

## Concepciones docentes acerca de la evaluación y el boletín informativo en educación inicial

### Teachers' Conceptions about the Evaluation and the Information Bulletin in the Initial Education

<sup>1</sup>Emely Carolina Díaz y <sup>2</sup>Antonio José Velasco

<sup>1</sup>Departamento de Educación Preescolar, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela

<sup>2</sup>Vector Consultoría, Venezuela

#### Resumen

Se presenta un estudio de enfoque cualitativo y diseño de encuesta de preguntas abiertas, ejecutada durante los años 2014-2016, para el examen del modo como las docentes conciben y manejan la evaluación mediante el Boletín Informativo (BI) en Preescolar. La muestra fue de 60 profesoras de Educación inicial, municipio Libertador, Mérida, Venezuela. Se encontró que los conocimientos sobre evaluación son: ésta consiste en observar el conocimiento y aprendizaje de los niños; la evaluación se lleva a cabo siempre y mediante instrumentos de registro objetivo de los datos. Y los conocimientos sobre el BI son: es un instrumento de registro descriptivo y objetivo, que sirve para informar y reportar a los padres e interesados; las docentes manejan la estructura del BI; la manera como aprendieron a elaborar el BI fue mediante experiencia laboral, consulta y la ayuda de sus pares; y las dificultades de las docentes para la elaboración del BI son la expresión de los aspectos negativos del niño y su comportamiento, así como la redacción. Los resultados coinciden en parte con los estudios previos, aunque existen particularidades propias de la muestra.

**Palabras clave:** boletín informativo, educación inicial, evaluación, preescolar, redacción

---

Correspondencia a:

Antonio José Velasco  
antoniovelcas@gmail.com

---

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409      DDI:203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.55.1.2018.8

### Abstract

A qualitative study and open-ended questions survey design, conducted during the years 2014-2016, is presented for the analysis of how teachers conceive and manage the Information Bulletin (IB) in Preschool. The sample included 60 preschool teachers from Libertador county in Mérida, Venezuela. Findings reveal that these teachers' knowledge about evaluation consists of observing the children's knowledge and learning; the evaluation is always carried out through objective record instruments. Knowledge about IB: a descriptive and objective record tool, which serves to inform and report to parents and stakeholders; teachers manage well the IB structure; the way in which they learned to develop IB was through work experience, advise and help from their peers; and the difficulties in the making of IB are the expression of negative aspects of the child and her/his behavior, as well as the redaction and writing in itself. The results coincide in part with the previous studies, although there are particularities of the sample.

**Keywords:** evaluation, information bulletin, initial education, preschool, writing

La evaluación educacional es una tarea continua y recursiva que debe responder a demandas de varios actores, que permite al docente establecer coherencia en el complejo compuesto por estudiante-objetivos-contenidos-estrategias, y que debe dar respuesta a las preguntas básicas de qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué evaluar (Barberà, 2002; Escudero, 2003; Martínez y Rochera, 2010; Pimienta, 2008).

Es así como la evaluación juega un papel crucial en el compromiso de ser educador, por ello los profesionales del área dedican años a pulir las competencias del caso (Martínez y Rochera, 2010), y así también sucede con el docente de Educación Inicial, formado desde la premisa de que la evaluación para este primer nivel del sistema es un proceso permanente de valoración cualitativa de potencialidades, de aprendizajes adquiridos y de las condiciones que los afectan, según reza el Currículo de Educación Inicial venezolano, CEI (Ministerio de Educación y Deportes, MED, 2005a: p.6).

La evaluación en la Educación inicial en Venezuela se plasma primordialmente en el documento denominado Boletín informativo (BI), y acá se reportan los hallazgos encontrados acerca de las dificultades y problemas que se presentan a las docentes para la evaluación en general y para la elaboración del BI en particular, mediante el análisis de sus respuestas a una encuesta de preguntas abiertas que permitió la representación gráfica de su concepción acerca de la evaluación y acerca del BI.

### Planteamiento

La experiencia de los autores les ha mostrado que en Venezuela los docentes poseen conocimientos que desde lo teórico podrían ser aceptables y por ello verbalizan el cómo evaluar desde las teorías contemporáneas sobre el particular, pero cuando se enfrentan al quehacer pedagógico suelen aplicar métodos tradicionales, salidas rápidas que desmejoran la calidad de la evaluación. Así pues, aun cuando son varios los avances teóricos que en la educación y la evaluación se han desarrollado a lo largo de los años (Pimienta, 2008), en los contextos escolares venezolanos pareciera sin embargo que el *corpus* teórico y la práctica se contraponen.

La situación referida podría ser consecuencia de una débil formación académico-práctica, de la influencia de modelos heredados, de inactividad investigativa del docente, o de la adquisición de prácticas mecánicas que permiten evaluar de forma casi automática y estandarizada, entre otros factores: de aquí la clara necesidad de estudiar los procesos de evaluación<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Hidalgo y Murillo expresan que un aspecto que determina las concepciones de los docentes sobre la evaluación son las experiencias pasadas vividas como estudiantes, y en muchos casos reproducen lo que han vivido en el pasado (2017, p.122).

Luego de varios encuentros con profesionales de la Educación inicial (pertenecientes a diferentes preescolares públicos y privados (municipio Libertador, estado Mérida, Venezuela) en distintos ambientes de intercambio de saberes (talleres), algo que llama la atención de cualquier observador o investigador es la dificultad que usualmente presentan las docentes de Educación inicial (Preescolar) para la escritura del Boletín Informativo o Informe descriptivo.

Dado pues que hay claras dificultades profesionales para la elaboración del BI, y que esos problemas afectan directamente algo crucial, como es la valoración que del niño y niña se alcanza en la educación inicial, este trabajo se orienta a comprender qué es lo que ocurre en este particular en Venezuela, mediante el análisis de las concepciones de una muestra de docentes de Mérida, Venezuela, tanto acerca de la evaluación en general, cuanto acerca del BI en particular. La cuestión nodal sería: ¿Están los docentes elaborando correctamente el BI?, ¿Cuál es su concepción acerca del BI y su elaboración, en el marco de la evaluación en educación inicial?

### Revisión de la literatura especializada

Concepción y creencia se encuentran estrechamente relacionadas pero son diferentes, pues la creencia es un estado epistémico, en tanto que la concepción (de una creencia) es el modo como se representa tal estado epistémico. Así, dado que la creencia consiste en la adscripción de existencia a algo, puede ser concebida por un sujeto de muy distintas maneras, a saber, como una sentencia, como una cifra, una imagen, una red de ideas, etc.; de este modo, un sistema de creencias implica la existencia de concepciones sobre aquello en lo que se cree, y tales concepciones pueden presentarse o no en forma verbalizada (Ziff, 1984).

La concepción de los docentes de diversos niveles educativos sobre la evaluación suele ser abordada principalmente desde el ángulo de sus creencias sobre la evaluación y la relación de aquellas con sus acciones evaluativas (Barnes, Fives y Dacey, 2015; Brown, 2004; Chen, 2014; Dayal y Lingam, 2015; Flores y García-García, 2017; Kutálková, 2017; Opre, 2015) pero este terreno aún requiere adecuados modelos teóricos explicativos (Ashton, 2015; Hidalgo y Murillo, 2017)<sup>2</sup>.

