

# Si creo que cada niño es una mente creativa, pues también yo

## Nuevas perspectivas al reconstruir el portafolio de los niños

*Lisandra Pedraza Burgos*

*Mari Lourdes Mendoza Bas*

### RESUMEN

Esta investigación-acción colaborativa entre una educadora preescolar y una profesora universitaria se realizó para explorar los retos y las transformaciones de la primera a raíz del proceso de reconstrucción del portafolio de los niños. Los resultados apuntan hacia la relación intrínseca entre investigación, reflexión y transformación. Además, confirman el papel significativo de la reflexión crítica y la investigación en la transformación profesional de los maestros. Asimismo, indican que el proceso reflexivo continuo al trabajar el portafolio de los niños aporta al desarrollo profesional del educador preescolar. Este perfeccionamiento profundo, gradual y multidimensional se evidenció mediante el uso de una variedad de estrategias, técnicas y recursos, que incluyeron tecnologías para las experiencias con los niños, el avalúo y la comunicación con los padres, así como el apoderamiento de la educadora al fortalecer su autopercepción y apreciación como investigadora y profesional reflexiva, creativa, competente, co-constructora, con los niños y sus colegas, de un portafolio apropiado, responsivo y auténtico. El portafolio resultante evidenció congruencia con el marco teórico propio y del programa; también fue instrumental para la comunicación con los padres. El reto mayor que enfrentó la educadora fue la limitación de tiempo. Los hallazgos destacan la importancia de la iniciativa, el compromiso y la creatividad de la educadora, además del apoyo administrativo, para asumir estos retos.

**Palabras clave:** avalúo, desarrollo profesional, educación temprana, portafolio, reflexión

**ABSTRACT**

This collaborative action research, undertaken by a preschool educator and a university professor, explores the challenges and transformations of the preschool teacher during the reconstruction of children's portfolios. The results point to the intrinsic relationship between research, reflection, and transformation. They also confirm the significant role of research and critical reflection in the professional transformation of teachers. Likewise, they indicate that the continuous reflective process involved in implementing a portfolio contributes to the professional development of the preschool teacher. This multidimensional, gradual, and profound growth was evident in the use of varied strategies, techniques, and resources. These included the use of technologies in children's educational experiences, assessment, and communication with parents, as well as the empowerment of the educator as she strengthened her self-perception and appreciation as a researcher and as a professional who is reflexive, creative, competent, a co-constructor with the children and colleagues of an authentic, responsive, and appropriate portfolio. The resultant portfolio evidenced congruency with the theoretical framework of the educator and the program; also, it was instrumental in the communication with the parents. The greatest challenge faced by the teacher was the limitation of time. The findings emphasized the importance of the teacher's initiative, commitment, and creativity, as well as of the administrative supports needed in order to face these challenges.

**Keywords:** assessment, early childhood education, portfolio, professional development, reflection

**Introducción**

El avalúo es una prioridad en los programas educativos —incluyendo los preescolares— en Estados Unidos y Puerto Rico, no solo por la naturaleza del proceso, sino también debido al énfasis en la rendición de cuentas, institucionalizada con la Ley 107-110, *No Child Left Behind Act* (NCLB), que aprobara el Congreso de Estados Unidos en 2001. El portafolio es una opción apropiada y auténtica para el avalúo de los preescolares, pues responde a sus particularidades como individuos y como grupo (Seitz & Bartholomew, 2008). Este no solo se asocia directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también se vincula estrechamente con el crecimiento profesional y las competencias del educador. Las competencias concernientes al currículo, la pedagogía y el avalúo, además de una preparación profesional adecuada y las altas expectativas sobre lo que pueden lograr los niños, son fundamentales para una educación temprana de alta calidad (Copples & Bredekamp, 2009; Epstein, 2007). Por ello, es necesario destacar que cuanto más se

desarrolle profesionalmente el educador, más efectivamente puede realizar los procesos educativos. Recíprocamente, trabajar el portafolio de los niños puede abonar a tal crecimiento profesional.

Esta investigación-acción colaborativa entre una educadora preescolar y una profesora universitaria se realizó precisamente para explorar los retos y las transformaciones de la primera a raíz del proceso de *reconstrucción del portafolio de los niños*. Cabe señalar que este concepto se refiere a la reincorporación de tal estrategia de avalúo, durante otro año académico, en el Laboratorio de la Escuela Maternal de la Escuela de Ecología Familiar de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, contexto en el que se desarrolla este estudio. La utilización del constructo responde a la intención de destacar que la incorporación de la herramienta no es nueva en el Programa y que, además, continúa su implantación con la flexibilidad necesaria para realizar modificaciones e innovaciones pertinentes al mejoramiento de lo que esté relacionado con el avalúo.

El avalúo mediante el portafolio tiene el potencial de ofrecer una perspectiva más amplia y profunda de las ejecutorias de los niños, ya que conlleva, entre otras evidencias, la integración de muestras de trabajos, listas de cotejo, cernimientos, creaciones, objetos, fotos, documentos de observaciones y reflexiones para recopilar información sistemáticamente sobre el desarrollo integral de los preescolares. Además, es útil para la planificación de los educadores y administradores, así como para la comunicación con los padres (Bredekamp & Rosegrant, 1992). La incorporación del portafolio como herramienta para el avalúo de los preescolares afianza lo que Jones (2004) llama *el poder de la observación y la documentación*. Además, con esto el educador se beneficia de lo que denominamos *el poder de la reflexión*.

La reflexión es una gestión estrechamente vinculada a la implementación del portafolio. Esta propicia, tanto en el niño, como en el educador, procesos mentales conducentes a la construcción de nuevos conocimientos desde la experiencia; asimismo, favorece la metacognición y la autoevaluación (Jones & Shelton, 2006). De esta forma, encamina al educador a realizar los cambios que estime necesarios para ofrecer servicios de alta calidad, ya que, de acuerdo con Osterman (1998), cuando un profesional reflexiona, puede construir nuevos conocimientos a partir de sus experiencias, y esto propicia que haga innovaciones. Por esta razón, en este artículo, destacamos que, al trabajar el portafolio del niño, el proceso reflexivo continuo es trascendental para el desarrollo profesional del educador preescolar.

El avalúo es un proceso esencial que influye significativamente en las decisiones educativas relacionadas con los preescolares y cobra un papel fundamental en la provisión de servicios de intervención temprana. La literatura destaca la importancia del uso del portafolio como instrumento para el avalúo, especialmente en el nivel preescolar (Seitz & Bartholomew, 2008; Cintrón de Esteves, Cruz & Corujo, 2006; Harris-Helm, Beneke & Steinheimer, 1998; Smith, 2000; Morrison, 1999). Igualmente, recalca que es necesario realizar más estudios que abonen a una mayor comprensión del portafolio como un enfoque auténtico de avalúo, ya que más bien se ha destacado su congruencia con el constructivismo, y se hace imperiosa la evidencia sobre su influencia en el aprendizaje y en el desarrollo profesional del educador (Jones, 2010). Similarmente, no se han encontrado investigaciones realizadas en Puerto Rico sobre el tema del portafolio en el nivel preescolar y las transformaciones de la maestra como resultado de la reflexión al trabajar con esta herramienta. Este trabajo aportará al cuerpo de investigaciones sobre estos temas en el contexto de Puerto Rico.

En adición, identificamos la necesidad de realizar investigaciones conducentes a transformar la realidad educativa en el campo de la educación temprana y desde la perspectiva del educador, con el fin de romper con ese patrón de exclusión en el discurso académico. Una de las coinvestigadoras, quien fue la maestra encargada de 15 preescolares durante la sesión de la mañana en la Escuela Maternal la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras, se sintió comprometida con continuar su proceso de mejoramiento profesional mediante la investigación y la reflexión crítica de su práctica al trabajar el portafolio de los niños. Al compartir sus inquietudes con la investigadora principal, quien es profesora de educación temprana en el Departamento de Estudios Graduados de la misma institución, ambas identificaron el potencial de una investigación en acción colaborativa. Este diseño permite indagar y profundizar sobre asuntos —en este caso, relacionados con el portafolio— que, de otro modo, se podrían perder de vista con los trabajos y demandas diarias (Aranguren Peraza, 2007).

Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes:

- ¿Cómo el proceso de reconstrucción del portafolio orienta y refleja la visión y transformación de una educadora del nivel preescolar?
- ¿Qué retos emergen en el proceso de reconstrucción del portafolio?

- ¿De qué forma tales retos orientan la transformación de la educadora?
- ¿Qué prácticas relacionadas con el uso del portafolio evidencian la transformación de la educadora?

## Revisión de literatura: El portafolio de los niños y el desarrollo profesional del educador

El avalúo mediante el portafolio es una alternativa auténtica y apropiada para los niños en edad temprana, recomendada por investigadores y organizaciones profesionales de este campo, ya que responde a la características de esta población (Bredekamp & Rosegrant, 1992). Como herramienta apropiada, propicia la documentación rigurosa del desarrollo integral de los niños según sus particularidades y sus diversos contextos socioculturales, mediante la incorporación de una variedad de procesos e instrumentos, muchos de ellos basados en la observación (Bredekamp & Rosegrant, 1992; Harris-Helm, Beneke & Stenheimer, 1998).

La literatura sobre el portafolio destaca los beneficios potenciales del portafolio, tanto para los niños, como para los adultos. Smith (2000) investigó qué expresaban y hacían los preescolares cuando reflexionaban sobre sus portafolios. Los resultados de su trabajo evidenciaron que los niños cobraron conciencia sobre qué y cómo aprendieron, además de que se formaron para tomar decisiones relacionadas con tales procesos, estableciendo sus metas y planificando cómo lograrlas. Morrison (1999), por su parte, mostró cómo el uso del portafolio, con un diario y fotos, facilitó la integración efectiva de un niño preescolar con disfasia a su grupo de pares. Por otro lado, diversos estudios realizados en programas de preparación de maestros han evidenciado que el uso de esta herramienta propicia asumir responsabilidad por los procesos de aprendizaje, la reflexión crítica, la autoevaluación de la enseñanza, la metacognición y la integración de la teoría y la práctica, entre otros (Jones, 2010; Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006; Bataineha, Al-Karasneha, Al-Barakata & Batainehb, 2007). Asimismo, los hallazgos del estudio cualitativo de Benson y Smith (1998) con cuatro maestros de primer grado que implementaron el portafolio en su salón, indicaron que es un medio que favorece la motivación para el aprendizaje, la autoevaluación y el mejoramiento del estudiante y del educador, así como la comunicación efectiva con las familias.

