

## **Representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos: estudio cualitativo en un grupo docente del IPC-UPEL**

Social representation of the evaluation of affective learning: a qualitative study in  
a teaching group of the IPC-UPEL

Representação social da avaliação da aprendizagem afetiva: um estudo  
qualitativo em um grupo docente do IPC-UPEL

**Berta María García Moreno**

bertagarcia49@gmail.com

<https://orcid.org/0004-0004-2637-3080>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas, Venezuela

Artículo recibido en diciembre de 2023, arbitrado en enero de 2024, aprobado en marzo de 2024 y publicado en abril 2025

### **RESUMEN**

*Esta investigación tuvo como propósito conocer la representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos en un grupo de docentes de la UPEL-IPC. La investigación se sustenta en la Teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1988, entre otros). El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, bajo una perspectiva fenomenológica, mediante un diseño emergente de investigación y la conformación de grupos focales de discusión (Martínez, 1998; Valles, 2000). Como estudio cualitativo, emplea el enfoque de la teoría fundamentada, utilizando estrategias del método comparativo continuo (M.C.C.) y el muestro teórico (Glaser y Strauss, 1967/ 1992). A modo de conclusión: Se mantienen representaciones de las concepciones tradicionales de evaluación y surgen propuestas novedosas de evaluación de 4ª generación (Fuguet, 2000), orientadas por el constructivismo-social y cognitivo-humanismo. La representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos se organiza en un núcleo central de competencias afectivas: valores, actitudes, normas comportamiento.*

**Palabras clave:** *representación social; evaluación; aprendizajes afectivos*

### **ABSTRACT**

*The purpose of this research was to know the social representation of the evaluation of affective learning in a group of UPEL-IPC teachers. The research is based on the Theory of social representations (Moscovici, 1961; Jodelet, 1988, among others). The study is framed in the qualitative-interpretative paradigm, under a phenomenological perspective, through an emerging research design and the formation of focus groups for discussion (Martínez, 1998; Valles, 2000). As a qualitative study, it uses the grounded theory approach, using strategies of the continuous comparative method (C.C.M.) and theoretical sampling (Glaser and Strauss, 1967/ 1992). As a conclusion: Representations of traditional conceptions of evaluation are maintained and novel proposals of 4th generation evaluation emerge (Fuguet,*

2000), oriented by constructivism-social and cognitive-humanism. The social representation of the evaluation of affective learning is organized into a central core of affective competencies: values, attitudes, behavioral norms.

**Keywords:** social representation; evaluation; affective learning

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a representação social da avaliação da aprendizagem afetiva em um grupo de professores da UPEL-IPC. A pesquisa fundamenta-se na teoria das representações sociais (Moscovici, 1961; Jodelet, 1988, entre outros). O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo-interpretativo, sob uma perspectiva fenomenológica, por meio de um desenho de pesquisa emergente e da formação de grupos focais para discussão (Mart Louboutnez, 1998; Valles, 2000). Como estudo qualitativo, utiliza a abordagem grounded theory, utilizando estratégias do método comparativo contínuo (C. C. M.) e amostragem teórica (Glaser e Strauss, 1967/ 1992). Como conclusão: representações de concepções tradicionais de avaliação são mantidas e novas propostas de avaliação de 4ª geração emergem (Fuguet, 2000), orientadas pelo construtivismo-social e cognitivo-humanismo. A representação social da avaliação da aprendizagem afetiva está organizada em um núcleo central de competências afetivas: valores, atitudes, normas comportamentais.

**Palabras- chave:** representação social; avaliação; aprendizagem afetiva

## INTRODUCCIÓN

En la presente investigación de enfoque cualitativo se plantea como objetivo general: Generar un corpus de ideas que faciliten en el docente del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la conformación de nuevas representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos.

A manera de introducción es importante acotar que la noción de representación social, le hace un concepto polisémico, complejo y difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de unas pocas palabras. Diversos autores dentro de un enfoque descriptivo, han planteado que la representación social (RS) es una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común; es decir, una manera de interpretar y de pensar nuestra vida diaria o realidad cotidiana. En el sentido más amplio se puede hablar de una forma de pensamiento social, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Como pensamiento práctico, la RS orienta la comunicación, así como, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. A partir del proceso de

generación de las representaciones sociales, se comparten significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en el medio social (Jodelet, 1988:474). Desde una perspectiva histórica del estudio de la psicología social, Serge Moscovici retoma el concepto de representaciones colectivas de la sociología (Durkheim, 1899. En Timasheff, 1961:147), para elaborar una teoría de las representaciones sociales. Después de 10 años de investigación, Moscovici en 1961, publicó su tesis doctoral “El psicoanálisis, su imagen y su público” y consideró necesario describir un modelo teórico que revelase los mecanismos psicológicos y sociales de su producción, sus operaciones y sus funciones (Moscovici, 1979).

