténtico “...se refiere a aquellas técnicas donde el estudiante aplica sus conocimientos y destrezas en la misma forma que lo haría en la vida real” (Verdejo & Medina, 2008, p. 26). Es el proceso de recopilar datos mediante la observación sistemática para tomar decisiones con respecto a los niños. Requiere que estos demuestren qué conocen y qué pueden hacer en un proceso relacionado directamente con el mundo real. Esto es parte de las actividades cotidianas en el centro educativo, por lo tanto, no es un evento aislado. Todo esto es pertinente para el preescolar, quien, entre otras características, generalmente evidencia un lapso de atención de corta duración y está apropiándose de manera incipiente de los convencionalismos del lenguaje oral y escrito, por lo cual su ejecución en los exámenes escritos usualmente se afecta adversamente.

Copple y Bredekamp, (2009), Hanson y Gilkerson (1999), así como Martin (1994) explican que el proceso de avalúo no solo debe ser continuo y adecuado a la edad, sino que necesita ser culturalmente apropiado. Por ello, considera las particularidades del estudiante como individuo y como parte de su grupo sociocultural. Igualmente, está enfocado en las fortalezas del estudiante, permitiéndole que conozca sus capacidades, elabore sus pensamientos

y aplique sus conocimientos en diversos contextos con el fin de aprender nuevos contenidos y desarrollar nuevas destrezas. Es por esta razón que un proceso de avalúo efectivo refleja la naturaleza del preescolar como ser integral, social, cultural y racional, pensante y protagonista de su aprendizaje. El avalúo, además, invita a los educadores a conocer al niño, a saber cómo siente y piensa, y cómo puede aplicar sus destrezas y saberes. Asimismo, propicia el aprendizaje y la transformación del educador y de sus prácticas educativas, a la vez que contribuye al trabajo en equipo entre maestros, estudiantes y padres que reflexionan sobre el aprendizaje en una comunidad de aprendices.

Es necesario señalar que el avalúo no es un proceso descontextualizado ni neutral. Más bien responde a las expectativas y metas de la sociedad e implica los valores particulares cónsonos con ella (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Por lo tanto, se hace ineludible destacar el contexto histórico y sociopolítico del avalúo.

■ Contexto histórico y sociopolítico del avalúo

El contexto sociopolítico para el avalúo está caracterizado por tendencias curriculares nacionales e internacionales que enfatizan la rendición de cuentas y, por ende, el ofrecimiento de exámenes para evaluar y validar la calidad de los programas educativos (Jones, 2004). Esto hace necesario que se resalte, en la educación temprana, el poder de la observación y la documentación (Jones, 2004).

El uso de la observación y del avalúo auténtico con los niños tiene una larga trayectoria histórica. En el pasado, ambos se utilizaban de forma exclusiva. Por ejemplo, se evidencia su incorporación en los trabajos de diversas personalidades reconocidas, como Pestalozzi, quien redactó biografías de bebés; Darwin, que elaboró un diario describiendo el desarrollo de su hijo, y Elizabeth Peabody, quien documenta las observaciones de los niños de su escuela. La proliferación e influencia del movimiento de los estudios sobre el niño y de las ciencias estadísticas promovió el desarrollo de las pruebas estandarizadas durante las primeras dos décadas del siglo XX, y ya para la década de 1930 se incorporaron con gran auge en las escuelas para medir el desarrollo especialmente físico,

intelectual y del lenguaje. Dichas pruebas cobraron mayor apogeo en la década de 1960, con la expansión del Programa Head Start y la influencia de la política pública dirigida a proveer más servicios a los individuos con necesidades especiales. Por ello, se establecieron políticas que enfatizaron la identificación y el diagnóstico de tales individuos mediante pruebas estandarizadas. Algunas de estas iniciativas fueron la Ley Pública de 1975, 94-142 *Education of All Handicapped Children Act*, en Estado Unidos, y la Ley Estatal 21, aprobada por la Legislatura de Puerto Rico en 1977.