El portafolio, por lo tanto, no sólo está relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, además, está asociado con el desarrollo y crecimiento profesional del educador.

## Investigación-acción colaborativa: Una metodología para la transformación

Este trabajo consta de una investigación-acción colaborativa. Este concepto se define como un estudio sistemático que realiza un profesional (en este caso, de educación temprana) en su contexto natural (escuela maternal), con el fin de aprender sobre un asunto seleccionado, que bien puede afectar los procesos educativos, las prácticas del maestro o el desempeño de sus estudiantes (Mills, 2003). Implica la reflexión y la indagación (Ferrance, 2000) sistemática y crítica; por lo tanto, funge como herramienta para informar y mejorar las prácticas educativas y, por ende, para suscitar la transformación del educador. En este sentido, el proceso de indagación no se separa del de búsqueda de alternativas o solución a un problema, tal y como lo puntualizaba Kurt Lewis, uno de los primeros propulsores de la investigación-acción. Por ello este tipo de estudio se considera conducente al desarrollo profesional (Noffke & Stevenson, según citado en Ferrance, 2000). Este tipo de investigación es, además, participativa y democrática, ya que generalmente se realiza colaborativamente entre dos o más colegas (Mills, 2003; Ferrance, 2000), como sucedió con el presente estudio, entre una profesora del Laboratorio de la Escuela Maternal de la Escuela de Ecología Familiar de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, y una profesora de educación temprana del Departamento de Estudios Graduados del mismo recinto.

El diseño de investigación-acción colaborativa permitió explorar y documentar los cambios en las prácticas de una educadora preescolar en Puerto Rico a partir de la reflexión de su experiencia en la sala de clases con el portafolio de los niños y, de esta forma, incorporar cambios que redunden en mejoras de prácticas educativas relacionadas con dicho instrumento. La modalidad investigativa utilizada ofrece la oportunidad de examinar asuntos educativos desde la perspectiva de uno de los educadores. Al trabajar en equipo, desde una visión de comunidad, se propició un espacio para el diálogo crítico y compartir diversos estilos, estrategias, conocimientos e ideas, rompiendo con el aislamiento que, de acuerdo con David (2009) y Ferrance (2000), en múltiples ocasiones experimentan los educadores. Se escogió el diseño de investigación en acción colaborativa porque promueve, además, la divulgación de conocimientos más allá del salón de clases, lo cual, en muchas ocasiones, representa una desventaja cuando se trabaja de forma individual (Ferrance, 2000).

Como este estudio es una investigación-acción colaborativa sobre los procesos de transformación de una maestra a partir de su experiencia al trabajar con el portafolio de los niños, fue preciso realizarla en su centro preescolar. Por ello, el escenario investigativo fue la Escuela Maternal de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Ésta es un centro laboratorio adscrito a la Escuela de Ecología Familiar y Nutrición, el cual, a su vez, pertenece a la Facultad de Educación Eugenio María de Hostos. Este laboratorio se destaca por la investigación de prácticas educativas innovadoras en los niveles maternal y preescolar. Su misión es proveer experiencias de campo y de práctica en el nivel preescolar a tono con las recientes investigaciones en el campo de la niñez temprana. La profesora Mari Lourdes Mendoza, coinvestigadora y participante del estudio, llevaba 20 años trabajando como maestra preescolar, 11 de los cuales los ha trabajado en dicho contexto. Fue la maestra encargada de los 16 preescolares de la sesión de la mañana durante el año académico 2009-2010. Los educadores como participantes e investigadores en la investigación-acción aportan una perspectiva única, ya que son quienes viven las situaciones educativas particulares que estudian.

La recopilación de datos se inició a raíz de la aprobación otorgada por el Comité Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI)<sup>1</sup>. Incorporó múltiples técnicas: observaciones, notas de campo, diario reflexivo, documentos del portafolio, entrevistas, audiocintas y fotos. El análisis sistemático involucró: escuchar las grabaciones, realizar las transcripciones de las entrevistas y verificarlas con la participante; pasar las notas de campo a la computadora; leer toda la información para obtener una idea general de los datos y reflexionar sobre ellos; formular preguntas analíticas continuamente; escribir memos, e identificar temas y categorías emergentes, así como establecer relaciones entre tales categorías y redactar las descripciones de cada una de ellas (Creswell, 2009). Cabe señalar que se agruparon las respuestas según cada pregunta de investigación y se identificaron los temas para cada una, con el fin de establecer las categorías emergentes. Se examinó la convergencia y divergencia de los datos, como parte del proceso de clasificar y categorizar las respuestas con nociones similares y diferentes, e identificar patrones y contradicciones. Se utilizó la triangulación. La investigación se extendió durante un año y cinco meses.

## Hallazgos y análisis

Esta sección está organizada a partir de las preguntas que orientaron el trabajo y las categorías que surgieron. Una particularidad que se

observa en la representación de los datos es la interrelación entre las categorías de las distintas preguntas. Por esta razón, en la discusión se retoma el proceso analítico interpretativo estableciendo nuevas relaciones entre los hallazgos más significativos; esto extiende el proceso de profundización que, a su vez, los lectores podrán ampliar. Se recalca, que serán estos quienes juzgarán la aplicabilidad de los resultados a sus diversos contextos, lo cual es usual cuando se trabaja desde enfoques cualitativos. Las tablas 1 a la 4 presentan una síntesis de las categorías emergentes de cada pregunta; luego, se explica cada una de ellas en las secciones que prosiguen.

Tabla 1

*Categorías emergentes de la Pregunta 1*

¿Cómo la reconstrucción del portafolio orienta y refleja la visión y transformación de la educadora preescolar?		
<b>Visión de la educadora</b>	<b>Filosofía del programa</b>	<b>Portafolio</b>
Investigadora	Congruente	Auténtico y real
Colaboradora	Centrada en el niño y en la comunidad	Comunicación con los padres
Reflexiva		Cristal que refleja el alma del niño y ventana del alma de la maestra

Tabla 2

*Categorías emergentes de la Pregunta 2*

¿Qué retos emergen en el proceso de reconstrucción del portafolio?			
Opinión pública: No hay retos	Tiempo	Múltiples responsabilidades	Huelga estudiantil

Tabla 3

*Categorías emergentes de la pregunta 3*

¿De qué forma tales retos orientan la transformación de la educadora?	
Búsqueda de alternativas	Organización y colaboración del personal educativo



Tabla 4

*Categorías emergentes de la pregunta 4*

¿Qué prácticas relacionadas con en el uso del portafolio evidencian la transformación de la educadora?				
Incorporación de variedad de estrategias, técnicas y recursos	Educadora más reflexiva	Visión de la educadora como investigadora	Creatividad en el contexto del desarrollo integral	Comunicación con los padres

*Formas en las que la reconstrucción del portafolio orientó y reflejó la visión y transformación de la educadora*

Las categorías que emergieron relacionadas con la primera pregunta, sobre cómo el proceso de reconstrucción del portafolio orienta y refleja la visión y transformación de la educadora preescolar, son las siguientes: visión de la educadora como investigadora-colaboradora, reflexiva, creativa, además del portafolio apropiado y responsivo, filosofía del programa, portafolio auténtico y real, portafolio como instrumento para la comunicación con los padres, como cristal que refleja el alma del niño y como ventana del alma del maestro.

En múltiples ocasiones, la educadora reiteró lo trascendental que había sido para ella apreciarse y apoderarse como investigadora-colaboradora en este trabajo sobre el portafolio de los niños. Expresó, por ejemplo:

Me encantó el poder trabajar contigo como coinvestigadora, más bien como un *partner*, donde yo pudiese ser escuchada en mis inquietudes en este proceso de recrear, de recreación del portafolio, que yo creo que es bien vital en este proceso de compartir la información y reflexionar. (Entrevista semiestructurada, 3 de febrero de 2011)

Asimismo, compartió que le fue muy significativo realizar este estudio de forma colaborativa ya que “esta investigación ha abierto una puerta que antes estaba cerrada” porque muchos profesores optan por realizar sus investigaciones fuera del Recinto. Admitió que esto provoca que, a veces, ella y el personal del centro se sientan “frustrados y olvidados”. Reconoció los retos que implica la combinación de las funciones docentes y la investigación cuando aludió, particularmente,

al “tiempo” limitado. En este sentido, aseveró: “Cuando uno trabaja con niños y después tienes tareas administrativas, pues no tenemos el tiempo para hacer investigación, y entonces este trabajo colaborativo, pues, ha ayudado.” También enfatizó que “además, hay que sacar el tiempo” para ejecutar este tipo de tarea. Del mismo modo, reafirmó la importancia de la colaboración cuando mencionó: “siento el apoyo de mi compañera (investigadora) para seguir adelante.”

La visión de la educadora como investigadora-colaboradora está íntimamente relacionada con la de ser reflexiva. La educadora se auto-describió como una profesional con una vasta experiencia (20 años), capaz de comprometerse con la reflexión para profundizar o “escuchar su voz interna” y “poder encaminarse hacia la transformación constantemente”. Al profundizar en su explicación, identificó varios elementos que aportan al ejercicio de reflexionar, como por ejemplo, que lee libros y revistas profesionales para profundizar los contenidos de diferentes temas, así como las interacciones con las colegas de su centro. Entre estas, destacó la que tuvo con una compañera al fungir como lectora de su tesis de maestría.