Más específicamente, la concepción (y creencias) de los docentes de Preescolar acerca de la evaluación es un tema aún poco explorado (algo que ya reportaba Baum, 2000): de hecho, durante la documentación para la presente investigación, en la literatura especializada se encontraron solamente seis estudios previos acerca de cómo conciben y ejecutan la evaluación los docentes de Educación preescolar o inicial; las investigaciones han sido efectuadas en seis países: una en Holanda, otra en Grecia, dos en México, otra en Suecia y Dinamarca, y la más antigua en los Estados Unidos.<sup>3</sup>

En primer término, el estudio de Frans, Post, Oenema-Mostert y Minnaert (2017) se efectuó en Holanda con 96 profesoras de Preescolar y Jardín de infancia (*Kindergarten*), con un enfoque cualitativo, utilizando el *Conceptions of Assessment Abridged questionnaire (CoA-III Abridged)*, los datos fueron analizados mediante el software ATLAS.ti, y el cuestionario fue aplicado en cuatro entrevistas semi-estructuradas: la primera acerca de

<sup>2</sup> Existen dos modelos básicos: en Skott, 2015, se confronta el modelo de Creencias del docente versus el de Patrones de participación, como marcos conceptuales para la investigación. Hay una amplia revisión de perspectivas teóricas en Ashton, 2015, quien reporta modelos de personalidad, análisis filosófico, teorías constructivistas y socioculturales, creencias como constructos emocionales y motivacionales, enseñanza como persuasión, cambio conceptual y modificación de creencias, y análisis de creencias desde la perspectiva ecológica.

<sup>3</sup> En el trabajo de Moreno, Sandoval y Morales (2012) se desarrolló una propuesta de actividades para el estudio y la reflexión entre docentes de Preescolar, para el ciclo escolar 2012-2013, cuando se comenzó a utilizar la que en México se denomina “Cartilla de Educación Básica” en todos los planteles del país, la cual es análoga al Boletín informativo en Venezuela. No se trata de una investigación, sino de una propuesta de formación de docentes de Preescolar.

las concepciones docentes sobre la evaluación estandarizada en el aula; en la segunda se exploraron en detalle las respuestas a la primera entrevista y se les requirió una predicción razonada acerca del rendimiento de cada niño a su cargo; en la tercera se discutieron los resultados de la evaluación, sus acciones y consecuencias, sus motivaciones y expectativas; y en la cuarta entrevista se pidió a las docentes responder a las opiniones de sus colegas, evaluar su percepción y evaluación de cada niño, así como sus expectativas del desempeño del grupo de niños.

Las profesoras discutieron acerca de la influencia que las pruebas estandarizadas que se aplican mayoritariamente en su país tienen sobre el contenido y la forma de los materiales que utilizan en aula, y consideraron cómo es que tales pruebas influyen sobre las metas educativas.

Por su parte, el trabajo de Sañudo y Sañudo (2014), que estuvo referido a las concepciones explícitas sobre evaluación en preescolar, tuvo como informantes una muestra de 745 profesoras de Jalisco, México. Las autoras buscaron conocer las concepciones de las docentes de preescolar con respecto a la evaluación, con la intención de diseñar posteriormente un modelo acerca del tema y una propuesta de evaluación para el nivel en cuestión, empleando un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), y utilizaron análisis descriptivo de respuestas a un breve cuestionario.

Sus resultados mostraron que las concepciones de las profesoras con respecto a la evaluación son las siguientes: 1) las docentes conocen el carácter principal de la evaluación en preescolar, pero no dominan conceptualmente su fin esencial, que es contribuir con los aprendizajes mediante la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en aula; 2) las docentes emplean más instrumentos de registro en la evaluación que proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas; 3) las profesoras asocian más la evaluación con la información que obtienen al inicio del año escolar que con la evaluación permanente o final, y 4) las profesoras conciben la evaluación como una especie de proceso en una sola dirección, sin retroalimentación para los participantes.

A su vez, la investigación de Manolitsis y Oikonomidis, 2013 se efectuó en Creta, con una muestra de 107 profesoras de Jardín de infancia (*Kindergarten*). Se examinaron sus actitudes hacia la importancia de tres dimensiones de la evaluación educativa: a) evaluación del docente de Kinder, b) evaluación de los procesos de enseñanza en el Kinder, y c) la valoración del niño y niña. Los resultados mostraron que las docentes de Kinder consideran la evaluación del proceso de enseñanza como la dimensión más importante de la evaluación educacional; que ellas no sienten suficiente confianza, y en consecuencia no estarían listas, para autoevaluarse, y que la evaluación de su labor puede ser lograda mediante la revisión del cumplimiento de objetivos de aprendizaje más que empleando herramientas objetivas de valoración. Estas actitudes no variaron según su bagaje educacional ni su experiencia docente.

Por otra parte, la investigación de Broström, Johansson, Sandberg & Frøkjær (2012), consistente en un análisis comparativo de la visión de los profesores de Preescolar en Suecia y Dinamarca acerca del aprendizaje en su nivel. Su trabajo buscó estudiar cómo es que maestros de Educación infantil de Suecia y de Dinamarca conciben el aprendizaje de los niños en Educación infantil.

Los resultados esenciales fueron los siguientes: 1) el aprendizaje infantil está asociado con la interacción y el desarrollo sociales, y la iniciativa de los niños es crucial, 2) el aprendizaje es básicamente resultado de la implicación activa de los niños, y 3) se encontraron muchas similitudes en la concepción del aprendizaje y de la participación entre los maestros daneses y suecos. Según expresan los autores, sus resultados brindan soporte a la perspectiva nórdica tradicional acerca de la coherencia de vincular la educación y los cuidados en la atención a la infancia.

Por su parte, la tesis de Maestría de Barajas (2003), referida a la evaluación en Preescolar, su registro, análisis e interpretación, fue efectuada con 23 profesionales de Preescolar de la localidad de Colima, México. Sus resultados mostraron que: 1) varias docentes carecen de elementos de formación teórica adecuada en cuanto a las características del niño en edad preescolar y su relación con las características de la evaluación; 2) las docentes hacen énfasis en la evaluación sumativa, dejando de lado la evaluación formativa, enfocándose sólo en resultados finales (comparación entre lo logrado y lo deseado), dejando de lado algo crucial, como los procesos implicados en el aprendizaje, lo cual implica que las docentes obvian la necesidad de estrategias para resolver problemas en el aprendizaje de los niños; 3) se emplean de forma indiscriminada hojas de cotejo y registros diversos que se alejan de lo cualitativo para quedarse sólo en lo cuantitativo descontextualizado.

Las causas aparentes de la situación descrita serían que no existe una interiorización de la necesidad de una evaluación permanente ejecutada de manera sistemática, que hay severos vacíos de formación profesional, y la elevada carga de trabajo administrativo de las educadoras.

Finalmente, el estudio de Baum (2000) fue de enfoque cualitativo (mediante grupos focales y entrevistas para generación de Teoría fundamentada) se dedicó a la exploración de las creencias de estudiantes de Educación preescolar (*early childhood preservice teachers*) en Estados Unidos, en tres grupos (estudiantes de educación iniciales N=36, intermedios N=17 y avanzados N=18). La autora encontró cinco temas principales en su análisis: 1) aprendizaje y desarrollo de los niños, 2) trabajo en grupo con los niños, 3) relaciones entre pares, 4) inclusión y 5) cuestiones de interés profesional en el área analizada. Los estudiantes mostraron diferencias entre sus creencias en cuanto hace a las estrategias para la facilitación del aprendizaje, currículo y planificación, relaciones con los padres y el tema de la inclusión escolar.

### **La evaluación en el nivel inicial**

La evaluación del desarrollo y del aprendizaje de los niños es un proceso que tiene lugar desde el nivel de Educación inicial, antes llamado Preescolar en Venezuela (desde 1980 hasta 1999), denominación que se mantiene en diversos sistemas educativos del mundo (Brailovsky, s.f.; Breznitz y Yamin, 2008; Mazariegos, s.f.).

Su objetivo es complejo, puesto que abarca, primero, valorar el proceso de aprendizaje; segundo, conocer las condiciones del entorno; y tercero, ofrecer a los adultos significativos elementos para la cabal comprensión del niño (León, 2012). Se debe decir también que pese a que se discriminan tres tipos de evaluación, cada uno complementa y está implícito en el otro, a saber: la evaluación diagnóstica, la continua y la final (Mazariegos, s.f.).