Para explicar la dinámica interna de las RS, Moscovici (ob. cit. p.75) plantea que una representación social se elabora de acuerdo a dos procesos: objetivación y anclaje. La objetivación como proceso cognoscitivo lleva a ser real un esquema conceptual, y al duplicar una imagen con una contrapartida material, los “signos lingüísticos” se enganchan a las “estructuras materiales” (se trata de acoplar la palabra a la cosa). Es decir, las ideas no son percibidas como los productos de la actividad intelectual, sino como reflejos de una cosa que existe en el exterior y se sustituye lo “percibido” por lo “conocido”. En referencia a estos procesos de objetivación y anclaje, Jodelet (1988:481), discípula de Moscovici; explica que un primer momento de “selección-descontextualización”, ocurre cuando la información es seleccionada y descontextualizada de la idea o entidad que se objetiva; es decir, se hace accesible en la inmensa cantidad de información que circula en nuestra sociedad. En un segundo momento de transformación icónica, se configura “el núcleo figurativo o imagen” que reproducirá de manera visible una estructura conceptual. Luego se tiene un tercer momento de naturalización, donde la imagen pierde su carácter simbólico arbitrario, transformándose en elemento de la realidad social con existencia autónoma, consecuencia directa de la apropiación por parte del grupo de la información disponible. En el cierre de este proceso, el anclaje representa la inserción del nuevo conocimiento en el pensamiento constituido, permitiendo transformar lo que es “extraño en familiar” e incorpora lo extraño en una red de categorías y significaciones.

No menos importante, es hablar del abordaje de las representaciones sociales. Banchs (2008) también discípula de Moscovici, describe dos formas de aproximación al estudio de

las representaciones sociales: un enfoque estructural, que se caracteriza por buscar metodologías que identifican la estructura o el núcleo de las Representaciones Sociales; y el enfoque procesual de abordaje hermenéutico, que entiende al ser humano como productor de sentidos o significados; pues es, a través de este medio simbólico que los seres humanos construyen y reconstruyen el mundo o realidad en que viven.

En el ámbito educativo, el interés por estudiar las representaciones sociales es relativamente nuevo, aun cuando desde la década de los años 60, se constituyó un campo de investigación en torno a este concepto. En las investigaciones recientes, las representaciones sociales constituyen una aproximación teórica referencial para explicar los mecanismos, por los cuales los factores sociales inciden sobre los procesos educativos y se legitiman las prácticas educativas, así como la calidad y tipo de interacciones que se dan en su contexto (Gilly, 1986).

Los estudios actuales vinculados a la línea de investigación de las políticas públicas e innovaciones educativas, han revelado que las reformas educativas están concediendo mayor importancia a los aspectos sociales y a la organización dinámica de la escuela, destacándose la autonomía y la participación escolar y comunitaria como centro de una política educativa que pretende mejorar la prestación del servicio educativo, expresada en términos de acceso, eficiencia y calidad. Sin embargo, persiste en la sociedad venezolana, un elevado desconocimiento sobre la manera como debe concebirse el proceso educativo, lo cual se expresa en las políticas del Estado para alcanzar resultados idóneos y diseñar e implementar planes de mejoramiento (Núñez, Morales y Díaz, 2007).

Particularmente, en la presente investigación se plantea el interés por estudiar la representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos, dado que la noción de evaluación se hace presente en las escuelas, universidades, etc., por intermedio de los procesos de interacción social, en las conversaciones en el aula y las diversas discusiones que surgen acerca de la práctica evaluativa. En tal sentido, las instituciones educativas mantienen abierto el debate sobre la evaluación en los procesos de enseñanza y

aprendizaje, visualizando su carácter epistemológico, social, histórico e incluso económico con el que habita la escuela.

La evaluación educativa es un proceso inmensamente complejo, en el cual intervienen múltiples factores que afectan todos los ámbitos, la institución, los profesores, los estudiantes, la enseñanza, los aprendizajes y en cada uno de ellos todas las variables que se conjugan. Evaluar, supone establecer el valor de algo, y para ello, no bastará con la mera recogida de información evaluativa, sino que se precisa interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas (Mateo, 2000: 22).

El Documento Base (UPEL, 2011) del proceso de transformación curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Instituto Pedagógico de Caracas, establece que toda evaluación del desempeño estudiantil debe reforzar las estructuras y procesos mentales, con una amplitud en la formación y focalización de la evidencia, empleando métodos integrales que promueven el pleno desarrollo del ser humano, a partir de los elementos de competencias en los dominios de aprendizaje cognitivo, socioafectivo, conductual y ético. Popham (1980) en la evaluación del ámbito afectivo, dice lo siguiente:

... el contexto ha cambiado hoy, pero el lenguaje sigue siendo el mismo, no todos los docentes evalúan los dominios o competencias afectivas, pese a insistir en la necesidad de incorporar las estrategias didácticas de orden afectivo y formando parte del diario quehacer didáctico, para crear escenarios más humanizados que promuevan el aprendizaje y la optimización del rendimiento académico del alumno (p.190).

Esta situación referida por el autor, nos remite a las reflexiones que también hacen los alumnos en el curso de psicología educativa, administrados en la cátedra de psicología de la educación, cuando la docente-investigadora trata los temas que se relacionan con la afectividad como competencia pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, considerada por algunos autores como el eslabón perdido en la educación (Sierra, 2008). Por ejemplo, en el salón de clase de la Cátedra de Psicología de la Educación, cuando se tratan temas relacionados con la evaluación afectiva, los estudiantes suelen expresar: “lo aburridos que se sienten cuando las clases de los docentes no son dinámicas y no despiertan interés

en el alumno; el mal humor de algunos docentes, que no permiten su participación o formulación de preguntas en clase”; “docentes que sólo evalúan y dan importancia a las pruebas escritas”.