Los contenidos de las observaciones y la documentación que se realizaban como parte del estudio le proveyeron sustancia básica para la reflexión, tanto individual, como compartida; esto proveyó un espacio para compartir desde diversas perspectivas, como lo ilustra la siguiente cita:

[...] a través de las instancias que tuvimos recogiendo la información y haciendo las viñetas y analizándolas, al yo escucharte me llevaba más a pensar y a recoger mayor información del proceso, particularmente sobre cómo el proceso se puede nutrir. (Me permite también) verlo desde otra perspectiva, desde otro ángulo. (Entrevista semiestructurada, 3 de febrero de 2011)

Ver las realidades desde diversas ópticas contribuyó a su actividad creadora, lo cual, a su vez, abonó a la construcción de la visión de sí misma como educadora creativa. Esta entendió que transformar el portafolio le permitió, también, desarrollar su potencial creativo. Así se evidenció cuando enfatizó enérgicamente, y con una sonrisa, con convicción y disfrute: “...Yo entiendo que no hay un solo formato único para documentar y reflexionar. ...Si creo que cada niño es una mente creativa, pues también yo.” Su apreciación de que los niños son creativos está intrínsecamente conectada con su percepción de que ella también comparte la misma cualidad. Por eso le resultó atinado dar su

“toque personal”, o creativo, al portafolio del niño, aún cuando “tiene unos instrumentos y un formato” que la orientan, sin que estos se conviertan en obstáculos para el espíritu creador de ella o de los niños. La educadora, además, utiliza su creatividad para producir documentos atractivos para los padres, como, por ejemplo, unas hojas reflexivas con un *collage* con fotos de los niños, porque le “gusta hacer cosas diferentes”. Aclaró que imparte ese toque personal en la medida que el tiempo se lo permite porque, cabe señalar, la actividad creadora toma tiempo. Los datos demuestran cómo dicha actividad está orientada, no solo hacia los niños, sino también hacia sus padres.

Inherente a la reconstrucción de un portafolio cada vez más apropiado, responsivo y auténtico, la educadora integró secciones nuevas para documentar otros aspectos del desarrollo que no se atendían de la misma forma en el pasado, como la sección sobre el desarrollo creativo. Igualmente, modificó hojas de documentación, como la de escritura, para que incluyera “una (sección) *per se* del proceso de escribir”. Atendió también otros aspectos concernientes a los procesos educativos, que incluyen el ambiente y la exposición a una variedad de experiencias, lo cual se elabora en la respuesta a la cuarta pregunta. Los datos destacan, no solo la reconstrucción de un portafolio que se fue haciendo más apropiado, responsivo y auténtico, sino más bien, las de unas prácticas educativas que reflejan una congruencia con una visión constructivista de la educadora y del programa.

La educadora demostró ser consciente de la relación intrínseca entre la filosofía (de ella y el programa) y las metodologías que se incorporan. Según ella, la visión constructivista asumida a nivel personal y programático debe reflejarse en el quehacer educativo, por lo que debe haber concordancia entre tal visión y todos los elementos curriculares, tales como: las estrategias de enseñanza, el ambiente educativo y los procesos de evaluación. En armonía con la filosofía constructivista, expresó, además, que, en su “gestión como educadora, los niños son el centro y eje del currículo” y que “el aprendizaje se construye socialmente.” Por eso, reiteró: “Me visualizo, no solo como educadora, sino como aprendiz constantemente. Aprendo de mis estudiantes, de mis colegas, padres y comunidad. La educación es para toda la vida.” Asimismo, describió el portafolio como un proceso social, comunitario, que fomenta un sentido de apropiación del aprendizaje. Explicó que su comunidad inmediata —entiéndanse, sus niños y colegas— “le dictan la pauta” y la “encaminan” hacia dónde orientarse respecto a las decisiones curriculares. La comunidad inmediata está constituida,

también, por las familias de los niños, elemento fundamental de la filosofía del programa, por lo que la comunicación con ellas es esencial. De ahí, surgió la categoría del portafolio como instrumento para la comunicación con los padres.

El portafolio de cada niño contiene una hoja de presentación que integra palabras de acogida al programa para los padres. Dicha hoja se redactó desde la perspectiva del niño, “como si el nene le estuviera dándole [la] bienvenida en el portafolio a los papás”. Luego, se presenta una introducción, donde se reitera la filosofía, las metas y los objetivos del programa, así como el propósito y contenido del portafolio. Cada portafolio está repleto de fotos con descripciones del niño participante en diferentes actividades. Incluye, además, muestras representativas de sus trabajos, lo cual puede recabar fácilmente no solo la atención de los niños, sino de los padres. En una sección, se incluyen, igualmente, comunicaciones entre los padres y las educadoras, que contienen información valiosa, reacciones y comentarios generales que destacan los intereses y el progreso del niño, además de las percepciones de los padres y educadores. Esto denota el esfuerzo sistemático y constante para crear espacios de diálogo entre el personal del programa y las familias participantes.

Los datos indicaron que los padres, al igual que la educadora, aparentemente se sentían satisfechos con el portafolio y reconocían su función como herramienta facilitadora para la comunicación entre el personal y ellos. Según la educadora, las familias percibían al portafolio como un instrumento que les propiciaba conocer lo que acontecía en el centro y cómo se iba desarrollando su hijo. Inclusive, se confirma el reconocimiento de la función del portafolio como herramienta facilitadora para la comunicación entre los padres y el programa, cuando la educadora menciona que una madre comparó su experiencia actual con el uso del portafolio y la vivida cuando tuvo otro de sus hijos previamente en el programa: “...ella vio, ella utilizó el portafolio anterior. Definitivamente ella dice que hay una imagen más clara, una visión más clara del desarrollo del niño con este nuevo portafolio.”

Los datos apuntan al portafolio como un medio idóneo para conocer aún más a los niños y a la maestra. “El portafolio es como un cristal que refleja el alma del niño”, tanto como “una ventana al alma de la educadora”. Estas aseveraciones de la educadora categorizan, con una profundidad y belleza sin igual, otra dimensión significativa del portafolio que prevaleció en el presente estudio: esta herramienta permite “ver el alma” de cada niño; “esa alma tan pura, tan linda que tienen

ellos." Ofrece, en adición, un elemento necesario para conocerlos: la provisión de espacios para ser escuchados. Conocer y escuchar a los niños implica, también, "ofrecerles oportunidades para que reflexionen sobre lo aprendido". Estas reflexiones los capacitan para participar activamente en "decisiones sobre lo que quieren aprender y sobre cómo lo desean aprender". Los niños participan en decisiones tales como: "seleccionar la mayoría de los temas que estudiarán, seleccionar las áreas del centro en las que trabajan, ofrecer sugerencias sobre lugares a visitar, y las ideas para los proyectos y los recursos necesarios para construir los mismos". Este conocimiento sobre el niño y sus intereses permite "la construcción de un currículo más apropiado y responsivo". En ese sentido, la educadora se mostró consciente de la importancia de conocer adecuadamente a los niños, reconociendo, a la vez, que el portafolio es una extensión de ellos, al convertirse en un instrumento para la expresión y representación de quiénes son y cómo progresan.

Simultáneamente, la educadora identificó emociones que experimentó en el proceso de conocer a los niños. En distintos momentos, indicó que se alegró, asombró o preocupó debido a algún elemento relacionado con sus preescolares, o que se animó o frustró ante ciertas circunstancias. Si bien los datos subrayan la dimensión del portafolio como un cristal que refleja el alma del niño, a la par lo resaltan como una ventana que abre al alma de la educadora porque implica reflexión honesta que parte de su integridad como persona. Lo anterior quedó manifestado en declaraciones que hizo, tales como: "Pienso que la reflexión... yo soy genuina, quien me ve a mí, lo que me ve y cuando me escucha, ve mi autenticidad y eso lo plasmo en los procesos de los nenes y en el portafolio". La educadora también expresó que esa ventana muestra su "proceso espiritual", el que identificó como particularmente significativo para ella. Lo anterior implica, hasta cierto punto, que el portafolio, además, involucra profundidades de su ser, lo cual abre la oportunidad para que los niños y los padres también la conozcan como persona y profesional.

### *Retos al reconstruir el portafolio*

La respuesta a la segunda pregunta de este estudio, sobre qué retos emergieron en el proceso de reconstrucción del portafolio, se fundamenta en cuatro categorías emergentes: no hay retos, tiempo, múltiples responsabilidades y huelga estudiantil. Los datos reflejaron que la educadora reconoce los retos que enfrenta en el proceso de reconstrucción del portafolio. A la vez, denotaron una divergencia con su percepción

referente a que muchas personas de la comunidad fuera del Recinto opinan que el personal de la Escuela Maternal no enfrenta reto alguno, por ser un laboratorio de la Universidad de Puerto Rico. Su reacción enfática sobre esta mitificación de la realidad fue:

Pienso que, aunque las personas piensen que esto se dio porque es en una Escuela (Laboratorio) donde todo es fácil; no, no todo es fácil. Mucha gente de afuera piensa: “ah, que eso es el Recinto, X (cantidad de) personal, es mucho más fácil”. Mira, la realidad es que aquí tenemos un micro de lo que hay afuera. Sí tenemos recursos de personal, pero a veces, casi siempre, tenemos retos que tenemos que sobrellevar para poder hacer las cosas. (Entrevista semiestructurada, 3 de febrero de 2011)

Un reto que se evidenció de forma constante en la mayoría de los diálogos y escritos de la educadora durante el proceso de reconstrucción del portafolio fue el elemento de la limitación de tiempo. El uso frecuente del concepto *tiempo* se hizo evidente. Por ejemplo, solo durante la entrevista semiestructurada, la educadora utilizó el término en 23 ocasiones. Esta frecuencia es así porque, según ella misma lo definió, este fue su “mayor reto”. Esta categoría implica, sobre todo, el tiempo que necesita y el que se requiere para escribir las reflexiones, así como para documentar las observaciones, reunirse con sus colegas, trabajar directamente con los niños y realizar las múltiples tareas propias de sus funciones, incluyendo la de investigar. De ahí que describiera en reiteradas ocasiones la carencia de tiempo como una de las “grandes desventajas de este proceso de ser maestra reflexiva” e investigadora.