La evaluación en la Educación inicial se caracteriza, primero, por ser un proceso individualizado, esto es, que cada niño será atendido y evaluado en función de sus propios procesos de aprendizaje, así como de las características particulares que posee como “ser único”. Segundo, por brindar una base de comparación para determinar críticamente cuál ha sido el progreso del infante en función de las diferentes áreas de su personalidad, los temas de aprendizaje desarrollados y la influencia del contexto (el ambiente de aprendizaje, la efectividad de la mediación docente y de diferentes adultos significativos, las relaciones con sus pares, entre otros) en su desarrollo integral. Y finalmente, porque debe ser un proceso globalizador, neutral y estar basado en valores como el respeto, la tolerancia, la comprensión, la responsabilidad y la honestidad, entre otros no menos importantes.

En el sistema educativo venezolano, evaluar es un proceso de valoración cualitativa de las potencialidades de los niños, de los aprendizajes adquiridos, así como de las condiciones que los afectan (MED, 2005b). Lo que se evalúa es lo siguiente: (1) aprendizajes esperados, (2) desarrollo del niño, (3) ambiente de aprendizaje,

(4) ambiente familiar, (5) patrones de crianza y (6) las interacciones del niño o niña con sus pares, sus padres, maestros y adultos.

En el modelo venezolano la evaluación se debe presentar en tres momentos específicos: al inicio, durante, y al final, que son los tipos de evaluación reconocidos y aplicables en Educación inicial: la evaluación diagnóstica permite conocer la situación real en cuanto a nivel de desarrollo y el estatus del proceso de aprendizaje en el cual se encuentra el niño antes de iniciar un periodo escolar, o un plan o proyecto didáctico, es decir, es el punto de partida que ofrecerá la oportunidad de organizar la acción pedagógica.

Por su parte, la evaluación continua o formativa permite valorar el avance parcial y progresivo tomando en cuenta los elementos que pudieran influir en el aprendizaje, de tal modo que precisa de revisión constante y, de ser necesaria, la reformulación de métodos, estrategias y actividades. Y la evaluación final permitirá analizar los resultados derivados de un específico tema o periodo de trabajo pedagógico, y da cuenta de la efectividad de las prácticas resultando el reconocimiento de logros y dificultades para comprender y mejorar las situaciones de enseñanza y aprendizaje

Los espacios en donde se puede llevar a cabo la evaluación son los centros educativos, las aulas, las comunidades y los hogares. Las características fundamentales de la evaluación en este nivel son que es preventiva, es global, es formativa o de proceso, y además es continua y sistemática. Los criterios de la evaluación son: 1) Respeto a los niños como seres individuales y sociales, 2) Valoración como un proceso y producto, 3) Se realiza en un ambiente espontáneo natural e informal y 4) Condiciones de objetividad y confiabilidad.

### **El Boletín Informativo**

#### **Concepto.**

El BI, según el Currículo de Educación Inicial venezolano (Ministerio de Educación y Deportes, MED, 2005b) es el instrumento que permite dar a conocer a los padres, madres y representantes información sobre el desarrollo y los aprendizajes adquiridos por sus hijos e hijas, en tres momentos del año escolar (inicio, mediados del año, y al final) (p.11).

El BI es un tipo de texto que describe al niño de manera integral y con procesos de desarrollo que son propios de cada uno; informa sobre progresos, potencialidades, debilidades y sugiere desde el punto de vista docente, medidas para favorecer las áreas necesarias. Lo que se evalúa (MED, 2005b) es su formación personal y social, su relación con el ambiente, su capacidad de comunicación y de representación.

El modelo de BI o Informe descriptivo que se maneja en esta investigación (por parte de las docentes) es el oficial venezolano (MED, 2005b), de obligatoria aplicación para el nivel considerado. El documento oficial de evaluación en Educación Inicial expresa acerca del BI que:

Este instrumento permite dar a conocer a los padres, madres y representantes, información sobre el desarrollo y los aprendizajes adquiridos por sus hijo e hijas, en tres momentos del año escolar (al inicio, a mediados del año y al final); así como también, recibir las opiniones de estos/as respecto al desempeño de su (s) representado (s) en el ámbito familiar (MED, 2005b: p. 11).

#### **La redacción del BI.**

El BI debe ofrecer una apreciación valorativa de los aprendizajes observados durante los distintos momentos del año escolar, tomando en cuenta los indicadores elaborados por los maestros, para evaluar el nivel de desarrollo y aprendizaje alcanzado por el niño (MED, 2005b), dirigido a brindar a los adultos significativos elementos de juicio para una mejor comprensión del niño, todo lo cual debe ser de fácil comprensión para los adultos significativos; por ello, en la escritura del BI no se deben olvidar aspectos formales como ortografía, puntuación,



uso de mayúsculas; coherencia y cohesión (empleo de marcadores discursivos); concordancia (sujeto y predicado deben concordar en número y persona); y en general un manejo adecuado del vocabulario.

En la redacción del BI se deben evitar las connotaciones negativas y se deberá evaluar desde lo positivo, exponiendo lo negativo sin presentar juicios de valor y sin utilizar palabras que impliquen el desmejoramiento del niño, por ejemplo, “no comparte”, “no se relaciona”, “no se integra”, “golpea”, etc.

Finalmente, la estructura del BI es la siguiente (MED, 2005b): (1) Datos de la institución, del niño(a) y del representante, (2) Aprendizajes adquiridos durante el lapso, en las áreas de aprendizaje y los componentes, (3) Apreciación de los padres, madres y/o representantes sobre la información, (4) Recomendaciones del (la) docente, (5) Fechas y (6) Firmas del directivo, docente y representante.

### **Objetivos de la investigación**

General: Precisar la concepción de las docentes de la etapa inicial o preescolar sobre la evaluación en el Preescolar y sobre la escritura del Boletín informativo. Y específicos: (1º) Averiguar los conocimientos que poseen las docentes de educación inicial sobre la evaluación en el Preescolar; (2º) Establecer los conocimientos que poseen las docentes de educación inicial sobre el Boletín informativo, y (3º) Elaborar una representación de la concepción que las docentes tienen acerca de la evaluación en educación inicial y acerca del Boletín informativo.

### **Método de investigación**

#### **Enfoque, tipo y diseño de investigación**

El enfoque de esta investigación, o su concepción epistemológica general (Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional 2015, p. 11 y Apéndice B) es cualitativo porque se ha efectuado un análisis del discurso de las docentes informantes, en procura de categorías que permitan comprender su concepción acerca del tema (Antaki, Billig et al. 2003; Íñiguez, Martín y Vera, 2011). El tipo de investigación es empírico pues se analizó un *corpus* de datos reales), con análisis comprensivo y una intención básica (investigación no aplicada). El diseño de la investigación ha sido de encuesta de preguntas abiertas.

#### **Población y muestra**

La población estuvo compuesta por 112 docentes de Educación Inicial del Municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela, de 18 instituciones de las etapas maternal y preescolar, y la muestra definitivamente analizada estuvo integrada por las docentes que desarrollaron y razonaron sus respuestas (N=60), puesto que muchas de ellas se limitaron a responder solamente con un “Sí” o un “No”, o no respondieron, y ello no brindaba suficientes elementos de análisis de su discurso. Las docentes poseen los títulos de Licenciadas en Educación mención Preescolar, Licenciadas en Educación Inicial, Licenciadas en Educación Especial, Técnico Superior Universitario en Preescolar y estudiantes de carreras universitarias relacionadas con el nivel inicial.