Las pruebas estandarizadas continúan ejerciendo su dominio en la educación durante el siglo XXI. “El ‘assessment’ estudiantil se ha convertido en un estandarte principal de la reforma educativa y curricular a partir de la década del noventa en países como los Estados Unidos y el Reino Unido” (Verdejo & Medina, 2008, p. 25). Este proceso ha cobrado mayor auge en el quehacer educativo de Estados Unidos y, por ende, Puerto Rico a raíz de la era de la rendición de cuentas que se institucionalizó con la ley 107 – 110, *No Child Left Behind Act* (NCLB), aprobada por el Congreso estadounidense en 2001. Esta legislación enfatiza, entre otros asuntos, la medición del aprovechamiento académico del estudiantado en las escuelas como criterio para evaluar su éxito y calidad. Si no se logran los resultados cuantitativos esperados, las escuelas enfrentan retos financieros, de status y reputación que tienen directa repercusión en los maestros y estudiantes. Como parte de la implantación de esta política pública, a partir de 2003, se administran, en Puerto Rico, las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA), que suceden a las Pruebas Puertorriqueñas de Competencia Escolar (PPCE). Los resultados obtenidos en las PPAA muestran un número significativo de escuelas que ingresan cada año a la clasificación de plan de mejoramiento (Vázquez Pérez & Bonilla Rodríguez, 2006), con las implicaciones que ello acarrea para los administradores, maestros, niños y el sistema educativo en general. Por ejemplo, para el año 2010-2011 en Puerto Rico se evidenció la cantidad de 1257 escuelas públicas en plan de mejoramiento, de un total de 1463, o sea, 9 de cada 10 escuelas (Sapientis, 2011). Algunas preguntas obligadas que surgen de esto, y que no se pretenden contestar en este artículo, son: quiénes o qué entidades son las que realmente se

benefician con la implantación de estas pruebas y cómo se podría utilizar más creativamente la asignación millonaria de fondos que se designa para desarrollarlas e implantarlas, en una educación verdaderamente efectiva para la diversidad de niños y familias.

La discusión pública sobre los resultados obtenidos en dichos exámenes y su impacto, particularmente para los individuos y grupos menos privilegiados, condujo al Presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, a reevaluar la ley NCLB. Mediante una orden ejecutiva, ofreció a los estados y territorios la opción de diseñar su propio sistema de rendición de cuentas y mejoramiento (White House Office of the Press Secretary, 2011). Así, intentó flexibilizar la ley para eximir, a los estados que así lo interesen, de la rendición de cuentas rígida de las pruebas estandarizadas, en tanto y en cuanto se comprometan y cumplan con la elaboración de un sistema de avalúo estatal.

Aunque por las disposiciones de la NCLB, las pruebas estandarizadas se utilizan más que nunca, esta práctica no mide necesariamente ni el conocimiento, ni la ejecutoria auténtica; más bien crea una presión académica que alcanza al nivel preescolar (Hanson & Gilkerson, 1999). Agencias y organizaciones profesionales, como la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y el State Department of Education (SDE) han publicado documentos en oposición al uso inapropiado de las pruebas estandarizadas para la niñez en edad temprana (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Ante la imposición de estos exámenes, los maestros se ven presionados a responder incorporando estrategias curriculares tradicionales para la enseñanza y evaluación dirigidas a la medición. Así, se limita el poder de los maestros en sus funciones docentes y se convierten en meros “técnicos encargados de aplicar los paquetes de enseñanza y preparación para exámenes” (Giroux, según citado en Martínez Ramos, 2006, p. 61). Preparar a los alumnos para unas pruebas, con el solo fin de que saquen altas puntuaciones, no garantiza la calidad del maestro ni de la escuela. Estas pruebas, aunque se describan como locales porque se desarrollan en el mismo país, se basan en una información limitada, determinada y seleccionada previamente por esferas ajenas a la realidad del niño, su familia y su comunidad. En realidad, implican la visión, los valores y las prioridades del grupo que las crea.