En este mismo sentido, particular interés han mostrado los profesores del Departamento de Tecnología Educativa del Instituto Pedagógico de Caracas, en el ámbito institucional, quienes, en conversaciones con colegas, reuniones y otros espacios de la práctica educativa, suelen manifestar sus opiniones, posturas y representaciones para la evaluación de los aprendizajes en el del ámbito afectivo, lo cual facilitó su participación voluntaria como informantes en la investigación. En razón a lo expuesto, en la presente investigación se formularon una serie de interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones pedagógicas que objetivan y anclan las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos, en docentes del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador? ¿Cuáles son los elementos estructurales o el contenido del discurso a partir del cual los docentes constituyen la imagen o núcleo figurativo de las representaciones sociales cuando se evalúan los aprendizajes afectivos? ¿Cómo se podrían generar representaciones sociales basadas en las nuevas concepciones pedagógicas para orientar el proceso de evaluación del aprendizaje afectivo en la UPEL-IPC? Para dar respuesta a estas interrogantes, nos planteamos como propósito: conocer las representaciones sociales que sobre la evaluación de los aprendizajes afectivos, tienen los docentes del Departamento de Tecnología Educativa del Instituto Pedagógico de Caracas, con el fin de elaborar un cuerpo de ideas que permita orientar el acto evaluativo en el ámbito afectivo, a partir de una imagen o núcleo figurativo constituido como referente para justificar, explicar y mejorar sus prácticas evaluativas. Por consiguiente, en la presente investigación se definieron los siguientes objetivos: 1) Develar las concepciones pedagógicas sobre las cuales se objetivan y anclan las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos, en docentes del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 2) Analizar el contenido de las representaciones sociales que tienen los docentes del Departamento de Tecnología Educativa del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sobre la evaluación de los aprendizajes afectivos. 3) Organizar un corpus de ideas que permitan

fomentar las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos ancladas en las nuevas corrientes pedagógicas.

La realización de esta investigación se justifica por los siguientes aspectos: En primer lugar, es una iniciativa para contribuir al desarrollo de una cultura de investigación institucional de los procesos de evaluación para la reflexión, comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, constituye una aproximación teórica para lograr una visión más integradora del dominio afectivo en el ámbito educativo. Por último, permite ampliar y profundizar los estudios a realizarse en la línea de investigación de las representaciones sociales, diversificando las perspectivas de estudio en la comprensión y solución de problemas del sector educativo, bajo una perspectiva holística, sistémica e interdisciplinaria y de complementariedad de los aspectos psicológicos y sociales.

## **MÉTODO**

### **Postura Paradigmática del Estudio**

La evaluación, al igual que los demás campos del conocimiento humano, está envuelta en la dinámica derivada del surgimiento de nuevos paradigmas en la ciencia. De allí que, para realizar el estudio de las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos, se tomó una postura propia del paradigma emergente de la investigación cualitativa. (Martínez, 1998). Bajo este paradigma, el conocimiento se considera como fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo entre el conocedor y el objeto conocido. Por consiguiente, se adopta un enfoque interpretativo-fenomenológico, entendido éste, como el estudio de los fenómenos tal y como son experimentados y vividos por el hombre.

## **Posicionamiento ontológico**

El interés por la existencia del conocimiento de la vida cotidiana o de sentido común se focaliza en las vinculaciones socio-históricas y culturales específicas al grupo social. Esto quiere decir, que la definición del objeto de la representación como conocimiento instituyente e instituido, no solo es un valor para el individuo, sino que también representa un valor para el conjunto social (Ibañez, 1988). Al ser la representación social parte de la realidad social, contribuye a construir el objeto de la representación. Para esta investigación, el objeto social de la representación estará referido a la evaluación de los aprendizajes afectivos.

## **Posicionamiento epistemológico**

La postura epistemológica hace referencia a la naturaleza de la relación del conocedor con lo conocido (Lincoln y Guba, 1985). La relación sujeto/objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. En esta investigación de enfoque cualitativo, la investigadora en el rol de observadora participante, contribuyó en el proceso de construcción de significados a través de la discusión e interacción intersubjetiva que se generó entre los miembros del grupo focal de profesores.

## **Posicionamiento axiológico**

En el enfoque interpretativo-fenomenológico como alternativa al positivismo racionalista, la construcción de la realidad social es para quien investiga, cultura. Es decir, el carácter o significación del fenómeno de interés no es algo inherente a este, sino que adquiere significación para el investigador sólo en la medida en que la realidad se relacione con ideas de valor hacia el objeto o cosa. La evaluación en tanto actividad valorativa se ubica en el campo axiológico, esto implica comprender una realidad para después valorarla (Salcedo, 1995:28).



## **Posicionamiento metodológico**

Dada la naturaleza ontológica compleja del fenómeno estudiado, el cual hace referencia a las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos, se procedió a utilizar en la investigación una combinación de métodos cualitativos. Se empleó el método comparativo continuo (M.C.C.), apoyado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), con un diseño emergente (Guba y Lincoln, 1989). El enfoque de la teoría fundamentada es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes (Taylor y Bogdan, 1992:155).

## **Teoría Fundamentada**

Desde la Universidad de California dos investigadores, Glaser y Strauss (1967), aportaron las bases y la metodología de una teoría al servicio de la sociología que haría uso de los hechos observados de forma constante. Estos autores denominaron teoría fundamentada al descubrimiento o derivación de teoría a partir de datos empíricos obtenidos y analizados sistemáticamente en el proceso de investigación social, siguiendo procedimientos de análisis inductivo. Bajo este enfoque de la teoría fundamentada, la investigadora se orientó en el estudio a profundidad y generación de teorías y conceptos para la comprensión de la estructura de relaciones en el proceso de acercamiento al fenómeno social estudiado, es decir la representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos.