#### **Método para el acopio de datos**

Los datos fueron recogidos durante una serie de siete talleres dictados entre los años escolares 2014-2015 y 2015-2016 por parte de la investigadora principal; el método utilizado consistió en un cuestionario aplicado a las docentes por medio de un juego llamado “El Reloj” al iniciar cada taller. Los datos recolectados fueron: (a) sociodemográficos y laborales básicos de las participantes y (b) opináticos, acerca de la evaluación en el Preescolar, sobre el BI y sobre las dificultades de su manejo.

Las preguntas del instrumento fueron las siguientes: P1: ¿Qué es para ti evaluar?, P2: Como docente de preescolar ¿cuándo y cómo evalúas?, P3: ¿Qué es para ti el “Boletín Informativo”?, P4: ¿Cuál es el propósito del “Boletín Informativo”?, P5: ¿Cuál es la estructura/partes de este tipo de texto?, P6: ¿Quién te enseñó a escribir el “Boletín Informativo”?, P7: ¿Qué dificultades tienes para escribir el “Boletín Informativo”?

### **Procedimiento seguido.**

El análisis consistió en agrupar las respuestas según su afinidad, encontrar los términos (palabras o frases) de interés, analizar su similitud para agruparlos en los primeros conceptos comunes, refinar el grupo de conceptos comunes hallados hasta lograr la saturación y así definir las categorías básicas. Luego, contar sus frecuencias, tabular sus relaciones, cuantificar la fuerza de tales relaciones, elaborar tablas y gráficos de frecuencia y figuras para ver las relaciones entre las categorías (Velasco, 2014). Expuesto en detalle, el proceso seguido fue el siguiente:

### ***Transcripción de datos.***

Una vez efectuado el acopio de los datos primarios o en bruto (respuestas a la encuesta), se efectuó la asignación de códigos a las informantes, así por ejemplo, la docente número cuatro, codificada como D4A11LEIE43, que significa: Número de sujeto (4), Años de experiencia (11), Título profesional (Licenciada en Educación inicial), Edad (43 años).

Posteriormente se llevó a cabo la transcripción de las respuestas en tablas, con las siguientes convenciones de transcripción: 1) Transcribir literalmente todo lo que las informantes respondieron, con cualesquiera errores que pudieran haber, y 2) Poner entre corchetes y en cursiva las aclaraciones necesarias para complementar lo que escribió la informante.

### ***Análisis de datos.***

1. Se agruparon las respuestas a cada pregunta en tablas según la afinidad entre preguntas.
2. Se resaltaron en cada tabla los términos (palabras o frases) de interés para cada pregunta, con diferentes colores según la pregunta considerada.
3. Se analizó la similitud entre los términos resaltados, a fin de agruparlos en los primeros conceptos comunes, esto es, sintetizar los diversos términos según su similitud (sinonimia, misma referencia, etc.). Se tuvo presente que una palabra, término o frase pudo haber sido mencionada varias veces en el total de respuestas.
4. Se refinó el grupo de conceptos comunes hallados, reagrupando los conceptos comunes en otros más representativos. Esta reagrupación arrojó las primeras categorías, o categorías básicas. Ello se repitió cuantas veces fue necesario, hasta lograr la saturación para cada categoría, lo cual sucede cuando: 4.1. Ya no se pueden combinar entre sí los conceptos comunes (sintetizar), o 4.2. Ya no se pueden crear nuevas categorías básicas.
5. Se contaron las frecuencias de las categorías básicas encontradas.
6. Se encontraron y tabularon las relaciones entre las categorías básicas, entre preguntas o dentro de una misma pregunta.
7. Se cuantificó la fuerza de tales relaciones al verificar cuántas veces se presenta la categoría básica *X* asociada a, junto con, o dependiendo de, la categoría básica *Y*.
8. Se elaboraron tablas y gráficos de frecuencia, cuando fue pertinente.
9. Se elaboraron gráficos para mostrar la frecuencia de cada categoría básica, así como las relaciones entre ellas, de la siguiente manera: 9.1. Las categorías básicas se representan mediante figuras en las cuales su tamaño es proporcional a su frecuencia de aparición (esto muestra su peso, impacto o importancia); 9.2. Las relaciones entre las categorías básicas se representan mediante aristas (líneas) cuyo grosor es proporcional a su importancia (fuerza, relevancia); 9.3. No se maneja la longitud de las aristas como una dimensión, debido a que las figuras son bidimensionales, y aquello requeriría un modelo tridimensional.



10. Una vez que se contó con una representación gráfica adecuada de las categorías básicas, se procedió a examinar su importancia en cada caso según su tamaño (que debe ser proporcional a su frecuencia) y la importancia de sus relaciones con las demás categorías básicas.

11. Las categorías más frecuentes y que presentaban las relaciones más fuertes con las demás categorías pasaron a ser las categorías definitivas, y las subcategorías definitivas fueron aquellas subordinadas a las anteriores, según la representación gráfica elaborada.

## **Resultados**

### **Características sociodemográficas de las informantes**

35 de las docentes son Licenciadas en Educación Preescolar, promedio de 11 años de experiencia laboral y edad media de 35 años; 11 docentes son Licenciadas en Educación Inicial, promedio de nueve años de experiencia y edad promedio de 40 años; ocho docentes son Técnico Superior Universitario en Educación Preescolar, promedio de siete años de experiencia y edad promedio de 43 años; dos son Licenciadas en Educación Especial, promedio de 12 años de experiencia, edad media de 44 años. Y cuatro docentes son estudiantes y su promedio de experiencia laboral es de seis años y edad promedio de 35 años.

Según institución de egreso, hay 23 docentes de la Universidad de Los Andes, diez de la Universidad Bolivariana de Venezuela, nueve de la Universidad Nacional Abierta, ocho del Instituto Universitario de Educación Especializada, y diez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

### **Concepciones acerca de la evaluación en el Preescolar**

#### **Qué es evaluar.**

Los conocimientos que sobre la evaluación poseen las integrantes de la muestra tienen dos categorías principales, a saber: (C1) la evaluación en el Preescolar consiste en observar –esto es, ver, observar, registrar, describir, representar-, referido en 24 ocasiones, y (C2) lo que se observa es el conocimiento y aprendizaje de los niños y niñas, señalado en 18 oportunidades. Y ambas categorías aparecen relacionadas siete veces en el discurso de las docentes.

La importancia relativa de cada categoría encontrada y la fuerza de sus relaciones discursivas se pueden apreciar en la figura 1. Allí el asterisco se refiere a la categoría Desarrollo, y PFD a la categoría Potencial, fortalezas y debilidades.