La tendencia a cuantificar y medir el conocimiento aprendido y la efectividad de las escuelas a partir de los exámenes, sin considerar la complejidad del ser humano y de la educación, refleja una visión marcadamente mecanicista y conductista. Por ello, está en contraposición con los procesos educativos que favorecen un aprendizaje auténtico, caracterizado por la libertad, la toma de decisiones entre niños, padres y maestros, y la selección del contenido y las actividades a utilizarse a partir de los intereses y habilidades del estudiante. Estos elementos, que favorecen un aprendizaje auténtico se amparan en una educación constructivista y democrática (Dewey, 2009). La administración de pruebas, sean estas informales o estandarizadas, podría suponer una opresión para los niños y su proceso de aprendizaje (Armstrong, 2001), especialmente si no responden a propósitos orientados hacia su beneficio. Por lo general, estas pruebas no consideran la inteligencia emocional, la creatividad, la solución de problemas y el desarrollo neurológico de los niños (Armstrong, 2001). Es por ello que la NAEYC recomienda el uso estratégico de métodos informales, entiéndase, observaciones documentadas con diversos instrumentos, muestras de los trabajos y ejecutorias de los niños, informes de padres y ejercicios preparados por los maestros, para el avalúo en la educación temprana, excepto para la identificación y diagnóstico de niños con necesidades especiales. Para estos últimos se requieren otros instrumentos adicionales (Bredenkamp & Rosegrant, 1992).

Al recurrir a la implantación universal de las pruebas, hay que traer a colación hallazgos recientes en el campo de la neurociencia cognitiva. El cerebro funciona en forma integrada y no aislada. Además, este procesa con mayor facilidad y efectividad las experiencias significativas y pertinentes, mientras rechaza aquellas que no apelan a las emociones, o sean irrelevantes y sin sentido para el sujeto (National Research Council & Institute of Medicine, 2000). Memorizar una información para depositarla en una hoja de papel es una práctica sin significado y sin sentido (Hanson & Gilkerson, 1999). Es una contradicción que en el siglo XXI, con los continuos e inmensos avances en la informática, las tecnologías y la globalización, la educación y el sistema de evaluación estén dirigidos a administrar pruebas individuales a los estudiantes y no

los encamine a lo que deben ser, según Dewey (2009), elementos inherentes y esenciales de la educación: pensar, reflexionar y solucionar problemas reales y significativos en sus escenarios sociales; lo cual redundará en la transformación de la sociedad para que esta sea cada vez más justa. La experiencia e investigación en programas preescolares, como el de Reggio Emilia, en Italia, ha demostrado que es posible el avalúo como proceso interconectado entre aprendizaje y la enseñanza, que hace posible y visible ambos, sin descontextualizarlos del niño como ser integral y social (Project Zero, Cambridgeport School, Cambridgeport Children's Center, Ezra H. Baker School & John Simpkins School, 2003; Project Zero & Reggio Children, 2001).

Jones (2004) advierte sabiamente que el contexto para el discurso del avalúo en la edad temprana debe incluir dar atención a sus propósitos, los tipos de contenidos y los conocimientos que se avalúan, los métodos más apropiados para realizarlos, la evaluación de sus resultados, así como la claridad y eficacia de los avalúos reportados. En este sentido, el avalúo ético y responsable conlleva la identificación de su propósito, la recopilación de evidencia (cualitativa o cuantitativa, que esté relacionada con los contenidos, conocimientos y destrezas), la interpretación de la información, la emisión de juicios profesionales, la redacción de un informe, y la comunicación y utilización de los datos. Este informe debe conducir a mejorar la educación, evaluar el programa, tomar decisiones relacionadas con política pública y, en fin, beneficiar a los preescolares.

Las tendencias curriculares desde el kindergarten hasta el duodécimo grado apuntan hacia un incremento en el ofrecimiento de exámenes, incluyendo a los niños más jóvenes, lo cual lleva, en muchas ocasiones, a prácticas inapropiadas para la población en edad temprana (Jones, 2004). Es por ello que se hace imperioso abogar por experiencias educativas y procesos de avalúo que respondan a las particularidades de los niños. Esto es especialmente necesario para poblaciones como los infantes, maternas, preescolares y estudiantes de kindergarten a tercer grado, quienes, por sus características e intereses, no pueden responder a los exámenes escritos como lo hacen otros niños con más edad.

El portafolio, desde una perspectiva constructivista, ofrece una opción para el avalúo apropiado en la educación temprana,

proveyendo, además, vasta evidencia de los logros que van obteniendo los niños según los estándares de las distintas disciplinas. Este es una herramienta pertinente, auténtica, útil y significativa, por lo que los maestros del nivel preescolar y primario frecuentemente lo utilizan (Seitz & Bartholomew, 2008).