## **Metodología Cualitativa**

### *Diseño de la Investigación Emergente*

El diseño de la investigación en este escenario cualitativo se expresa en un proceso permanente y continuo de definiciones, asumidas de acuerdo a las necesidades mismas de

la construcción del conocimiento (González Rey, 1997:186). En este sentido se tomaron decisiones en las que se describen las siguientes fases:

Fase I: Revisión inicial del estado del arte del conocimiento. Esta fase comprende el manejo de las fuentes de información teórico referencial y consulta de investigaciones más recientes en las líneas de investigación de las representaciones sociales y evaluación de aprendizajes afectivos. Fase II: Informantes y muestreo teórico. Los informantes o actores sociales son profesores activos y estudiantes de pregrado del Instituto Pedagógico de Caracas, seleccionados a partir del muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1965; en Taylor y Bogdan, 1992:155), cuyas personas poseen conocimientos especiales, roles determinados y buena capacidad de información. La selección como informantes se realizó a partir de dos criterios: a) Accesibilidad tanto de profesores y alumnos b) Disposición voluntaria para participar como grupo focal, previa solicitud realizada por la investigadora y comunicación escrita enviada a la Jefe del Dpto. de Tecnología, en la cual se dio a conocer el propósito de la investigación. Fase III: Recogida de datos y técnicas e instrumentos utilizados. En esta fase se utilizó la entrevista Grupo Focal de Discusión como medio de indagación rápida para obtener información ágil que posibilite dar respuestas a corto plazo a las urgentes necesidades sociales que se investigan. Bonilla (1994), le define como:

... un medio para recolectar en poco tiempo y en profundidad un volumen significativo de información cualitativa a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiados por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para su estudio, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga (p.104).

Descripción del Grupo Focal Estudiantes (Escenario 1). En un primer momento de entrada al campo de investigación, dada la accesibilidad a los alumnos de la Cátedra de Psicología de la Educación, la investigadora solicitó permiso a la docente (bajo la condición de contrato), para la participación voluntaria del curso de veinticinco (25) estudiantes, cohorte 2015-I, con edades comprendidas entre 18 y 25 años. Descripción de Grupo Focal Profesores (Escenario 2). Este Grupo focal 2, estuvo integrado por seis (6) profesores adscritos al Departamento de Tecnología Educativa, con las características demográficas que mencionamos a continuación: profesores activos, edades comprendidas entre los treinta (30) y sesenta (60)

años de edad; cinco (5) profesores del género femenino y un (1) profesor del género masculino. Estudios de cuarto y quinto nivel (Magister y Doctorado) con una amplia trayectoria profesional en la institución universitaria de formación docente UPEL- IPC.

**Entrada al Escenario 1 (Salón de clase):** Grupo focal estudiantes. La entrevista de grupo focal se inició con la presentación de la facilitadora y la exposición del objetivo de la reunión, es decir lograr la participación voluntaria del grupo de estudiantes en una investigación acerca de la práctica evaluativa en el IPC. Como estrategia para motivar la discusión, se proyectaron una serie de imágenes con diferentes expresiones afectivas de docentes y alumnos, facilitando la discusión grupal a partir de los significados y descripciones realizadas por los alumnos. Se aplicó una técnica de asociación libre, con la siguiente instrucción: “Escribe un listado de diez palabras con las cuales asocies la frase: evaluación de los aprendizajes afectivos”. Los estudiantes intervinieron voluntariamente, observándose un gran interés por la discusión. La sesión se filmó y grabó en video, previa autorización de los participantes. Al transcurrir una (1) hora de discusión, la docente-investigadora manifestó su agradecimiento por el interés mostrado por los estudiantes y dejó abierta la posibilidad de realizar una nueva reunión grupal.

**Entrada al Escenario 2 (Sala de reuniones):** Grupo focal profesores. La entrada al Dpto. de Tecnología se acordó previamente, mediante una comunicación escrita dirigida la Prof. (a) Jefe del Departamento. La reunión se inició con la presentación personal de la docente-investigadora, quien informó acerca del objetivo de la reunión y solicitó el permiso de los (6) profesores asistentes para grabar la sesión grupal. Como estrategia motivadora se hizo una breve presentación acerca de los tipos de aprendizajes planteados por Pozo (2000:333), entre los cuales se encuentran los aprendizajes sociales: habilidades sociales, actitudes y el cambio en las representaciones sociales. Al grupo de docentes, se les presentó una serie de diapositivas con distintas expresiones emocionales, que tuvo por objetivo identificar las emociones y sentimientos como estados afectivos. Cada docente recibió dos (2) materiales escritos, la técnica de asociación de palabras y un cuestionario de preguntas abiertas, diseñados por la autora de la investigación. Con un lenguaje cotidiano en la conversación, los profesores expresaron ideas y significados acerca de las experiencias en la práctica

evaluativa. En un clima de confianza se generó un proceso de discusión grupal, emergiendo “conceptos” develados en el posterior análisis de contenido (M.C.C.). En el cierre de la sesión se agradeció el interés y compromiso observado en los informantes, quienes dieron una discusión en profundidad del tema tratado en el grupo focal.

Entre las técnicas de recolección de información se emplearon las siguientes: La Observación Participante que permitió recoger información, más como miembro del grupo que como un extraño. La investigadora compartió diversas experiencias evaluativas con el grupo, identificándose a través del lenguaje y un fluir de símbolos en las vivencias significativas relatadas por los docentes; es decir, se pretende conocer la vida cotidiana del grupo desde el interior del mismo (Vallés, 2000:153). Las Notas de Campo se tomaron al ingresar al escenario de trabajo de investigación y durante el registro posterior de otros encuentros cara a cara. La transcripción de las conversaciones, permitió validar los contenidos en las entrevistas individuales realizadas a dos (2) docentes del grupo focal (Taylor y Bogdan, 1992: 74). Se elaboraron guiones de entrevistas con tópicos o temas generales, tomando en cuenta los requerimientos de información, permitiendo orientar la discusión y ampliar los aspectos más relevantes del estudio (Bonilla, 1995).