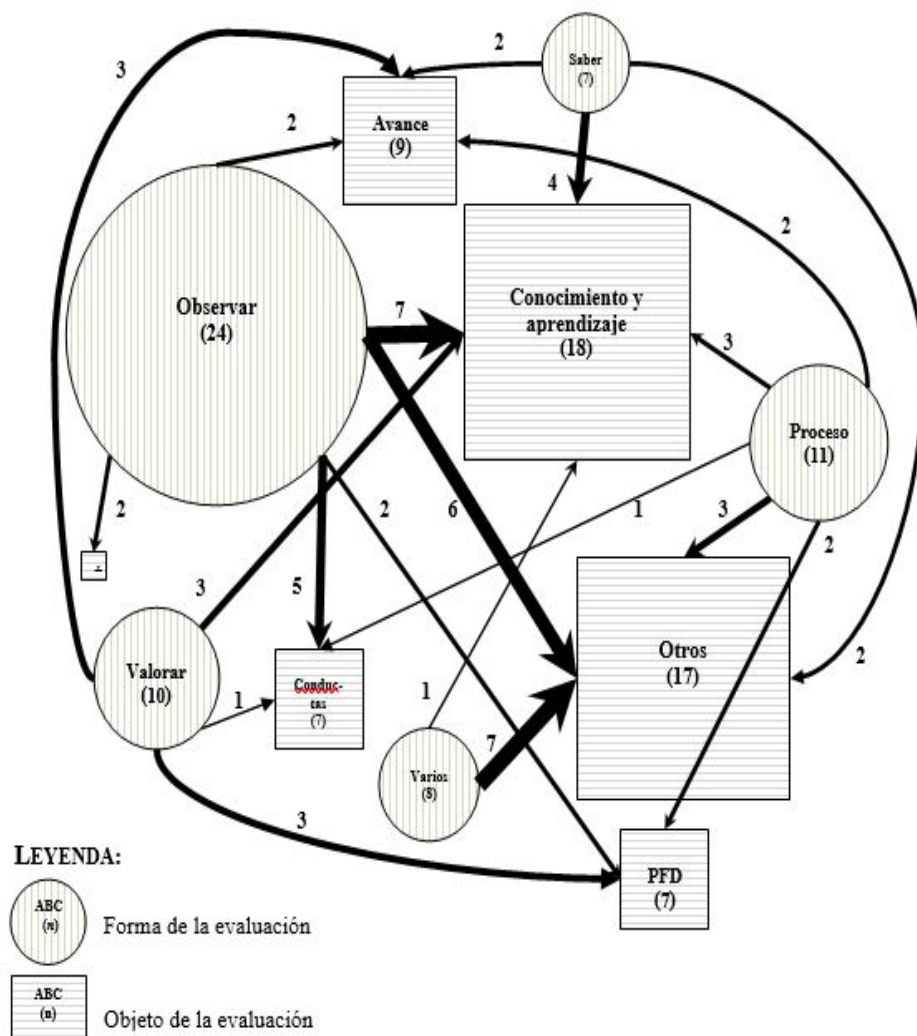


Figura 1: Qué es evaluar: relaciones discursivas entre la forma y el objeto de la evaluación (Pregunta 1).

**Oportunidad y modo de evaluar.**

En cuanto a la oportunidad y la manera de evaluar, se han hallado dos categorías fundamentales: (C3) la evaluación se lleva a cabo siempre, señalada en 51 oportunidades, y ello se hace (C4) mediante distintos instrumentos de registro objetivo de los datos del niño o niña, referida 48 veces. Y a estas categorías se las encuentra relacionadas en 40 oportunidades.

La importancia de cada categoría en el discurso de las informantes, y sus relaciones discursivas se pueden apreciar en la figura 2, enseguida. Tener en cuenta que en la misma, ME atañe a Mediante estrategias, N es No indica modo, Sem significa Semanalmente, Mens quiere decir Mensualmente, EVO significa En varias oportunidades, y NIC quiere decir No indica cuándo.

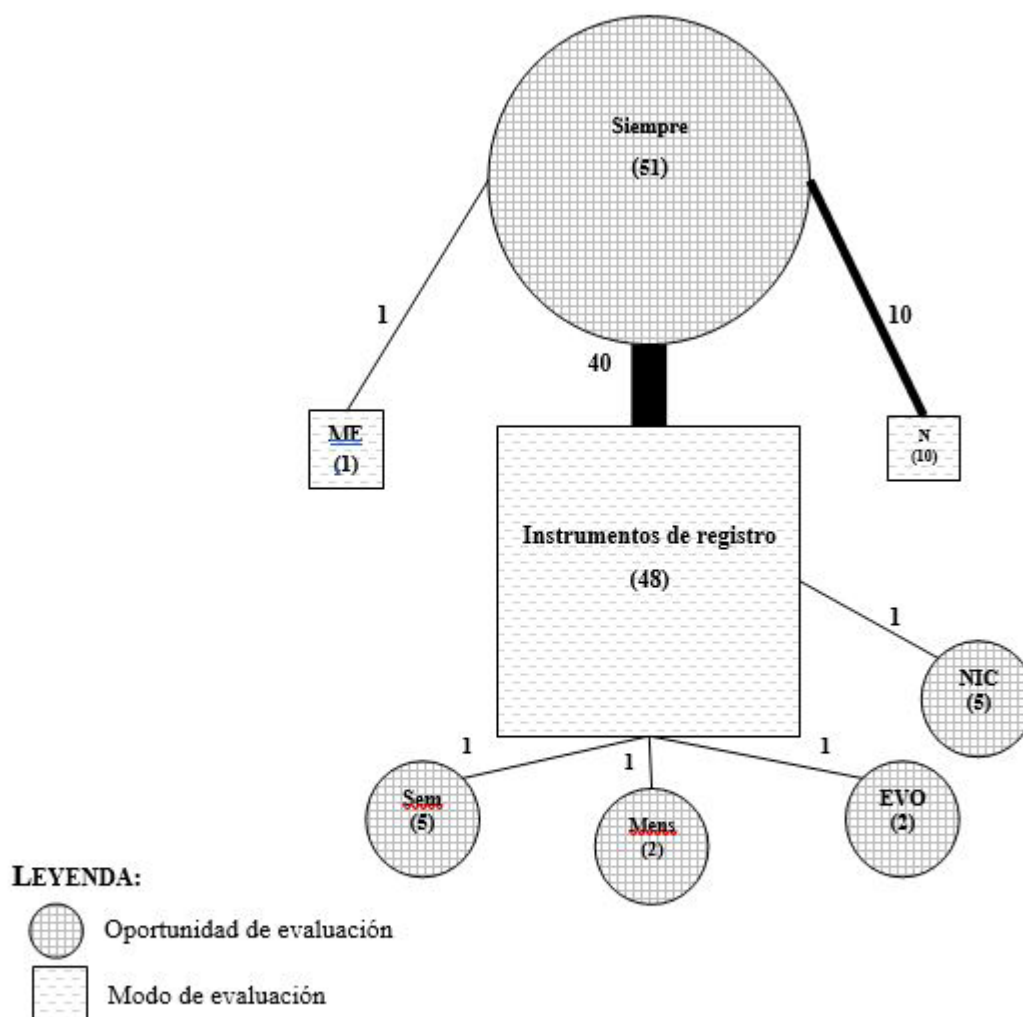


Figura 2. Relaciones discursivas entre la oportunidad y el modo de evaluar (Pregunta 2)

**Concepto y propósito del Boletín informativo.**

Los conocimientos del grupo de docentes acerca del Boletín informativo evidenciaron dos categorías principales, así: (C5) el BI sería un instrumento de registro descriptivo y objetivo de datos, que sirve para (C6) informar y reportar a los padres e interesados. Y estas categorías aparecen relacionadas 22 veces en el discurso docente. La importancia de las anteriores categorías en el discurso de las profesoras, y sus relaciones discursivas se pueden apreciar en la figura 3, a continuación. A notar que en la figura 3 MI significa Medio para informar, el asterisco se refiere a la categoría Medio o método de evaluación, y O atañe a Otros.