■ El portafolio para el avalúo del preescolar

El portafolio de los niños es una colección deliberada y sistemática de ítems que puede integrar múltiples y variados trabajos, objetos, fotos, documentos de observaciones continuas, reflexiones y todo tipo de documentación, que permiten evidenciar los conocimientos, las habilidades y el progreso de los niños en cada área de su desarrollo (Seitz & Bartholomew, 2008). Estas áreas incluyen la física, socioemocional, lingüística, cognitiva y creativa. Aun así, el portafolio, no es una mera colección de trabajos. Es más bien un proceso complejo de toma de decisiones, cuyo propósito es documentar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Para Martin (1994) se trata más que nada de una actitud, fundamentada en la filosofía educativa personal del educador, y la refleja.

Si se visualiza que el niño es protagonista de su educación y que aprende en forma activa, variada y en diferentes contextos, el sistema de avalúo que se utilice debe responder a esa visión. Desde esta perspectiva, hace sentido que se le atribuya gran importancia a la voz y participación del estudiante en la implantación del portafolio, con el potencial de propiciar la apropiación de los procesos de aprendizaje por parte del niño, mediante la reflexión oral o escrita sobre sus ideas, acciones, estrategias, documentos y proyectos, así como la selección de contenidos y muestras de trabajos. Esta herramienta refleja los logros y ayuda a comprender el progreso alcanzado, tanto las fortalezas, como las debilidades, por lo que orienta la toma de decisiones respecto a los objetivos educativos del niño y del educador (Medina & Verdejo, 2008).

Medina & Verdejo (2008) explican que hay diferentes tipos de portafolios, los cuales diversos autores han denominado con distintos nombres según el propósito que se pretende. Algunos ejemplos son: el de trabajo, progreso, exhibición, evaluación, destrezas, graduación, proceso e inteligencias múltiples. Las autoras clasifican todos los tipos de portafolio en un continuo entre el

estructurado y el abierto. La primera categoría representa las tendencias hacia un marcado dominio del adulto o institución sobre el niño en la toma de decisiones relacionadas con dicha herramienta, como, por ejemplo, el tipo y la cantidad de trabajos, que, en este caso, están mayormente predeterminados. La segunda se refiere a la autonomía de los niños para decidir sobre los trabajos o contenidos de su portafolio.

Para fines de este artículo, se destaca que el tipo de portafolio que se seleccione debe orientarse desde una visión holística del niño, que permita documentar el desarrollo físico, lingüístico, socioemocional, cognitivo y creativo. Por consiguiente, se subraya, entre otras, su función descriptiva e informativa al servicio de los niños, los padres y el educador. De ahí que debe estar basado en las ejecuciones de cada niño y reflejar, así como responder a las particularidades de cada uno. Es importante que demuestre las competencias, los esfuerzos y cambios en el proceso de desarrollo (Hanson & Gilkerson, 1999), y que incluya trabajos que representen destrezas, conceptos, ideas, pensamientos y reflexiones de los estudiantes. De esta manera, el portafolio ofrece un retrato de quién es el niño y de su progreso, además de identificar indicadores de posible necesidades especiales y servir como herramienta útil en procesos de documentación que informen las decisiones sobre los referidos. Ofrece, por otro lado, contenidos para tomar decisiones educativas y para la comunicación con los padres. En cuanto a los maestros, les potencia para transformar sus prácticas educativas a partir de lo que vayan aprendiendo sobre los niños y con ellos. Respecto a los padres, les brinda la oportunidad para ampliar la visión del aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Por esta razón, es vital que se discuta con los padres al menos dos veces al año (NAEYC, 2007).

La relación positiva con los padres es necesaria y vital (NAEYC, 2007) si se desea fomentar el desarrollo integral de los niños. De acuerdo con Hanson y Gilkerson (1999), los padres deben participar en el proceso de configuración del portafolio. Estos pueden compartir y añadir información sobre sus hijos, como, por ejemplo, sobre preferencias e intereses observados, descripciones de los juegos en el hogar o conversaciones sobre algún tema discutido en la escuela, así como sobre el vocabulario incorporado por los

niños en el hogar. Al incluir a los padres en este proceso y brindarles una información clara y precisa de la progresión del niño, se les hace partícipes de la educación formal en un proceso recíproco de comunicación con el personal del programa preescolar.