Fase IV: Salida del Campo y Análisis intenso de la Información. La salida del campo, estuvo dada por la saturación de los datos recogidos a través de la validación de la información en las entrevistas realizadas con los actores participantes de los grupos focales. Para el análisis y valoración de los datos cualitativos se tomó como referente la teoría fundamentada planteada por Glaser y Strauss (1967) y explicada ampliamente por Taylor y Bogdan (1992:90). Categorización y codificación. Realizadas las transcripciones de las entrevistas, se utilizó el programa Atlas-ti (versión 6) para el proceso de análisis y categorización: 1º) Se agruparon los segmentos de información similares en categorías. A cada categoría se asignaron números o letras (ej.: 1., 1.1., 1.2), que hacen referencia a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones relacionadas con el análisis del contenido. Los fragmentos de datos que entran en dos o más categorías, se les asignaron códigos a partir de la elaboración de reglas y esquemas. 2º) Se diseñaron formatos con elaboración de cuadros o matrices que sintetizó la información para el proceso de construcción de teoría. 3º)

La tipificación y clasificación permitió encontrar tipologías, grupos y situaciones con base a la información recabada. 4°) Se determinaron las asociaciones y conexiones entre los procesos y resultados, conformando las matrices y el campo de la representación social. 5°) La determinación de logros en la investigación se basaron en las entrevistas, observaciones, autoevaluaciones, instancias en las cuales los participantes y el propio investigador reconocen los logros. 6°) La triangulación de los datos, permitió someter a control recíproco los relatos expresados por los diferentes informantes, lo cual contribuye a darle fiabilidad y validez al estudio (ob. cit.:91). La contrastación para darle validez a la información se realizó desde las perspectivas siguientes: qué habla el informante (el que vive el problema), las observaciones del investigador (observador-participante), documentos escritos (Programa, Dic. 2003) y lo que se escribe como teoría emergente (Ver cuadro N°1).

## RESULTADOS

**Cuadro 1.**  
**Triangulación: Grupo focal 1, Grupo focal 2 y Artefacto Cultural (Programa-Dic. 2003)**

Categoría emergente	Grupo focal 1 alumnos Propiedades	Grupo focal 2 profesor Propiedades	Programa (2003) Propiedades	Investigador
<b>1.1.</b> <b>CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE LA EVALUACIÓN</b> (Evaluación 1ª y 2ª Generación)	Técnica centrada en el docente	Centrado en el docente	Contenidos conceptuales	Se puede develar de los relatos de docentes y alumnos que todavía se conserva una práctica de la enseñanza de corte tradicional, en el cual prevalece el esquema de trabajo individual. El rol del evaluador centrado en el docente.
	Positivismo Prueba Técnica  Profesor patético	Trabajo individual por objetivos  Disciplina Poder	Contenidos procedimentales  Contenidos actitudinales	
<b>1.2.</b> <b>CONCEPCIÓN HUMANISTA DE LA EVALUACIÓN</b> (Evaluación 3ª y 4ª)	Persona integral Intersubjetividad Interacción dialógica Experiencia	Personalidad  <i>motiva, dialoga, emociona, empática</i>	Saber ser  Juicios de valor	El grupo focal describe la evaluación afectiva como un “encuentro experiencial inédito” y el docente percibe al alumno como una persona con una vida interior propia, es decir con

**Cuadro 1.**  
**Triangulación: Grupo focal 1, Grupo focal 2 y Artefacto Cultural (Programa-Dic. 2003)**  
**(cont.)**

<b>Categoría emergente</b>	<b>Grupo focal 1 alumnos</b> <b>Propiedades</b>	<b>Grupo focal 2 profesor</b> <b>Propiedades</b>	<b>Programa (2003)</b> <b>Propiedades</b>	<b>Investigador</b>
Generación)	significativa	<i>Verdad / Mentir</i>	Congruente	cualidades y un potencial futuro en proceso de transformación y desarrollo.
		Promueve el desarrollo		
<b>1.4. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES AFECTIVOS</b>	<b>ACTITUDES</b>	<b>ACTITUDES</b> <i>-Componente cognitivo</i>	<b>ACTITUDES</b> <i>Contenidos Actitudinales</i>	Aun cuando no se describe explícitamente el objeto social de la representación: “ <b>evaluación de los aprendizajes afectivos</b> ”. El proceso de categorización y triangulación (M.C.C.), permitió develar una estructura del campo de la representación como atributo de una teoría explicativa . En el proceso de triangulación, el Programa (2003) muestra un conjunto de valores, actitudes y normas de comportamiento congruentes con el ejercicio de la función docente, que nos remite a la definición del campo afectivo, planteados por algunos autores (Betta, 1976; Popham, 1980, etc). Así mismo, se toma como referente teórico: los componentes de la actitud, cognitivo, afectivo y comportamental, planteados en la teoría de la acción razonada Fishbein, 1977), facilitando el análisis del discurso
	Comunicación Congruente	Valores (bueno- malo-moral)	Valorar la actividad de planificación como estrategia de vida	
	Comunicación negativa	Compromiso, Respeto, Responsabilidad social (Núcleo periférico N°1)	Valorar el uso del enfoque de sistema en el proceso de enseñanza y aprendizaje	
	Conocimiento de sí mismo	<i>-Componente Afectivo</i> Amor, Miedo, Sentimiento o estado de ánimo (Núcleo periférico N°2)	Valorar la existencia de modelos de planificación y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje	
		<i>-Componente comportamental: disposición para actuar</i>	Valorar la planificación instruccional como herramienta de trabajo necesaria y de fácil desarrollo	
		<b>Habilidades sociales</b> Competencias Desempeño Comunicación Escucha activa Retroinformación Trabajo de equipo cooperativo Normas	Reconocer la importancia de los criterios estudiados al seleccionar el modelo de planificación instruccional	
			Adquirir, desarrollar y demostrar normas de comportamiento, actitudes, valores.	