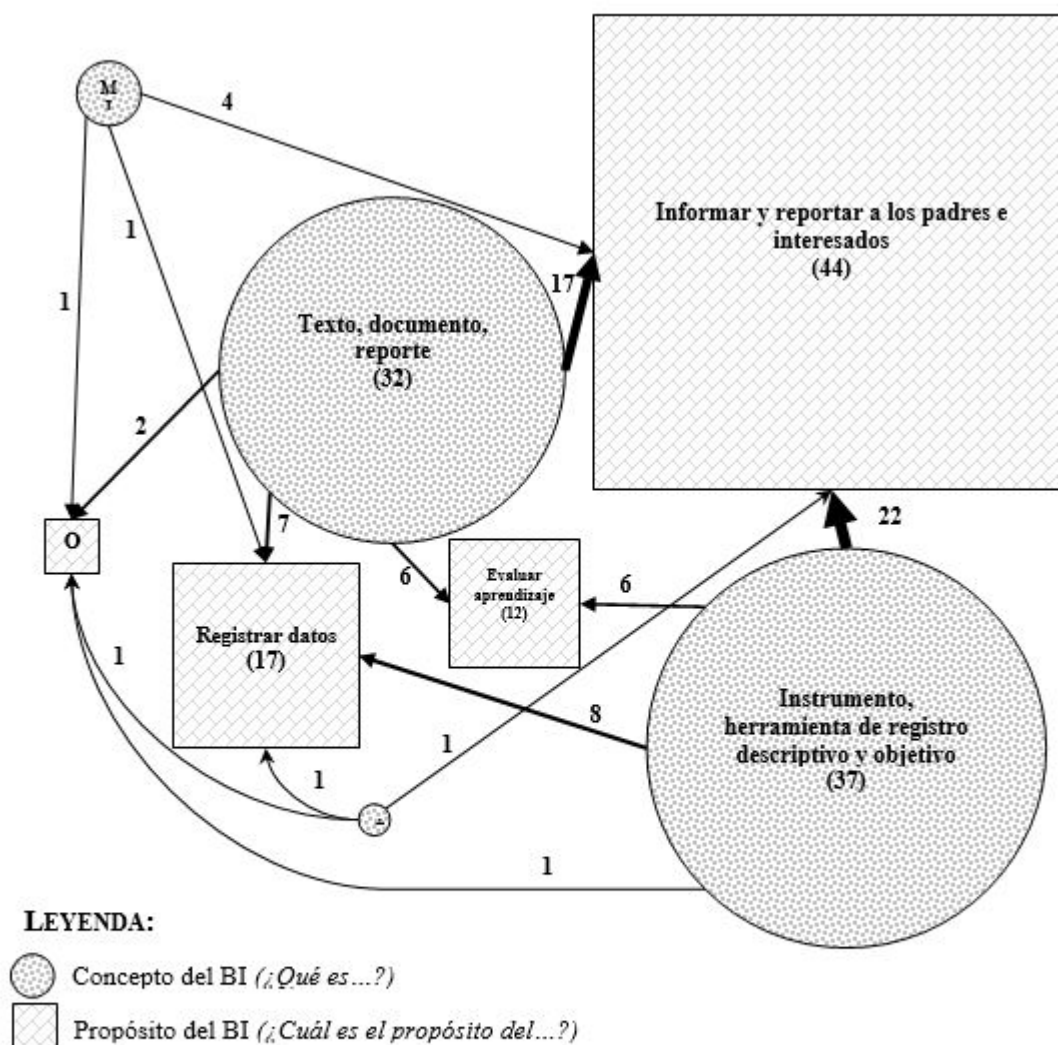


Figura 3. Relaciones discursivas entre el concepto y el propósito del Boletín informativo (BI): Preguntas 3 y 4.

#### Estructura del Boletín informativo.

Acá surgió una séptima categoría: (C7) la estructura del BI está integrada por: datos institucionales, del niño, desarrollo de la evaluación en función de las áreas de aprendizaje, recomendaciones docentes, firmas y sello del plantel, y en términos generales se consideran los aspectos que plantea el CEI (MED, 2005b).

Se encuentra un grupo de cuatro docentes que además de los elementos anteriores incluyen la discriminación de los planes y proyectos trabajados y las inasistencias, así como un apartado especial para los “Logros” y otro para las “Debilidades” de los niños, aspectos que no son sugeridos a nivel curricular, pero que desde la perspectiva de estas profesionales son relevantes para destacar.

Un aspecto problemático para las docentes es que presentan discrepancias y confusión entre los conocimientos que manejan acerca de los ejes curriculares, las áreas de aprendizaje y los componentes. Por otro lado, algunas docentes (3 Ss) incluyen en la estructura del BI el vaciado de instrumentos e interpretación, y sería necesario revisar cómo se desarrolla este aspecto, qué características presenta y por qué las docentes discriminan estas dos fases del proceso evaluativo.

**Modo de aprendizaje del Boletín informativo por parte de la docente.**

Según el modo como la docente aprendió a elaborar el BI, se identificaron cuatro grupos, a saber: uno de docentes que indican la experiencia como elemento fundamental de su aprendizaje, integrado por 26 docentes. Otro grupo, el de quienes aprendieron con sus colegas (pares o superiores), compuesto por 11 docentes. Otro es el grupo de docentes que han aprendido mediante uno solo de los métodos señalados, o singulares, que se compone de 20 sujetos, y otro grupo de dos docentes, que no se ajustan a los criterios anteriores.

La manera como las docentes aprendieron a elaborar el BI arrojó pues dos categorías básicas: (C8) mediante su experiencia laboral (N=39) y (C9) por medio de la consulta y la ayuda de sus pares (N=19). Y estas categorías aparecen relacionadas entre sí en seis oportunidades en el discurso docente.

**Dificultades para la elaboración del Boletín informativo.**

Las dificultades para la elaboración del BI según las informantes arrojaron varias categorías, siendo las principales (C10) Modo de expresar los aspectos negativos (N=32) y (C11) Problemas de redacción (N=28), las cuales se encuentran directamente relacionadas en el discurso docente en siete oportunidades.

En cuanto hace a las dificultades para la elaboración del BI, se identificaron tres grupos, a saber: uno de docentes que indican dificultades para expresar los aspectos negativos, integrado por 12 profesoras. Otro grupo, de quienes manifestaron tener problemas de redacción, compuesto por ocho maestras. Y otro es el grupo de las informantes que indican como problema ambas cuestiones, que se compone de 11 profesoras.

La importancia de cada una de las categorías de dificultad en el discurso de las docentes y sus relaciones discursivas, se pueden apreciar en la figura 4, a continuación.