La categoría previa está íntimamente relacionada con la de múltiples responsabilidades. Como se indicara previamente, la educadora realiza múltiples tareas afines con sus funciones docentes, además de asumir las funciones como coordinadora de la Escuela Maternal. En varias ocasiones, lo expresó con sentido de preocupación, como se infiere de la siguiente cita de una de sus notas: “Tengo mucho [refiriéndose a múltiples responsabilidades]. Tengo la coordinación, además, que a veces surgen cosas en el centro y tengo que ayudar a las maestras. –(Siento) Tensión”.

Por otro lado, la educadora sentía la presión de las tareas inherentes de estas múltiples responsabilidades, que, en ocasiones, se acumularon debido a la limitación de tiempo. Su sentir quedó manifestado en comentarios elocuciones como el siguiente, extraído de su diario reflexivo: “No pude reflexionar ni trabajar en fotos, muchos sombreros

a la vez. Tengo *stress*.” E En algunos momentos, el sentido de sobrecarga aumentó, como ocurrió cuando, al no poder reflexionar, le compartió a su coinvestigadora, en un correo electrónico: “A veces me siento como si fuera un pulpo porque tengo que resolver todo a la vez, y hoy fue un día en que me sentí bien abrumada.” La situación, en ocasiones, fue muy difícil para el trabajo con el portafolio, especialmente por las constantes interrupciones que tuvo que enfrentar, como responder llamadas telefónicas y esperar que otros terminaran de utilizar la computadora. Estas interrupciones, que le impedían concentrarse, no ocurrieron solo en el contexto de la Escuela Maternal, sino también a nivel del sistema UPR, incluyendo el Recinto de Río Piedras, por motivo de una huelga estudiantil durante el curso de la investigación.

La huelga estudiantil tuvo un impacto en la asistencia de los niños a la Escuela Maternal, ya que, en algunas instancias, después de reanudadas las clases oficialmente, los padres decidieron no llevar a sus hijos a la escuela, para garantizar su seguridad, ante cualquier posible choque que pudiera fraguarse entre la policía estatal y los universitarios. La huelga, además, ocupó la atención y mucho del tiempo de la educadora, ya que, según explicó, conllevó ejercer otras funciones, como coordinadora de la Escuela, lo que conllevó reuniones frecuentes con diversos sectores de la comunidad universitaria, para garantizar la seguridad de los niños y sus padres. Las circunstancias durante el conflicto huelgario y la fecha para el reinicio oficial de clases fueron impredecibles y cambiantes. Durante varios días, los niños no tuvieron experiencias educativas en el centro, lo cual afectó la continuidad del trabajo con el portafolio. El siguiente contenido de una reflexión de la educadora así lo ilustra: “Hoy hay paro y había planificado quedarme hasta tarde para trabajar el portafolio —específicamente las fotos—, pero como Dios dice: el hombre propone y Dios dispone”.

### *Maneras en que los retos orientaron las transformaciones*

Los retos identificados representaron oportunidades para el crecimiento de la educadora. Desde ahí se entiende que estos, en conjunto con el compromiso hacia los niños y la reflexión, propiciaron la transformación de la educadora y, por ende, del portafolio. La respuesta a la tercera pregunta del estudio, sobre cómo tales retos orientaron las transformaciones de la educadora, se sintetiza en las categorías: primero, búsqueda de alternativas, y segundo, organización y colaboración del personal educativo. Los datos indican que, si bien es cierto que la educadora reconoce los retos que enfrenta en el proceso de recons-

trucción del portafolio, así mismo sobresale su disposición de dar el máximo mediante la búsqueda de alternativas para trascenderlos. Por ello, en varias ocasiones, articuló ideas como: “está más en la disposición de uno poder bregar, poder resolver y seguir hacia adelante. Porque sería muy fácil decir no se puede. Pero hay que ir resolviendo cada situación que te encuentres para salir adelante”. Estos datos también demuestran que la educadora comprende que las limitaciones del tiempo y las múltiples funciones son retos inherentes a la docencia, por lo que le corresponde asumir una postura proactiva frente a ellos.

Algunas alternativas concretas que incorporó como respuesta a los retos fueron, por ejemplo, organizar o elaborar aspectos del portafolio los fines de semana desde el contexto de su hogar para que no hubiera conflicto con sus múltiples responsabilidades en el centro, “evitar interrupciones y poderse concentrar mejor” en los procesos de reflexión sobre el portafolio.

La reflexión implicó la tarea de documentarla sistemáticamente, lo que requirió que escribirla fuera una prioridad. Datos como los que siguen evidencian cómo la educadora se movió en esa dirección: “Antes, quizás, hacía la reflexión, pero no tenía el tiempo para escribirla. Pero ahora, al ver que es necesario sacar el tiempo para escribir, pues lo hago, aunque uno no tenga tiempo...” Igualmente la educadora especula que “todos pasamos por eso”, por lo que recalca que, a pesar de todas las tareas y responsabilidades que se tengan, debe sacarse tiempo para documentar las reflexiones. Recapitula este tipo de mejoramiento profesional de la siguiente forma: “Siempre, nosotras nos hemos destacado por ser grandes anotadoras de los procesos del salón, pero ahora trato de anotar y reflexionar y escribir la reflexión. Eso ha sido algo bien transformador para mí.”

Al explicar la importancia de sacar tiempo para la reflexión como parte del trabajo con el portafolio del niño, la educadora alude a que ese tiempo se convierte, en última instancia, en oportunidad para escuchar al niño. Sobre este punto, hizo el siguiente enunciado: “El tiempo que dedico a mis niños es como si hiciera oídos sordos a todo lo que me rodea, y pusiera todos mis sentidos para poder escucharlos.” Amplió esta noción cuando explicó que se maravilla de cómo, al reflexionar, “uno puede mirar algo desde diferentes ángulos” y puede verse a sí mismo de forma retrospectiva, “como en una película”, en actividades con los niños. Señaló, además, que, en este proceso, se precisa autoevaluarse como maestro. Reconoce que le “hubiese gustado hacer otras cosas más, pero el factor tiempo no lo permitió”. Reflexionar sobre el



portafolio de los niños es, para esta educadora preescolar, escucharlos con la atención focalizada en ellos y darse la oportunidad de dar una mirada retrospectiva a las interacciones con ellos y a la autoevaluación como profesional. Este proceso, definitivamente, requiere tiempo y concentración para que sea conducente al mejoramiento profesional.

Calmarse y estar enfocada en los niños fue otra estrategia que incorporó la educadora como parte de sus respuestas al reto de la limitación de tiempo y la tensión que le provocaba. Explicó que, en el momento en el cual se percató de que el cierre del primer semestre se acercaba y se sentía drenada, y "que no arrancaba para poder tener los portafolios listos", sencillamente se dedicó a observar a los niños y sintió que se le olvidaron todas las preocupaciones. Relató que, ese día, decidió utilizar la videograbadora en lugar de anotar, y lo disfrutó sobremanera, ya que recogió "a todo color y en vivo las acciones de los niños". Su sentimiento de miedo a no cumplir cambió a uno de alegría y deleite, ya que pudo "verlos jugar unos con otros, ver lo felices que son, lo creativos que son, cómo se ayudan unos a otros, cómo se velan unos a otros para ayudarse, la paciencia que tienen con un amiguito en especial". Esto, para ella, fue lo que necesitaba para afirmarle que estaba caminando en la dirección correcta y que necesitaba asumir el sentido de presión de otra forma.

La actitud de mantenerse abierta a identificar alternativas ciertamente contribuyó a que la educadora superara los retos que iban emergiendo durante el proceso de reconstrucción del portafolio. A este atributo personal se añaden la organización y la colaboración del personal de la Escuela. La investigadora principal describió de la siguiente forma la organización que observó desde el inicio del semestre:

Me llama la atención la organización que Mari y Annabel tienen para trabajar con los niños y poder documentar los logros de estos. El hecho que han trabajado ciertas hojas les ofrece una estructura que las organiza sin quitarles libertad. Además, tienen ciertos documentos accesibles en lugares estratégicos, como las paredes cerca de los centros de aprendizaje y las mesas adyacentes, lo cual les permite utilizarlas según se requiera sin esfuerzo extra. También tienen lista y accesible la cámara fotográfica digital. (Diario reflexivo de Lisandra, 25 de septiembre de 2010)

Los datos anteriores sustentan formas en las que el personal de la Escuela se organiza para cumplir con sus responsabilidades aún ante las limitaciones de poco tiempo y múltiples tareas. El personal del centro hace ajustes viables, que potencian su efectividad en el trabajo

directo con los niños. La organización traducida en tener preparados y accesibles de antemano los documentos, materiales y recursos facilitan las actividades educativas y la recopilación de los datos para el avalúo de los niños. La selección de lugares estratégicos para tener acceso a lo necesario favorece que se pueda responder a los niños de forma continua y sin interrupciones.

Atender a los niños y cumplir con el resto de las responsabilidades también supuso la colaboración del personal educativo. La forma en la que la educadora trabajó con el equipo educativo reflejó que “se mantienen en comunicación —verbal y no verbal— respecto a su división de tareas. Cada cual demuestra que sabe lo que tiene que hacer, haciéndose responsable de todos los pormenores. Igualmente, se apoyan si es necesario”. Cuando, por ejemplo, la educadora facilitaba la asamblea, su colega se encargaba de procurar que los centros de aprendizaje tuvieran todos los materiales disponibles. Esta colega también apoyaba a los niños y a su compañera durante las actividades que involucraban el cerco; además, realizaba las anotaciones de las observaciones pertinentes durante dicha actividad. Estos apuntes, a su vez, servían de insumo para la reflexión y la toma de decisiones educativas. Por eso se entiende que la educadora aludiera a que utiliza “las notas que maestra Annabel hace mediante el registro anecdótico”.