**Cuadro 1. Triangulación: Grupo focal 1, Grupo focal 2 y Artefacto Cultural (Programa- Dic. 2003) (cont.)**

Categoría emergente	Grupo focal 1 alumnos Propiedades	Grupo focal 2 profesor Propiedades	Programa (2003) Propiedades	Investigador
	<b>Evaluación</b> Compleja No todos los profesores evalúan	<b>Evaluación</b> Compleja Subjetiva Difícil de evaluar Poco tiempo del Docente No todos están en el programa Clarificar los criterios	congruentes con el ejercicio de la función docente <b>Evaluación</b> Proyecto Ejercicios en clase, parejas y pequeños grupos Comprobación de Lecturas Planificación Pruebas escritas Simulaciones Asistencia Participación en clase	en el grupo focal docente.

### **Cuerpo de ideas o teoría sustantiva**

El análisis de contenido nos permitió categorizar y develar los conceptos emergentes que constituyen el referente de las *Concepciones Pedagógicas* sobre las cuales se objetivan y anclan las representaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes afectivos, en un grupo de docentes del Departamento de Tecnología Educativa, Instituto Pedagógico de Caracas-UPEL (objetivo N° 1). Cuando hablamos de *objetivar significa materializar o comprender un concepto* que nos resulta extraño en el lenguaje científico y conferimos significado a partir de nuestro lenguaje cotidiano en la actividad humana. En tanto que el proceso de anclaje se refiere a la *integración cognitiva del objeto representado* dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de la otra (Jodelet, 1988: 481, 486).

### **Concepción pedagógica o tradicional de la evaluación**

Bajo esta concepción pedagógica tradicional de la evaluación (Cuadro N° 1: subcategoría 1.1.) el docente se percibe como actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, adquiere experticia en la elaboración de **pruebas escritas**, como una de

las estrategias de evaluación descrita en el “Programa de Sistemas de Enseñanza-Aprendizaje (Dic. 2013, UPEL-IPC)”. En la concepción tradicional *el rol de evaluador está centrado en el docente*, lo cual constituye una tradición del **positivismo**, que privilegia el “conocimiento” sobre el desarrollo individual y personal. Posteriormente este modelo aparece asociado a la **psicología conductual**, surgida a comienzos del siglo XX. El conductismo como corriente científica dentro de la psicología se centra en el estudio de la conducta observable y la “medida” como única evidencia válida del aprendizaje logrado (Alfaro, 2000:172). En esta investigación, los profesores que desarrollan una actividad de enseñanza bajo la concepción tradicional, recibieron el calificativo de **“patéticos”**, que es un **estereotipo o atributo** dado por los alumnos. (Brigman, 1971: 287) Este hallazgo de investigación, se validó en el discurso espontáneo de los docentes: **“... todavía tenemos profesores que mantienen esquemas de pensamiento bajo el paradigma tradicional de la enseñanza en la UPEL-IPC.”** Asimismo se mantuvo esta línea de cuestionamiento para la categoría **“trabajo en grupo”**, donde a cada alumno se le asigna un tópico del tema y el docente no facilita las condiciones para la integración del conocimiento, distanciándose de la vida y de la realidad que el alumno enfrenta a diario.

### **Concepción Pedagógica cognitiva-humanista**

La concepción pedagógica humanista ha sido clasificada por los teóricos de la evaluación dentro del Modelo Pedagógico de Evaluación Cognoscitivo-Constructivista (Cuadro N°1: subcategoría 1.2.). En este modelo pedagógico, **el docente parte de lo que sucede en el interior de la mente del sujeto** y fomenta el *desarrollo de la autonomía del alumno para construir nuevos conocimientos, a partir de conocimientos previos y experiencias* (Alfaro, 2003:69).

Bajo este esquema de representación, los docentes afirmaron que el concepto de *ser humano*, constituye el centro del desarrollo afectivo, lo cual se recoge en la siguiente expresión: **“La nota no me va a definir la cualidad o rasgo del ser humano... (113)**. De igual modo, consensuaron que **“la experiencia y una formación continua son condiciones necesarias para “madurar afectivamente” (113) “... la parte afectiva no**



**tiene nota” (101).** De estas palabras del discurso, se infiere que el docente le atribuye una mayor valoración al “*proceso vivencial*” que describe en el “**aquí y el ahora**” durante los “*encuentros en situaciones de aprendizaje y enseñanza*”, y donde se crean las condiciones para la expresión del “**sí mismo**” y “**potencialidades**” del alumno. Cuando el docente dice: “*la parte afectiva no tiene nota...*”, está indicando que la evaluación afectiva es una “*cualidad*” y un *logro alcanzado por el alumno*. El evaluador emite **juicios de valor** que describe cualitativamente, y **responde** a la expresión de las necesidades, motivaciones y sentimientos de **autodescubrimiento**. Enmarcándonos dentro de esta concepción, los docentes del grupo focal expresaron la necesidad de tomar en cuenta el afecto o estado de ánimo del alumno para facilitar el aprendizaje, entre las emociones básicas mencionaron: **amor, miedo y sentimiento o estado de ánimo**. Esto se dejó ver en la siguiente expresión: “... *pero lo que se está planteando (S6), es una actitud de cómo se siente el estudiante, es decir lo afectivo, “no tiene que ver con lo que sabe o no sabe”.*

### **Concepción Pedagógica cognitivo-Constructivista social**

El constructivismo pedagógico se nutre de las aportaciones de diversas corrientes **cognitivas**: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la psicología **socio-cultural vigostkiana** con sus planteamientos de la modificabilidad cognitiva. (ob cit., p.177).