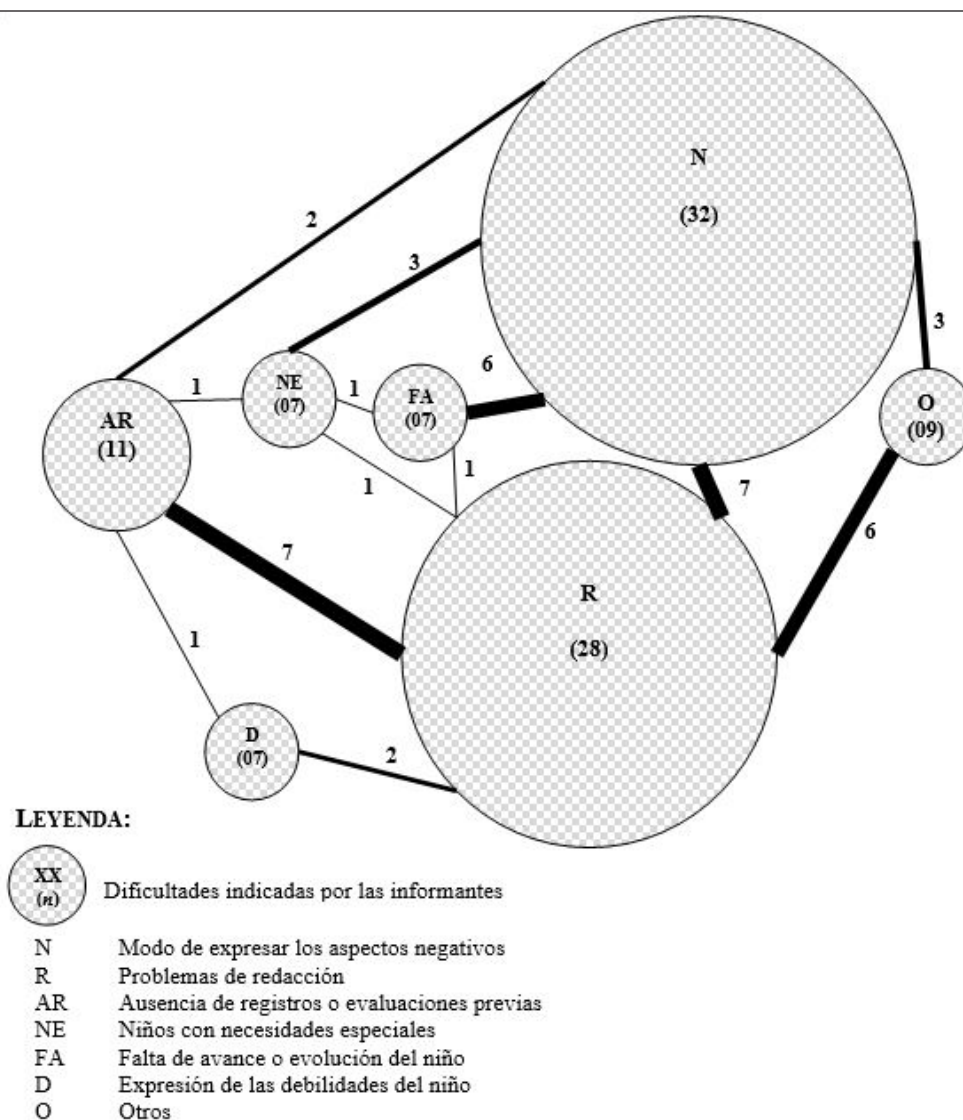


Figura 4. Dificultades para la elaboración del Boletín informativo: asociaciones discursivas entre las dificultades referidas por las informantes (Pregunta 7)

### Análisis de resultados

#### Resultados en el contexto de la literatura especializada

Las docentes llevan a cabo la evaluación predominando el alcance de objetivos enfocados en la capacidad memorística, lo cual coincide con Barbera, 2002: “priorizar el aprendizaje de algoritmos, más que entender las propias tareas como situaciones problemáticas complejas” (Barbera, 2002, p. 257). Las profesoras toman la evaluación como un proceso de recolección de datos cuyo análisis se basa en compararlos con algunos aspectos expuestos en el currículo del nivel, lo cual concuerda con los resultados de Sañudo y Sañudo (2014). Asimismo, la toman como un hecho libre de influencias, que se da sólo en el aula de clases y se enfoca en lo más obviamente observable, mediante instrumentos de registro objetivo, en detrimento de los proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución, lo que coincide también con hallazgos de Sañudo y Sañudo (2014).



Los resultados confirman también el hallazgo de Sañudo y Sañudo (2014) acerca de que sus sujetos no dominan conceptualmente el fin de la evaluación, que es contribuir de manera consistente en los aprendizajes a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización.

Los hallazgos coinciden también con Flores y García-García, 2017, en cuanto a las contradicciones entre concepción docente de la evaluación y diseño curricular nacional, quienes detectaron una escasa consistencia entre las concepciones de los profesores y lo que establece la reforma educativa en México.<sup>4</sup>

Los hallazgos, por el contrario, no coinciden con los de Broström, Johansson, Sandberg y Frøkjær (2012), quienes encontraron que los docentes estudiados consideran que el aprendizaje de los niños está conectado con su interacción social y su desarrollo, y que las iniciativas de los niños son cruciales en este particular. Los docentes nórdicos, así, parecen estar más involucrados con el proceso de evaluación, en el sentido de encontrarse más capacitados y manejar más adecuadamente las herramientas conceptuales y técnicas requeridas, y las deficiencias indicadas acá también han sido referidas para una muestra mexicana, en Barajas (2003), incluyendo cuestiones tales como el énfasis en la evaluación sumativa, y que se suele dejar de lado la evaluación formativa (pp. 135ss).

### **La concepción de las docentes acerca del tema analizado**

La representación general de la concepción que las docentes tienen acerca de la evaluación en el Preescolar y acerca del Boletín informativo se expuso gráficamente en las figuras anteriores, y se presenta en su forma definitiva en la figura 5.

### **Limitaciones en la interpretación y/o aplicación de los resultados del estudio**

No es posible efectuar afirmaciones generalizables a la totalidad del estado (provincia) de Mérida ni al resto del país, debido al tamaño de la muestra, y porque se trata de una muestra cualitativa, intencional y por tanto no representativa, pero como la experiencia de los investigadores les ha dejado ver, la concepción que del asunto se ha encontrado aquí parece ser la de la generalidad de docentes del nivel educativo considerado. Así pues, las particularidades culturales de los sujetos y del lugar y época presente hacen pensar que las concepciones encontradas son extensibles a educadores de otros estados del país.

## **Conclusiones**

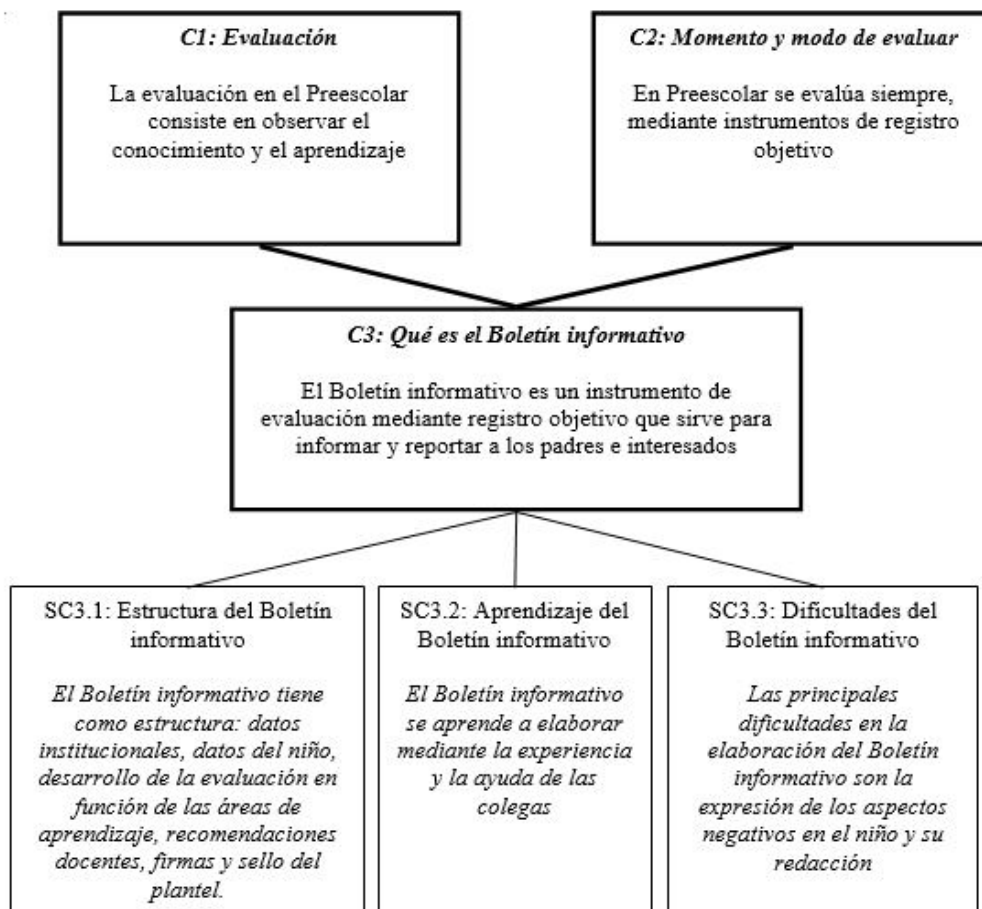
Los conocimientos que sobre la evaluación tienen las integrantes de la muestra tienen cuatro categorías principales, a saber: (C1) la evaluación en el Preescolar consiste en observar -ver, observar, registrar, describir, representar-, (C2) lo que se observa es el conocimiento y aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, (C3) la evaluación se lleva a cabo siempre, y ello se hace (C4) mediante distintos instrumentos de registro objetivo de los datos del niño o niña.