Los datos también indicaron que la colaboración entre ambas investigadoras durante este estudio también orientó la transformación en la reconstrucción del portafolio. La educadora expresó que cuando se “trabaja con niños y después tienes tareas administrativas, pues no tenemos el tiempo para hacer investigación”. Por esa razón, encuentra que “este trabajo colaborativo ha ayudado”. Describió que, al comprometerse con la investigación-acción, se sintió retada a sacar tiempo para esta tarea. Además, compartió que se sintió apoyada por su coinvestigadora. Reiteró esto cuando mencionó: “siento el apoyo de mi compañera para seguir adelante. Y ahora tenemos otros proyectos que pienso que van a servir de gran ayuda”. De los datos se desprende que, si bien sacar tiempo para la investigación fue un reto para la educadora, también representó un espacio de apoyo y, hasta cierta forma, de satisfacción, ya que se mostró entusiasta ante la posibilidad de próximos proyectos de investigación en conjunto.

### *Prácticas que evidencian la transformación de la educadora*

La respuesta a la cuarta pregunta de investigación involucra la identificación de las prácticas que evidencian la transformación de la educa-

dora relacionadas con la reconstrucción del portafolio. La educadora recalcó que "esa transformación no es de un día para otro. Una, como maestra, se transforma poco a poco. Siempre había algo como que uno, pues, quería mejorar..." Comunicó, además, un sentido de satisfacción con tal proceso evolutivo cuando expresó que se sentía contenta con el mismo. Las categorías resultantes de los datos incluyen: incorporación de variedad de estrategias, técnicas y recursos; educadora más reflexiva; visión de la educadora como investigadora; creatividad en el contexto del desarrollo integral, y comunicación con los padres.

Los datos relevantes a la incorporación de variedad de estrategias, técnicas y recursos educativos evidencian la utilización de: tabla de SQA (traducción al español referente a lo que *Sé, Quiero aprender y Aprendí*, en inglés KWL, lo cual se refiere a *What I Know, Want to learn and Learned*), individualización, aprendizaje cooperativo, centros de aprendizaje, variedad de preguntas, integración curricular, oportunidades para la conexión con conocimientos previos, variedad de actividades que integran experiencias concretas y el diálogo, así como canciones y movimientos corporales, películas, presentaciones digitalizadas en *PowerPoint*, pintura, dibujo, manualidades, dramatización y representación mediante gráficas, instrucción directa con explicaciones claras y precisas, chistes, repetición, demostración, modelaje, variedad de oportunidades para aplicar conocimientos, acogida, participación y atención respetuosa a todos los niños y a sus familias, incorporación de diversas tecnologías como cámara fotográfica, computadora, programados como *Kidspiration*, y grabadoras digitales de audio y vídeo.

La categoría *educadora más reflexiva* refleja una transformación significativa de la educadora, la cual se visualiza como más reflexiva que en el pasado. Para ella, "reflexionar es preguntarse qué haces, cómo y por qué"; "la reflexión equivale a transformación". Sugirió que ser reflexiva le propició una mirada más amplia desde otras perspectivas. Además, comentó que "es increíble cómo, al reflexionar, uno puede ver algo desde diferentes ángulos, es como un prisma". Aseveró que su forma de ver el desarrollo del niño y otros asuntos es distinta a la del pasado. Expuso, por ejemplo: "En este momento histórico de mi aprendizaje, he realizado que soy más reflexiva que antes y visualizo los eventos desde otros ángulos." Se despunta, en este enunciado, el papel de la reflexión como catalizador de diversas perspectivas, además de cambios, como lo demuestra el siguiente fragmento, donde afirmó: "La reflexión me ha llevado al proceso de creación, de cuestionar mi acción y práctica en el salón como maestra preescolar." Por lo tanto,

la reflexión, según reiterado por la educadora, es fundamental en su desarrollo profesional.

Este desarrollo implicó la percepción de sí misma como educadora-investigadora con una perspectiva crítica. Una de las instancias en la que a educadora señaló esta noción fue cuando articuló, con tono de complacencia: “por medio del conocimiento emancipatorio, uno como educador reflexiona, y al hacerlo, se convierte en investigador en su sala de clases”. Para ella, reflexionar implica redirigir el propio aprendizaje, a su vez, investigar implica las anteriores. Por esta razón, no es de extrañar que su visión de educadora-investigadora se fortaleciera desde el acto de la reflexión. La naturaleza misma del estudio contribuyó a esto ya que la investigación estaba precisamente centrada en sus prácticas educativas al trabajar el portafolio de los niños.

La educadora reconoce el problema de que “muchas veces, nosotros, los maestros, no nos vemos como investigadores”. Explica que la razón de esto pueda deberse a que “quizás visualizamos la investigación como algo difícil o formal”, por lo que se pudiera llegar a pensar que es una tarea irrealizable. La limitación de tiempo y la falta de apoyos a los educadores se identificaron como otros de los elementos en los datos que mencionó para explicar por qué los maestros no se visualizan como investigadores. Cuando los educadores sienten la presión del tiempo y la falta de apoyo en sus labores, no le dan prioridad a la tarea de investigar en su centro preescolar. Esto podría ser una de las razones por las que, en Puerto Rico, existe una cantidad muy limitada de investigaciones realizadas por maestros de este nivel.

Los datos de la categoría *creatividad* en el contexto del desarrollo integral demuestran que otro elemento que refleja la transformación de la educadora fue considerar, de forma deliberada, la dimensión de la creatividad en la documentación del portafolio de los niños. Al describir este tipo de perfeccionamiento a raíz de la reconstrucción del portafolio, la educadora mencionó:

Otra práctica ha sido el incorporar en el portafolio el desarrollo creativo. El desarrollo creativo está inmerso en todas las áreas. La creatividad no sólo está asociada con las artes plásticas. Es todo: es el juego dramático, sus conversaciones [refiriéndose a las del niño], creación de cuentos, etc.... Pues al verlo desde este prisma de la creatividad es maravilloso porque uno como que... Yo digo que es una ventana, una nueva ventana a la que antes no le dábamos mucha atención. (Entrevista semiestructura, 3 de febrero de 2011)

La incorporación de esta dimensión se reflejó en la creación y utilización de documentos para recopilar información sobre el aspecto creativo. La educadora explicó que esto "antes no estaba como un área del portafolio" y que más bien "estaba inmersa en las observaciones que hacíamos según las áreas de juego o de interés". Señaló que "ahora la creatividad tiene un capítulo en este portafolio", refiriéndose a que se atiende de forma explícita. Inclusive, mencionó: "Yo creé unas hojitas para esa área y las mismas las estamos revisando mientras se van utilizando para ver su efectividad". Tales hojas se refieren a la de observación diaria y a la hoja de cotejo para documentar el desarrollo creativo.

Cabe señalar que la consideración intencional a la dimensión de la creatividad en la documentación del portafolio fue uno de los elementos de cambio en la reorganización y reestructuración de dicha herramienta. Esta fue articulada desde una visión holística de los preescolares. A estos efectos, la educadora expresó: "Ahora como que uno mira más auténticamente el desarrollo y uno puede ver mejor cómo todas las áreas se integran, se relacionan. Ahora uno presenta una imagen más completa del desarrollo del niño." Mostrando gran reverencia al trabajo que ella y su equipo realizaron en el pasado, explicó que, antes, los formatos de la documentación eran "a base de las áreas del salón, como, por ejemplo, lectura, escritura, música, computadora, la casita, investigación matemática y manipulativos", mientras que, en el presente año, se trabajó a base de las áreas del desarrollo. La reorganización y reestructuración del portafolio mencionadas incluyó la modificación de todos los documentos y la creación de otros, tales como hojas de informes narrativos para cada área del desarrollo.

Las interacciones presenciales o telefónicas y los mensajes electrónicos de los padres en los portafolios de los niños evidencian la categoría comunicación abierta entre la maestra y las familias respecto a los procesos y contenidos educativos, así como el gran respeto y aprecio entre todos. Desde el inicio del semestre, el personal del programa informa a los padres sobre lo que están aprendiendo los niños en la escuela maternal y les ofrece alternativas para la continuidad de estos procesos. La educadora les mantiene actualizada la información sobre el progreso de sus hijos mediante las breves comunicaciones orales diarias sobre lo que realizaron durante el día, además de la documentación del portafolio, la cual incluye fotos con descripciones, organizadores gráficos con comentarios, preguntas, así como audios y videocintas que recogen información sobre ejecutorias en diversas actividades. Les ofrece, también, sugerencias de actividades que pue-

den realizar en sus hogares para dar continuidad a las experiencias que se realizan en el centro y mantiene una comunicación cordial abierta consistentemente. Los preescolares, luego, comparten esas experiencias durante las asambleas habituales con el grupo completo.

El diario reflexivo de la investigadora principal expone, por ejemplo, una reflexión sobre un mensaje de una madre a la maestra, donde se observó el respeto y aprecio de las familias y los beneficios que van experimentando los niños al participar en el programa de la Escuela Maternal:

Se observan relaciones recíprocas entre el personal y las familias. Hasta las comunicaciones escritas así lo evidencian. Al ver las copias de los correos electrónicos, me maravilla el sentido respeto y de pertenencia que se vislumbra. (Diario reflexivo de Lisandra, 26 de febrero de 2011 - Reflexión sobre correo electrónico de una madre a la maestra, del 9 de septiembre de 2010)

Los datos indican que, a raíz del trabajo de reconstrucción del portafolio, la educadora tuvo una transformación profunda, gradual y multidimensional.