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula con un **planteamiento curricular abierto y flexible** que rompe con la tradición de los currículos cerrados y altamente centralizados. Desde la perspectiva del constructivismo-social, se concibe la evaluación educativa como un proceso de **reflexión, sistémica y negociada** (Alfaro, ibic.). En este sentido, el estudio develó una visión compartida de los docentes en cuanto a la aplicación de los *principios constructivistas* en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para estos docentes es importante tomar en cuenta el **contexto multifactorial y sistémico**, es decir la integración de factores y sistemas socio-culturales que le dan peculiaridad a los acontecimientos que a diario ocurren en el aula y el entorno. De particular

interés, reviste la postura de los docentes como informantes, quienes se inclinan a favor de los procesos de **reflexión sobre práctica** docente y procesos evaluativos.

## Representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos

A partir del análisis de los datos, emerge una imagen o modelo figurativo de la representación social (Gráfico 1), donde los **actores sociales**, un grupo de docentes adscritos al Departamento de Tecnología del Instituto Pedagógico de Caracas, **interactúan** como **grupo social** y mantienen su **identidad grupal** a través de la **actividad o práctica docente**, intercambiando **informaciones, creencias, valores y una cultura** compartida en su **contexto social**. Así, surge del proceso de categorización (M.C.C), un conjunto de **conceptos** que van a configurar el “**campo de la representación o imagen**” de la representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos (objetivo N°2).

### Campo de la Representación o imagen

Como plantea Moscovici (1979:46), el campo de representación social hace referencia a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social (Jodelet, 1988:482). Se trata de la organización interna que adoptan las categorías de conceptos que quedan integrados en una representación o imagen. En este campo de la representación, se distingue el **núcleo central** en conexión o relación a tres **núcleos periféricos N°1, N°2, N°3** (Ver Gráfico 1).

### Núcleo Central o Imagen de la Representación social

En el núcleo central de la representación, la investigadora encontró que los docentes se representan los aprendizajes afectivos a partir de una imagen central o proposición principal: **competencias pedagógicas afectivas**, destacando cuatro subcategorías: **actitudes, valores, normas de comportamiento**. Esto quiere decir, que el docente evalúa o evaluará los aprendizajes afectivos del alumno en función del **perfil de competencias** del aprendiz o estudiante en la Carrera de la Docencia.

**Actitudes.** Esta subcategoría es un concepto importante de estudio dentro de la Psicología social, y donde se distinguen **tres componentes: el afectivo, el cognitivo y el conductual** (Morales, 1998: 497). En el ámbito educativo, bajo un enfoque moderno de evaluación, las actitudes deben evaluarse de **forma integrada** en sus tres dimensiones o categorías, *por ejemplo: la disposición favorable del alumno para resolver un ejercicio de matemática*. En la competencia de **dominio afectivo**, los docentes del grupo focal identificaron tres emociones básicas: **amor, miedo, sentimiento o estado de ánimo**, como subcategorías del afecto que han de tomarse en cuenta en las relaciones humanas y múltiples interacciones que se generan en un grupo de clase.

**Valores.** Esta categoría también está presente en todos los contenidos a evaluar en el Programa de Planificación de Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje (UPEL-IPC, Dic. 2003), y se integra al saber pedagógico en el sentido de crear las condiciones para que *“el alumno adquiera, desarrolle y demuestre un sistema de valores congruentes con el ejercicio de la función docente”*.

**Normas de comportamiento.** Resultado del proceso de interacción y discusión grupal emerge esta categoría o concepto de *“norma de comportamiento”*, cuya proposición se expresa en un lenguaje cotidiano. Por ejemplo: *“... lo que en algún momento me puede parecer “bueno” o “pertinente”, finalmente lo evalúo como positivo... en otro momento ocurre, que lo evalúo como negativo”. ... “o cuando esté evaluando de acuerdo a mi “escala de valores”, que puede no ser la misma o corresponderse con la del estudiante”* (90). Yegres (2007:120), plantea que las **“normas” y “valores”** son dos términos, que muchas veces son empleados como sinónimos. En este sentido, el autor aclara lo siguiente: *“las normas definen las reglas de conducta e imponen un determinado modo de actuar o comportamiento”*. Además, agrega: *“... la norma siempre presupone un principio valorativo y expresa un carácter coactivo que el individuo debe aceptar libremente, porque a pesar del carácter impositivo existe el consenso social que valida su aplicación”*. En resumen, si la norma no está fundamentada en valores, es considerada opresiva y conduce hacia el malestar individual o colectivo.

## Núcleos periféricos de la representación social

Estos elementos periféricos, además de proteger la estabilidad del núcleo central en el campo de la representación, tienen unas funciones que son fundamentalmente adaptativas (Abric, 1971). **Los núcleos periféricos, son mucho más sensibles al contexto** que el núcleo central, conduce a la adaptación de grupos e individuos a situaciones específicas y permite integrar las experiencias individuales.