El portafolio incorpora una variedad de procesos e instrumentos a tono con la filosofía, las metas y los objetivos del programa y con los estándares establecidos por organizaciones y agencias profesionales reconocidas, como la NAEYC y el Departamento de Educación. Algunos de los contenidos que se pueden incluir en el portafolio son: listas de cotejos, redes semánticas, descripciones narrativas, proyectos, fotografías, videos, muestras de trabajos, autorretratos, autoevaluaciones, transcripciones de audio de actividades —como lectura de cuentos, dramatizaciones o excursiones—, registros en hojas de observaciones u anotaciones, entre otras. Es preciso resaltar que la documentación de observaciones juega un papel trascendental en el avalúo de los preescolares, por lo que usualmente se integran al portafolio una variedad de documentos relacionados con propios procesos de documentación.

Es importante que los educadores sistematicen el proceso de documentación del portafolio, estableciendo la frecuencia para recoger información, de forma que se aseguren que se incorporen muestras representativas de cada niño y que las áreas del desarrollo estén igualmente representadas. En el uso del portafolio el educador establece un plan de trabajo, el cual implica cómo organizará las metas, los propósitos, los elementos éticos, incluyendo la confidencialidad, la sistematización de los procesos de recopilación de datos, la identificación de los instrumentos a incorporarse y la forma en que estos estarán organizados. El plan de trabajo debe propiciar, también, un espacio para la reflexión, tanto del niño como del educador, de manera forma que se justifiquen e informen cabalmente las decisiones.

La reflexión es un proceso inherente al uso del portafolio. Esta se tiene que dar para que haya un proceso mental de lo observado, en el que la experiencia se convierte en conocimiento, ya sea del educador o del niño (Jones & Shelton, 2006). Reflexionar implica, para el educador, mirar, analizar, cuestionar y evaluar críticamente su labor para informar su práctica y planificar las actividades dirigidas al preescolar. Conlleva experimentar y desarrollar

nuevas ideas o acciones tomando como punto de partida las experiencias y los trabajos previos. La meta de la reflexión es el cambio en la ejecución profesional. Para lograr esto, el educador tiene que entender claramente su función y sus acciones a fin de desarrollar nuevas ideas (Osterman, 1993). El educador reflexivo estará mejor equipado para responder, más efectivamente, a los diversos retos que enfrenta en el ambiente educativo.

Por medio de la reflexión, se desarrollan destrezas cognitivas superiores. En el caso de los niños, lo hacen sobre sus trabajos, los cuales describen, analizan y evalúan, y de ahí extrapolan sus conocimientos, aplicándolos a otras situaciones nuevas. Así, logran pensar sobre lo que aprendieron, realizando procesos de metacognición. Esto, a su vez, implica destrezas de reflexión profunda.

Durante la construcción del portafolio, el estudiante selecciona los trabajos que desea incluir y explica las razones que justifican su decisión. Según Martínez Miranda y Torrech San Inocencio (2010), el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y se apodera de él, al establecer razones justificadas para la selección de sus trabajos. Esta acción permite que haya un proceso de autoevaluación y, de esta forma, se crea una oportunidad para que el niño sea autocrítico y piense sobre sus acciones, ideas y trabajos. Tal proceso demanda destrezas de metacognición (Jones & Shelton, 2006). Pensar sobre su aprendizaje implica destrezas abstractas.

La reflexión que se propicia con el portafolio beneficia, no solo a los niños, sino también a los educadores. Aunque la reflexión puede consumir tiempo, es necesaria para el maestro porque ayuda a integrar la experiencia y el conocimiento de forma que se produzca nuevo conocimiento (Seitz & Bartholomew, 2008). Además, conecta la teoría con la práctica, fortalece al educador como profesional y le ofrece la oportunidad para profundizar su conocimiento sobre el aprendizaje y desarrollo tanto del niño como el adulto (Seitz & Bartholomew, 2008).