## Discusión

Esta investigación-acción colaborativa entre una maestra de la Escuela Maternal de la Universidad de Puerto Rico y una profesora universitaria del campo de educación temprana se realizó con el propósito de explorar y documentar la transformación de la educadora preescolar a raíz de la reflexión crítica y compartida que se suscitó durante la reconstrucción del portafolio de los niños. Para la educadora preescolar, la reflexión durante dicha reconstrucción fue elemento catalizador para mirar desde diferentes perspectivas, cuestionar sus prácticas educativas, ser más creativa y, fundamentalmente, transformarse profesionalmente. Esta transformación fue profunda, gradual y multidimensional, y se evidenció a través del año mediante su crecimiento respecto a la incorporación de una variedad de estrategias, técnicas y recursos, así como en cuanto a la apropiación de su autopercepción como educadora-investigadora y como profesional reflexiva que, a su vez, fomenta la autorreflexión en los niños. Del mismo modo, se evidenció su reafirmación en su autoapreciación como profesional competente y con potencial creativo, que se abre a la comunicación abierta y continua, no solo con los niños, sino también con sus padres.

Cabe señalar, en este punto, que la documentación de la transformación de la educadora a raíz de la reflexión crítica y compartida que se suscitó durante la investigación-acción constata el potencial, tanto del portafolio como herramienta para el avalúo de los preescolares, como de la investigación como recurso para el crecimiento del maestro. En ese sentido, el estudio cumplió uno de sus cometidos principales, propios de una investigación-acción colaborativa: procurar cambios para mejorar la educación. Igualmente, los hallazgos ofrecen una aportación, al establecer una relación entre la construcción del portafolio del niño como estrategia de avalúo y la autorreflexión como agente catalítico para el desarrollo profesional del educador. A continuación, se ofrece una síntesis a partir de los resultados y las implicaciones educativas.

### *Incorporación de variedad de estrategias, técnicas y recursos*

La incorporación de una variedad de estrategias, técnicas y recursos educativos constituyó uno de los indicadores más fuertes de las transformaciones de la educadora relacionadas con el uso del portafolio, ya que fueron elementos visibles constantes que, a su vez, reflejaban el marco conceptual del programa y de la educadora. Estos hallazgos son similares a los de Goldhaber y Smith (1997) al estudiar el proceso de documentación como método de avalúo que realizaron tres educadoras de un centro de cuidado de una universidad en Estados Unidos. Aunque su trabajo no fue con el portafolio, la documentación (concepto original del Programa Reggio Emilia) implica múltiples procesos y elementos de avalúo (como, por ejemplo, fotos, vídeos y descripciones de diálogos de los niños durante las diversas actividades y proyectos), que también se evidencian en la implantación del portafolio.

El portafolio de los niños en el presente estudio reflejó crecimiento en la incorporación de mayor variedad de estrategias, técnicas y recursos educativos, dejando en la educadora un sentido de querer hacer más innovaciones, según estas se documentan. Aparentemente, es muy útil para los maestros ver el resultado de su trabajo para nutrir su estima profesional y para su motivación. Los procesos y productos documentados en el portafolio parecen contribuir a tales efectos, lo cual genera satisfacción, una disposición positiva y más ideas para el trabajo con los niños. Así, se identifica que el portafolio podría jugar una función significativa, no solo como estrategia para el avalúo de los preescolares, sino también para la motivación y el crecimiento de todo maestro que lo implanta. Este elemento guarda una estrecha relación

con el reconocimiento del potencial creativo de la educadora, según se discute a continuación.

*“Si creo que cada niño es una mente creativa, pues también yo”*

La educadora vinculó la transformación que hacía del portafolio de los niños con el desarrollo de su potencial creativo. De esta manera, asumió que reconstruirlo implica ser creativa y dar su toque personal. El trabajo del portafolio ciertamente implica diseño, implantación y evaluación de diversos recursos para el aprendizaje y el avalúo, así como para la comunicación con las familias del programa.

La actividad creadora se interpreta como una aquella que produce deleite y satisfacción, además de contribuir a la imagen y estima profesional. Estos datos apuntan hacia una dimensión muy profunda en la identidad de la educadora, que se visualiza como original, innovadora y competente, además de sentirse feliz al crear. De ahí, podemos decir que la actividad creativa conecta a la educadora con su ser como persona y profesional autorrealizada. Por ello, siente que el resultado de dicha actividad refleja algo de ella. La creatividad la conduce a trascender la visión de que el maestro es un técnico de currículo que funge como una máquina que sigue, al pie de la letra, un currículo pre-escrito y una rutina. Por esta razón, fácilmente se comprende la fuerza de su convicción: “Si creo que cada niño es una mente creativa, pues también yo”. Esto armoniza las presunciones que tiene sobre el niño y sobre su papel como educadora. Se convierte en un oasis de agua fresca para los educadores, especialmente en tiempos en los que se promueve la generalización de las prácticas educativas, cuando se espera que se aplique a todo niño lo que funcionó con uno, y cuando, con la intención de incluir y beneficiar a todos, se margina a la mayoría. Reconocer que se es creativa implica saberse capaz de reinventarse como educadora, transformando prácticas educativas y generando nuevos conocimientos, que beneficien a sus colegas y a los niños de su centro. Qué mayor satisfacción y orgullo para una maestra.

Es preciso señalar que la actividad creadora requiere tiempo (Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish & Chennabathni, 2011), como indicó la educadora. Esto supone un reto que hay que asumir, tanto a nivel personal, como administrativo. La atención a este reto podría implicar, para los programas, uno o varios de los siguientes: la asignación de más cantidad de personal para la rotación en turnos, que permitan la realización de múltiples tareas; la reducción de la cantidad de niños en un ambiente preescolar; la asignación de bloques de tiempo, de al



menos dos horas consecutivas, diarias o varias veces a la semana, para diseñar las tareas educativas innovadoras necesarias y trabajar con el portafolio de los niños, y el reclutamiento de personal de apoyo en los centros, según sus necesidades (por ejemplo: recepcionista, personal administrativo, asistentes de maestros, entre otros). En adición, para el maestro, supone la organización efectiva de su tiempo, el trabajo colaborativo con sus colegas, así como con miembros de las familias y las comunidades, y la comunicación abierta con los administradores.

Cabe señalar que los resultados apuntan hacia dos de los elementos medulares que Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish y Chennabathni (2011) identificaron para los procesos creativos en educadores de escuela superior. El primero de estos estriba en las características personales, como, por ejemplo, la motivación y los valores personales. El segundo descansa en los contextos específicos en que viven y trabajan los educadores, como, por ejemplo, las relaciones con los colegas y los niños, y las demandas cotidianas. En este estudio, al igual que en el de dichos autores, la interacción entre los diversos elementos, específicamente la motivación para responder creativamente, la respuesta positiva ante los retos, y el trabajo con los niños y los colegas, fue una gran influencia para la actividad creadora de la educadora. Ambos estudios destacaron el factor tiempo como un reto para este tipo de actividad. Sin embargo, más allá de los retos que pueda suponer, la creatividad es imprescindible para los maestros del siglo XXI, periodo de rápidos y constantes cambios, por lo que el liderazgo educativo necesita procurar el continuo desarrollo de esta dimensión en el personal (Stoll & Temperly, 2009). Se subraya, además, que el diseño creativo de un portafolio apropiado, responsivo y auténtico podría ser factible para todos los educadores si, más que contar con la motivación del maestro, el programa ofrece los apoyos que este necesite para la tarea.

*Un portafolio apropiado, responsivo y auténtico congruente con el marco teórico de la educadora y del programa*

El movimiento de la educadora hacia la reflexión constante y el uso del recurso de su creatividad la orientaron, desde el inicio, hacia la reconstrucción de un portafolio de los niños aún más apropiado, responsivo y auténtico. Como resultado, añadió nuevas secciones y modificó otras; también incorporó diversos tipos de documentos y estrategias, pero más importante aún, tomó sus decisiones a partir del conocimiento de teorías de gran prominencia en campo de la educación temprana: la cognitiva y sociohistórica. Era muy consciente de su inclinación cons-

tructivista y de la del programa, lo cual denota la congruencia en la visión de ambos; con esto, defendió la concordancia que debe existir en la visión de ambas partes. Al experimentar una congruencia ideológica entre ambas visiones filosófico-teóricas, pudo comprometerse fácilmente con los fundamentos que dictan las pautas de su programa y pudo justificarlos desde sus convicciones y no por imposiciones externas. Se resalta, de esta forma, la contribución de este elemento a los trabajos y procesos del programa preescolar.

La visión de la educadora reflejó otro matiz muy particular. Por un lado, expresó que los niños son el centro de la educación, por otro, reiteró, indirectamente, que lo era la comunidad. Al señalar que los niños son el foco y eje del currículo, enfatizó un elemento distinto a cuando expresó que la educación es un proceso de construcción mediado por experiencias sociales significativas. Esta última noción la recalcó al pronunciar que el portafolio es un proceso social, comunitario, que propicia el aprendizaje. La articulación de su visión constructivista en este sentido refleja, en diversos momentos, tanto la perspectiva cognitiva de Jean Piaget, como la sociohistórica de Lev Vygotsky, con una tendencia hacia una visión cada vez más social del proceso de aprendizaje. Esta tendencia puede deberse a la preparación académica de la educadora, sus 20 años de experiencia —particularmente en un contexto de laboratorio— y las múltiples oportunidades para desarrollo profesional, en conjunto con la exposición a diversos modelos educativos basados en la comunidad, como es el caso del enfoque de Reggio Emilia. Lo anterior, unido a su conocimiento sobre los niños, ha propiciado la continua reformulación de su teoría educativa personal.

*El portafolio: cristal que refleja el alma del niño, ventana a la de la educadora y puente para la comunicación con las familias*

En este estudio, la educadora reafirmó la importancia de conocer cabalmente a los niños para propiciar experiencias educativas efectivas. Al igual que Smith (2000), encontró que el portafolio fue una herramienta que le permitió conocerlos con mayor amplitud y profundidad. La oportunidad de ver, escuchar, recopilar y analizar lo que dijeron, hicieron y crearon, favoreció ver “el alma del niño”, hizo posible mirar al ser único que es y ofrecerle una educación orientada según sus particularidades.