Por su parte, los conocimientos que tiene el grupo de docentes sobre el Boletín informativo evidenciaron tres categorías, así: (C5) el BI sería un instrumento de registro descriptivo y objetivo de datos, que sirve para (C6) informar y reportar a los padres e interesados; asimismo (C7) la estructura del BI según el grupo, está integrada por datos institucionales, datos del niño, desarrollo de la evaluación en función de las áreas de aprendizaje, recomendaciones docentes, firmas y sello del plantel.

---

<sup>4</sup> Aunque dichos autores se centraron en la educación secundaria, encontraron que mientras que los profesores conciben la evaluación como medición, en la reforma se recomienda evaluar para mejorar el aprendizaje, y en tanto que para los profesores los objetos de la evaluación son los temas, según la reforma, son las competencias.

A su vez, la manera como las docentes aprendieron a elaborar el BI fue básicamente (C8) mediante su experiencia laboral y (C9) por medio de la consulta y la ayuda de sus pares. Y las dificultades que el grupo encuentra para la elaboración del BI son básicamente dos, a saber: (C10) la expresión de los aspectos negativos del niño y de su comportamiento, así como (C11) la redacción del boletín.



*Figura 5. Concepción de las docentes acerca de la evaluación en Preescolar y acerca del Boletín informativo, mostrando las categorías y subcategorías que fueron encontradas*

El artículo original fue recibido el 16 de octubre de 2017  
El artículo fue aceptado el 20 de abril de 2018

---

**Referencias**

- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. *Athenea digital*, 3, 14-35. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/n3-antaki-billig-potter/64-pdf-es>
- Ashton, P. (2015). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs, Chapter 3 en Fives, H. and Gregoire, M. (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge. Recuperado de: [https://pendbingikgs.files.wordpress.com/2016/07/international\\_handbook\\_of\\_research\\_on\\_teachers\\_beliefs.pdf](https://pendbingikgs.files.wordpress.com/2016/07/international_handbook_of_research_on_teachers_beliefs.pdf)
- Barajas, F. (2003). *La evaluación en Preescolar: su registro, análisis e interpretación*. Tesis para el grado de Maestra en Ciencias, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima, México.
- Barberà, E. (2002). Evaluación escrita del aprendizaje: La Evaluación como Escenario Educativo (I parte). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, Enero-Diciembre, 247-270.
- Barnes, N., Fives, H., y Dacey, C. (2015). Teachers' Beliefs About Assessment, Chapter 16 en Fives, H. and Gregoire, M. (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge. Recuperado de: [https://pendbingikgs.files.wordpress.com/2016/07/international\\_handbook\\_of\\_research\\_on\\_teachers\\_beliefs.pdf](https://pendbingikgs.files.wordpress.com/2016/07/international_handbook_of_research_on_teachers_beliefs.pdf)
- Baum, A. (2000). *Exploring the beliefs of early childhood preservice teachers*. Dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Iowa State University. <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=13307&context=rttd>
- Brailevsky, D. (s.f.). *La evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial. Documento de apoyo curricular*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A. & Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (5), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.746199>
- Breznitz, Z. and R. Yamin (eds.) (2008). *Diagnosis, Assessment, and Evaluation from Preschool to Second Grade*. Jerusalem: Israel Academy of Sciences and Humanities.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318. Recuperado de: [http://www.manukau.ac.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/8228/Brown.pdf](http://www.manukau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/8228/Brown.pdf)
- Chen, J. (2014). Teachers' Conceptions of Approaches to Teaching: A Chinese Perspective. *Asia-Pacific Educational Research*, 24 (2), 341-351. Recuperado de: [https://www.eduhk.hk/apcl/downloadables/Publications/2014/Teachers%20conceptions%20of%20approaches%20to%20teaching\\_A%20Chinese%20perspective.pdf](https://www.eduhk.hk/apcl/downloadables/Publications/2014/Teachers%20conceptions%20of%20approaches%20to%20teaching_A%20Chinese%20perspective.pdf)
- Dayal, H. y Lingam, G. (2015). Fijian Teachers' Conceptions of Assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (8), 43-58. Recuperado de: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2729&context=ajte>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Flores, C. y García-García, J. (2017). Concepciones de profesores de matemáticas acerca de la evaluación vistas a la luz de la reforma educativa actual en México. *Paradigma*, XXXVIII (1), 186 -210. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/5709/3036>
- Frans, N., Post, W., Oenema-Mostert, I. y Minnaert, A. (2017). Preschool and Kindergarten Teachers' Conceptions of Standardized NormReferenced Assessment. Conference: ECER 2017 <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/pdf/print/conference/22/contribution/40758/>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 107-128. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55149730007.pdf>

- Íñiguez, L., Martín, L., Vera, M. (2011). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya/El Ciervo.
- Kutálková, K. (2017). Teachers' Beliefs in the Czech Republic: Review Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237 (21), 1352-1358. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817302240/pdf?md5=4e5ab03cd54050ab65d8be9eed978c06&pid=1-s2.0-S1877042817302240-main.pdf>
- León, A. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe Final*. México: Universidad Nacional.
- Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional, MEIDI (2015). *La investigación orientada al Diseño instruccional*. Mérida: autor.
- Manolitsis, G. y Oikonomidis, V. (2013). Readiness and practices of kindergarten teachers in Crete for the evaluation in the Preschool Education. Chapter twenty-eight in Calogiannakis, P. y Wolhuter, C. (Eds.). *Education and Teacher Education in the Modern World: Problems and Challenges*. Newcastle: Cambridge Scholars. Recuperado de: <http://www.edc.uoc.gr/~vasoikon/docs/45.Readiness%20and%20practices%20of%20kindergarten%20teachers%20in%20Crete%20for%20the%20evaluation%20in%20the%20Preschool%20Education.pdf>
- Martínez, S. y Rochera, M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1025-1050.
- Mazariegos, V. (s.f.). *Cómo abordar la evaluación en la educación inicial a partir de la visión de María de la Paz Silva Batatina*. Recuperado de: <https://universidaddelsur.wordpress.com/2010/08/27/ensayo-evaluacion-en-educacion-inicial/> [Consulta: 2017, marzo 03]
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (2005a). *Educación Inicial. Bases curriculares*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela (2005b). *Educación Inicial Evaluación y planificación. Dirigido a docentes y otros adultos significativos que atienden niños y niñas entre 0 y 6 años*. Caracas: Autor.
- Moreno, E., Sandoval, M. y Morales, L. (2012). *El proceso de evaluación y el uso de la cartilla de educación básica en preescolar. Una estrategia para aprender entre colegas. Ciclo escolar 2012-2013*. México: Subsecretaría de educación Básica, Secretaría de Educación Pública de la República de México.
- Opre, D. (2015) Teachers' Conceptions of Assessment. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 209 (3), 229–233. Recuperado de: [https://ac.els-cdn.com/S187704281505569X/1-s2.0-S187704281505569X-main.pdf?\\_tid=f4f4c5de-b21c-11e7-8671-00000aab0f6b&acdnat=1508122489\\_8eb2ee137b630d593c24d4c988c75380](https://ac.els-cdn.com/S187704281505569X/1-s2.0-S187704281505569X-main.pdf?_tid=f4f4c5de-b21c-11e7-8671-00000aab0f6b&acdnat=1508122489_8eb2ee137b630d593c24d4c988c75380)
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson educación.
- Sañudo, L. y Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1.html>
- Skott, J. (2015) Beliefs and Brownies: in search for a new identity for “belief” research. In: L. Sumpter (ed.), *Current state of research on mathematical beliefs XX: Proceedings of the MAVI-20 Conference*, September 29–October 1, 2014, Falun, Sweden (pp. 33-45). International Conference on Mathematical Views <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:915269/FULLTEXT01.pdf>
- Velasco, A. (2015). *Un método para el análisis de contenido del discurso*. Mérida: Autor.
- Ziff, P. (1984). *Epistemic analysis. A Coherence Theory of Knowledge*. Dordrecht: Springer Science+Business Media