■ Conclusión

El avalúo, desde la perspectiva del paradigma constructivista, debe responder a los niños y a sus particularidades. Entraña un proceso continuo y significativo de observación y recopilación de

datos, que considera el contexto sociocultural y está conectado al aprendizaje. Evidencia el desarrollo integral de la niñez mediante la incorporación de una variedad de medios e instrumentos.

El portafolio de los niños resulta de un proceso sistemático de recopilación de piezas que ofrecen una idea clara y precisa sobre el progreso de estos en cada dimensión de su desarrollo. En adición, ofrece un espacio al niño para la reflexión y la apropiación de los procesos de aprendizaje al permitirle seleccionar y evaluar sus ideas, procesos y productos, así como tomar decisiones. Es igualmente valioso para el educador, pues es una herramienta para la documentación, la reflexión, la transformación de prácticas educativas y la comunicación con las familias. Al construir el portafolio, es esencial que el educador identifique su propósito y tipo. Semejantemente, deben considerar los contenidos que se seleccionarán, la organización, el almacenaje y manejo de las evidencias que se incorporarán, además de los criterios e indicadores para la evaluación.

El educador preescolar intencionado y competente conoce e incorpora sistemáticamente procesos de avalúo apropiados para el preescolar, aún en medio de un contexto sociopolítico caracterizado por tendencias curriculares nacionales e internacionales que acentúan la rendición de cuentas y el ofrecimiento de exámenes para la evaluación del niño. En este artículo se elaboraron contenidos relacionados con el tema del portafolio como una herramienta apropiada y auténtica de avalúo para los preescolares.

REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Colombia: Norma.
- Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. I). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.) (2009). *Developmentally Appropriate Practice in early childhood programs serving children from birth through Age 8* (3ra. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge-Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2da. ed.). London: Falmer.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Lexington, KY: USA.
- Epstein, A. S. (2007). *The Intentional Teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hanson, M. F. & Gilkerson, D. (1999). Portfolio assessment: More than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 81-86.
- Jones, J. (2004). Framing the assessment discussion. *Young Children*, 59(1), 14-18.
- Jones, M. & Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: enhancing your learning and showing your stuff*. New York: Routledge.
- Martin, S. (1994). *Take a look: Observartion and portfolio assessment in early childhood*. New York: Addison Wesley Publishers.
- Martínez Ramos, L. M. (2006). "No Child Left Behind" o la seducción del discurso. *Pedagogía*, 39(1), 58-79.
- Torrech San Inocencio, L. & Martínez Miranda, L. (2010). *Juego, investigo, descubro y aprendo: Currículo preescolar integral, emergente y transformativo*. San Juan, PR: Ediciones SM.
- National Association for the Education of Young Children (2007). *NAEYC early childhood program standard and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Osterman, K. (1998). Using constructivism and reflective practice to bridge theory and practice. Paper presented in the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA.
- Project Zero, Cambridgeport School, Cambridgeport Children's Center, Ezra H. Baker School, & John Simpkins School (2003). *Making teaching visible: Documenting individual and group learning as professional development*. Cambridge, Massachussets: Project Zero, Harvard University Graduate School of Education.

- Project Zero & Reggio Children (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italia: ReggioChildren.
- Sapientis. (2011). *El estado actual de las escuelas públicas en plan de mejoramiento en Puerto Rico, año escolar 2010-2011*. Informe presentado el 13 de octubre de 2011, en el Día de la Legislatura Sapientis.
- Seitz, H. & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36, 63-68.
- The White House Office of the Press Secretary (2011, 23 de septiembre). Obama Administration sets high bar for flexibility from No Child Left Behind in order to advance equity and support reform. *Statement and Releases*. Recuperado de <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/09/23/obama-administration-sets-high-bar-flexibility-no-child-left-behind-order>
- Vázquez Pérez, C., & Bonilla Rodríguez, V. E. (2006). Necesidad del estudio de impacto de la Ley “No Child Left Behind”. *Pedagogía*, (39)1, 29-57.
- Verdejo, A., & Medina, M. (2008). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (4ta ed. aumentada). San Juan, Puerto Rico: Isla Negra Editores.