Ver el alma del niño puede dejar al maestro sorprendido y maravillado. Cuando esto sucede, se mira más allá de las carencias y deficiencias, para enfocar sus fortalezas, talentos y posibilidades infinitas. Se

mira realmente al niño-ser humano. La sorpresa y la maravilla sacan al educador de lo rutinario y convencional, y lo invitan a profundizar y orientarse, cada vez más, hacia el niño-sujeto, con voz propia y con un potencial sin límites, que no permite ecuaciones matemáticas aisladas para definirlo. Al ir aprendiendo sobre cómo el niño va exhibiendo ese potencial infinito en el centro preescolar, es inevitable que el maestro quiera dejarles saber sobre ello a los padres, tal y como ocurrió con la educadora de la Escuela Maternal. Por esta razón, el portafolio se convierte en un puente para la comunicación con las familias (Benson & Smith, 1998), componente esencial de la comunidad de aprendices, especialmente en la educación temprana.

La comunicación con las familias, en este estudio, fue continua e incluyó correos electrónicos, mensajes de texto, reuniones individuales formales e informales, llamadas y cartas. Cabe señalar que el progreso de los niños era el contenido principal de tales intercambios y que también reflejaban la filosofía y el quehacer del programa y la educadora. Esta comunicación continua representa una coyuntura para la continuidad entre el centro y el hogar, así como para que el personal y las familias puedan conocer más a los niños, al compartir información pertinente recopilada en el portafolio. Este proceso, no solo implicó ver el alma del niño; también abrió una ventana a la de la educadora. Al participar activamente con el niño en la implementación del portafolio, deja plasmado algo de sí misma: su honestidad, autenticidad y "espiritualidad", o interioridad. Por esto, se podría aseverar que el portafolio de los niños refleja, igualmente, algunos atributos del educador como persona y profesional.

### *Relación intrínseca entre investigación, reflexión y transformación*

Los datos acentúan la relación intrínseca y cíclica entre investigación, reflexión y transformación. La educadora percibió que hubo transformación y que esta fue posible gracias a que escuchó su voz interna mediante la reflexión individual y colectiva, en el proceso de investigación- acción. Al reflexionar, se preguntaba qué hacía, cómo y por qué lo llevaba a cabo. La reflexión implicó cuestionar su práctica y redirigir su aprendizaje. Este concepto, para ella, está intrínsecamente conectado con la transformación. Por eso, indicó que: "la reflexión equivale a transformación" y la vinculó con su desarrollo profesional. Estableció, además, que investigar implica reflexionar y transformarse. Una investigación-acción implica la reflexión profunda y la indagación; además, se conduce para mejorar las prácticas educativas (Ferrance, 2000), por

lo que resulta muy natural que se suscitaran transformaciones en las prácticas de la educadora.

La educadora, influenciada por las nociones de Freire (1999), nutrió su reflexión con las observaciones que realiza en el centro, el diálogo con estudiantes y profesores, así como con la lectura de literatura profesional y de la vida. Esta dinámica le permitió una óptica crítica desde diversas perspectivas, al igual que le favoreció en el desarrollo de su dimensión creativa. En el proceso, afianzó, además, sus destrezas de observar y documentar el progreso de los niños, mediante la incorporación de múltiples instrumentos de avalúo. Se reitera, así, el papel de la reflexión y la investigación en la transformación de los maestros. Si la reflexión e investigación están tan ligadas a la transformación del educador preescolar, cabe preguntarse: ¿qué elementos propiciarían que los educadores preescolares en Puerto Rico u otros países se comprometan más con la reflexión y con la investigación?

#### *Visión como educadora e investigadora*

Los resultados indican que la educadora fortaleció su autopercepción como educadora-investigadora. La categoría visión como educadora e investigadora encierra lo trascendental o significativo que fue para ella ser coinvestigadora en este trabajo. A raíz de participar en el estudio, reconoce que la experiencia le permitió reflexionar más profundamente, modificar prácticas educativas y hacer innovaciones en su centro preescolar. Asimismo, fue posible desarrollar más su perspectiva crítica y crecer como profesional.

La interacción que involucró la observación, el análisis crítico y el diálogo la llevó a apreciarse y apoderarse como una profesional capaz de estudiar, de forma sistemática y rigurosa, su práctica, así como de transformarla. Realizar este tipo de tarea requiere la aplicación de conocimientos, así como también el desarrollo de un sentido de confianza. Requiere, además, apoyo administrativo y de otros docentes de la Facultad, para vencer el reto mayor que se evidenció en este estudio: la limitación de tiempo, de cara a las múltiples tareas docentes que hay que realizar. Posiblemente, este podría ser el reto más común entre los educadores preescolares para trabajar el portafolio y comprometerse con la investigación, pues al sentir la presión del tiempo y la falta de apoyo, se encauzan solo a las funciones docentes y desestiman la tarea de investigar. Esto podría explicar por qué —especialmente en Puerto Rico— hay una cantidad muy limitada de investigaciones realizadas en ambientes preescolares.

El apoderamiento abona a que se establezcan las bases para que el maestro decida comprometerse a investigar, sabiendo que lo puede lograr con alta calidad y que es respetado como profesional. Este apoderamiento, como ocurrió en este estudio, muy bien puede ir de la mano con un proceso de acompañamiento en la labor docente e investigativa. En este punto, el apoyo de otros docentes representa un espacio para ser escuchado, ser afirmado, hacer consultas y exponerse a otras perspectivas, así como para aportar la propia, siendo protagonista del apoderamiento (Overton, 2009). El apoyo administrativo, por su parte, oficializa las estructuras necesarias para crear un balance entre las diversas exigencias profesionales y las posibilidades reales del maestro, evitando así la sobrecarga innecesaria del personal, que se hace cada vez más habitual en la mayoría de los contextos educativos.

#### *Iniciativa, apoyo administrativo y colaboración para enfrentar los retos*

Los datos indicaron, de forma contundente, que el mayor reto de la educadora en el proceso de reconstrucción del portafolio lo fue el factor tiempo, precisamente para atender las múltiples responsabilidades, que fue identificado como segundo desafío. Esto rompe con una posible percepción de muchas personas de la comunidad fuera del Recinto, relacionada con que el personal de la Escuela Maternal no tiene retos que enfrentar, por ser un laboratorio de la Universidad de Puerto Rico.

La educadora indicó que la limitación de tiempo le causó mucha tensión y le afectó en la realización de tareas, como escribir reflexiones, documentar las observaciones, reunirse con sus colegas, trabajar directamente con los niños y, en fin, realizar múltiples tareas propias de sus funciones, incluyendo la de investigar. Estas tareas, a veces, se le acumularon y no las pudo realizar con la puntualidad que deseaba. La situación se complicó con interrupciones constantes durante los primeros meses de la investigación, tanto en el interior de la Escuela Maternal como en el Recinto de Río Piedras, debido a la huelga estudiantil; esta fue la razón por la cual se extendió el estudio.

Los datos asociados con el factor tiempo y la multiplicidad de tareas son retos que, muy posiblemente, enfrenta la mayoría de los maestros. No por ello deben tomarse de forma ligera. Ante estos, cabe preguntarse realmente qué necesitan los maestros para cumplir sus tareas, inclusive más allá del trabajo con el portafolio. Para esto, es imprescindible mirar si se requieren apoyos en el ámbito individual, administrativo o estructural. Algunas preguntas que pueden hacerse

los maestros y administradores en las diferentes instancias de los programas son: ¿necesita el educador aprender estrategias para una organización más efectiva?, ¿precisa distribuir el tiempo de forma más efectiva para lograr todas las tareas que le corresponden? Si lo que se requieren son apoyos administrativos o estructurales, vale indagar si es necesario reevaluar e identificar selectivamente los quehaceres, informes y documentos asignados, para que se le deleguen al educador solo los fundamentales e ineludibles, para que dé prioridad a las funciones docentes, como el avalúo y, por ende, al portafolio. También, cabe preguntarse si se necesita aumentar la cantidad de personal docente o si se requiere una reducción o redistribución efectiva de tareas, para que el educador pueda cumplir con ellas cabalmente durante el horario de trabajo, sin tensiones que muy bien pudieran evitarse y que podrían afectar adversamente la provisión de servicios, al tener un personal sobrecargado emocionalmente por el exceso de trabajo. Con este tipo de apoyo administrativo, se busca crear un balance entre las expectativas de la labor que realmente pueden realizar los docentes durante el tiempo lectivo.

El apoyo administrativo, sin embargo, no sería efectivo si no se acompaña de un sentido de agencia, o iniciativa, y disposición por parte de los maestros. En este estudio, la educadora mostró un alto grado de compromiso para cumplir con sus múltiples labores, trascendiendo los retos que enfrentaba. Los datos indican que asumió tales retos durante la reconstrucción del portafolio, enfocándose en los niños y en la búsqueda de alternativas “para seguir adelante”.

Otros elementos igualmente importantes para enfrentar los retos durante la reconstrucción del portafolio lo fueron la organización y colaboración del personal educativo e investigativo. Relacionado con el primero, la educadora tenía documentos, materiales y recursos preparados de antemano y accesibles, colocados en lugares estratégicos, tanto para facilitar las actividades educativas, como para recopilar datos para el avalúo de los niños; esto le facilitaba ambos procesos. La colaboración del personal educativo se demostró mediante su disposición y participación en las tareas del centro; en su comunicación abierta, continua y efectiva, y en el apoyo compartido durante la realización de las tareas. La colaboración entre ambas investigadoras durante el estudio involucró el apoyo y comprensión necesarios para que el estudio se completara, y que esto se hiciera sin afectar el cumplimiento de las otras múltiples tareas de la educadora preescolar.

Podemos sugerir, entonces, que el apoyo administrativo, fusionado con la colaboración entre los docentes y una actitud profesional, en la que se visualizan los retos como oportunidades para el crecimiento y se asume responsabilidad por los mismos para orientarse hacia un proceso de transformación continua, puede llevar a los educadores a niveles más altos de excelencia, no solo en la implantación del portafolio como herramienta para avalúo de los preescolares, sino también en la educación. Esta combinación, además, puede contribuir a crear ambientes programáticos más colaborativos y armónicos entre el personal docente y la administración, ya que todos persiguen un mismo fin: una educación de alta calidad.

### *Implicaciones para la educación*

El estudio reitera el papel significativo de la reflexión y de la investigación en la transformación de los maestros. Por lo tanto, es necesario que los administradores de centros preescolares provean diversidad de apoyos, tales como adiestramientos, mentorías, creación de grupos de apoyo y programación de bloques de tiempo para que los educadores desarrollen las competencias relacionadas con reflexionar e investigar. Igualmente, se subraya la aportación substancial que pueden hacer los programas de preparación de maestros en el desarrollo de tales competencias.

El portafolio juega una función, no sólo como estrategia apropiada para el avalúo de los preescolares, sino también para la motivación del maestro que lo implanta. Consecuentemente, corresponde a los supervisores educativos y profesores de programas de preparación de maestros destacar esta doble función al identificar los beneficios del portafolio, así como propiciar que los educadores se apropien de los conocimientos y destrezas necesarias para desarrollarlo de forma óptima.

Las tecnologías son recursos básicos, tanto para la comunicación con los padres, como para las actividades con los niños y la documentación del avalúo. Por lo tanto, es necesaria la asignación anual de partidas de dinero fijas y adecuadas para la adquisición de diversos equipos tecnológicos por parte de los administradores de programas preescolares. Igualmente, es imperativo proveer capacitación continua cabal a todo el personal mediante adiestramientos que permitan mantener actualizados los conocimientos sobre las tecnologías existentes y emergentes. Asimismo, es imprescindible la orientación al personal, los niños y la comunidad sobre su uso, mantenimiento y protección.

La actividad creadora produce deleite y satisfacción; además, contribuye a la imagen y estima profesional del educador preescolar. Por esta razón, es preciso proveer oportunidades para la actividad creativa y creadora del educador. Esto se podría traducir en los programas preescolares de la siguiente manera: la asignación de más cantidad de personal para la rotación en turnos que permitan la realización de múltiples tareas; la reducción de la cantidad de niños en un salón preescolar; la programación de bloques de tiempo, de al menos dos horas consecutivas, diarias o varias veces a la semana, para realizar las tareas educativas innovadoras necesarias, y el reclutamiento de personal de apoyo en los centros, según las necesidades de cada programa (por ejemplo: recepcionista, personal administrativo, asistentes de maestros, entre otros). Para el maestro, además, supone la organización efectiva de su tiempo, el trabajo colaborativo con sus colegas, así como con miembros de las familias y las comunidades; igualmente, la comunicación abierta con los administradores.

La implantación del portafolio es cónsona con la visión educativa del maestro. Por esta razón, los programas preescolares deben garantizar un desarrollo profesional continuo del maestro, que le propicie la reflexión sobre sus fundamentos filosóficos y teóricos, y la reformulación de su marco conceptual.

### *Implicaciones para la investigación*

Reconociendo, primero, el papel significativo de los apoyos administrativos para el maestro preescolar en el cumplimiento efectivo y balanceado de las diversas funciones —especialmente la implantación del portafolio como sistema de avalúo—, segundo, que la reflexión e investigación son herramientas fundamentales para la transformación, y tercero, el reto de la carencia de tiempo de los educadores, se recomienda realizar investigaciones relacionadas con:

- la creación de instrumentos que recojan datos sobre la existencia y pertinencia, o efectividad, de los apoyos administrativos que se le ofrecen a los maestros preescolares y cómo se evalúan dichos apoyos;
- la identificación de la prioridad que tienen los apoyos en la agenda administrativa y la manera en que estos armonizan con las exigencias que se le hacen al docente.

Reconociendo la función trascendental de las tecnologías como recursos básicos, tanto para la comunicación con los padres, como para



las actividades con los niños y la documentación del avalúo, se recomienda la realización de estudios en centros preescolares de Puerto Rico sobre: (a) qué prioridad tienen las tecnologías, según evidenciado en el presupuesto de los programas preescolares y en su utilización; (b) cómo el maestro incorpora las tecnologías para la enseñanza-aprendizaje y el avalúo; (c) cómo y con qué frecuencia se capacita al personal sobre las tecnologías emergentes, y (d) cómo se orienta a los niños y la comunidad sobre el uso, mantenimiento y protección de los equipos, qué acceso tienen a tales tecnologías y cómo participan en dicha cultura.

## Conclusión

Los resultados de este estudio apuntan hacia la relación intrínseca entre investigación, reflexión y transformación. De ahí que los datos confirmen el papel significativo de la reflexión crítica y de la investigación en la transformación profesional de los maestros. Asimismo, indican que el proceso reflexivo continuo al trabajar el portafolio del niño aporta al desarrollo profesional del educador preescolar. Este perfeccionamiento profundo, gradual y multidimensional se evidenció mediante: la utilización de una variedad de estrategias, técnicas y recursos, incluyendo tecnologías, para las experiencias con los niños, el avalúo y la comunicación con los padres, así como el apoderamiento de la educadora al fortalecer su autopercepción y apreciación como profesional reflexiva, creativa, competente, co-constructora, con los niños y colegas, de un portafolio apropiado, responsivo y auténtico. El portafolio resultante evidenció congruencia con el marco teórico propio y del programa, y fue instrumental para la comunicación con los padres.

El estudio indicó que el reto mayor que enfrentó la educadora para trabajar el portafolio fue la limitación de tiempo. Los resultados destacan la importancia de la iniciativa, el compromiso y la creatividad de la educadora, así como de los apoyos administrativos, para asumir tales retos. Es preciso subrayar que los apoyos administrativos son elementos fundamentales que deben considerarse seriamente en los programas, que contribuyen para llevar a los educadores a niveles más altos de excelencia en su labor y, por ende, a una educación de mayor calidad para los niños.

Los hallazgos de esta investigación aportan nuevas perspectivas para la discusión e investigación sobre el uso del portafolio en el nivel preescolar. Esto es así porque destacan la función significativa que tienen respecto a elementos como la autorreflexión, la creatividad, la motivación y el crecimiento del educador que lo implanta, además de

su pertinencia como estrategia para el avalúo apropiado de los preescolares y como herramienta para la comunicación con los padres. Se identifica, de esta forma, una aportación importante para los profesionales del campo de la educación temprana, y de forma particular para los programas de preparación de maestros.

Esta investigación establece que el portafolio refleja el alma del niño y de la educadora, y que es instrumental para la transformación de esta última. Ciertamente, es una herramienta de avalúo auténtico para una educación auténtica y de alta calidad en el nivel preescolar. Corresponde a los educadores continuar documentando su trascendencia desde la perspectiva del maestro y del niño, mediante su consideración, tanto en la educación, como en la investigación.

## REFERENCIAS

- Aranguren Peraza, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista Pedagogía*, 28(82), 173-195. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200002&lng=es&nrm=iso)
- Bataineha, R. F., Al-Karasneha, S. M., Al-Barakata, A. A., Batainehb, R. F. (2007). Jordanian pre-service teachers' perceptions of the portfolio as a reflective learning tool. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 435-454. DOI: 10.1080/13598660701611420
- Benson, T. R. & Smith, L. J. (1998). Portfolios in first grade: Four teachers learn to use alternative assessment. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 172-180.
- Bramwell, G., Reilly, R. C., Lilly, F. R., Kronish, N. & Chennabathni, R. (2011). Creative teachers. *Roepers Review*, 33, 228-238. DOI 10.1080/02783193.2011.603111
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (vol. I). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cintrón de Esteves, C. M., Cruz, M. I. & Corujo, G. (2006). *Preescolares: Principios e ideas que fortalecen un currículo integrado e inclusivo*. Colombia: Panamericana Formas e Impresos.
- Copple, C. & Bredenkamp, S. (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.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3<sup>ra</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, College Press.
- David, J. L. (2009). Now what? Collaborative inquiry. *Educational Leadership*, 66(4), 87-88.
- 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.
- Ferrance, E. (2000). Action research. *Themes in Education Series*. Providence, RI: Laboratory at Brown University.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido* (52<sup>nd</sup> ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Goldhaber, J. & Smith, D. (1997). "You look at things differently: " The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 3-10.
- Groom, B. & Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11(3), p. 291-300. DOI: 10.1080/13562510600680632
- Harris-Helm, J., Beneke, S. & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Jones, E. (2010). A professional practice portfolio for quality learning. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 292-312. DOI: 10.1111/j.1468-2273.2010.00458.x
- 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.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2<sup>da</sup> ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Morrison, R. (1999). Picture this! Portfolios to facilitate the inclusion of children in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 27(1), 63-68.
- Osterman, K. (1998). *Using constructivism and reflective practice to bridge theory and practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, California, April 13 - 17. (ERIC Document Reproduction Service No. ED425518). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED425518.pdf>
- Overton, J. (2009). Early childhood teachers in contexts of power: Empowerment and a voice. *Australasian of Early Childhood Education*, 34(2), 1-10.

- Seitz, H. & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36, 63-68. DOI 10.1007/s10643-008-0242-7
- Smith, A. F. (2000). Reflective portfolios: Preschool possibilities. *Childhood Education*, 76(4), 204-208.
- Stoll, L. & Temperly, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and management*, 29(1), 65-78.

#### NOTA

- 1 Protocolo #0910-197, aprobado por CIPSHI el 14 de julio de 2010 y reautorizado el 22 de noviembre de 2011, con fecha de expiración para el 22 de noviembre de 2012.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en julio de 2012 y se aceptó para su publicación en agosto de ese mismo año.