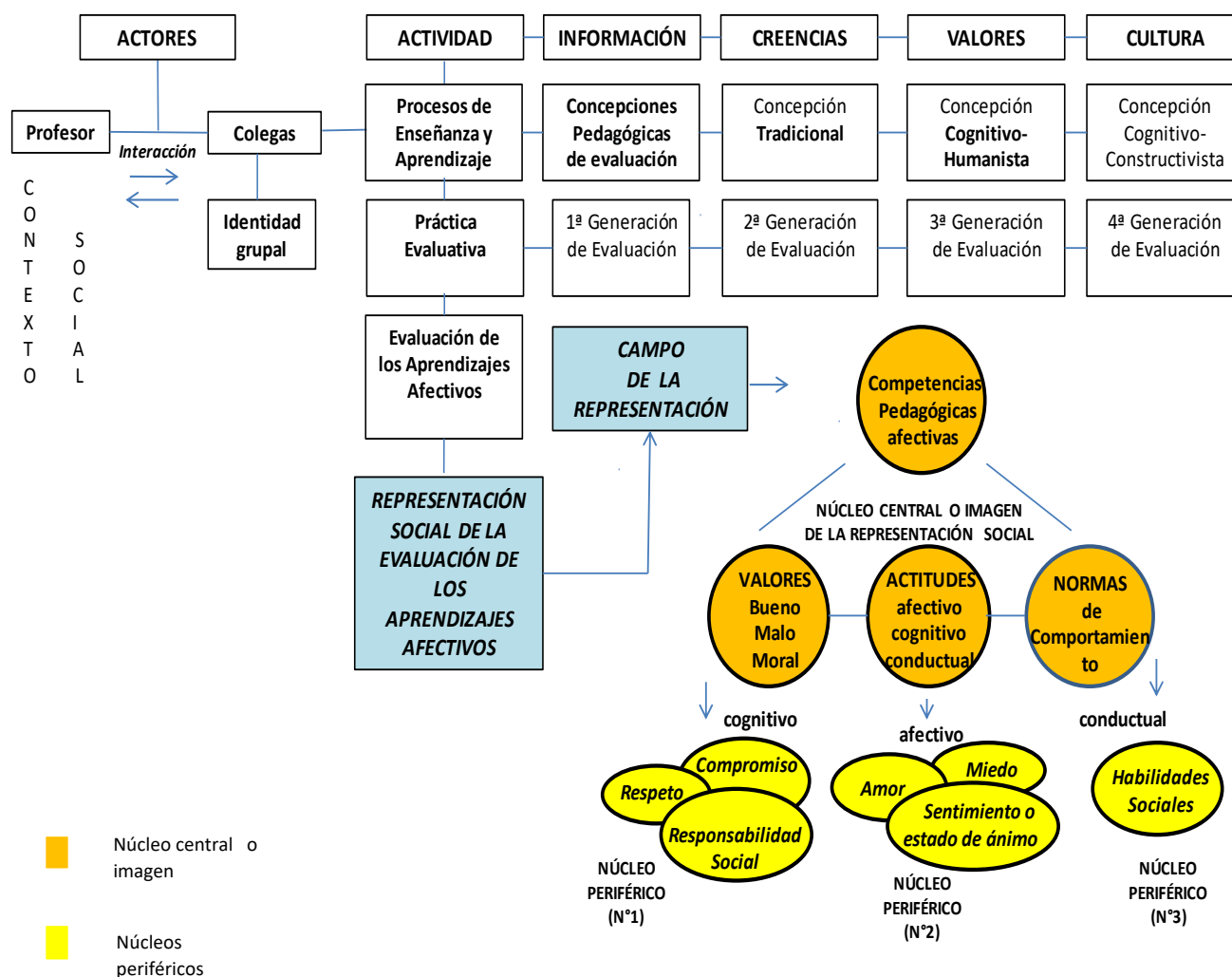


Gráfico 1. Representación social de la evaluación de los aprendizajes afectivos en un grupo focal de docentes. Dpto. de Tecnología Educativa. UPEL-IPC (2017)

En el **núcleo periférico (N°1)** se observa que los conceptos: **respeto, responsabilidad social y compromiso**, son tipos de valores que los docentes identificaron como competencias a desarrollar en el estudiante. Emergen como valores periféricos, porque pueden variar de un grupo a otro grupo de docentes, como competencias a evaluar en el comportamiento esperado en el alumno. Por consiguiente, son percibidos y se definen entre las **competencias básicas de la formación docente**.

En el **núcleo periférico (N°2)**, aparecen categorizadas las emociones básicas: **amor, miedo, sentimiento o estado de ánimo**. Estas emociones han sido clasificadas en el ámbito del conocimiento científico, como **emociones primarias del ser humano**; en tanto que **el sentimiento es una emoción secundaria** de larga duración por estar estrechamente vinculada a la lógica del pensamiento, es decir cuando el intelecto interviene en la emoción. Como condicionante del **estado de ánimo** tiene un carácter genérico cuando nos referimos a los sentimientos positivos y negativos, sin hacer referencia a un objeto o situación específica (Betta, 1976).

**El núcleo periférico (N°3)**, alude al concepto emergente de las **habilidades sociales**. Esta categoría agrupa a *las subcategorías: comunicación, retroinformación o escucha activa, el trabajo de equipo cooperativo y desarrollo social (Ver Cuadro N°1)*. Plantean algunos autores (Jodelet, 1988:479; Pozo, 2000:244), que estas *habilidades sociales* se adquieren en **contextos de interacción social**, en cuyo proceso de aprendizaje se requiere dominar ciertos códigos de intercambio y comunicación interpersonal para afrontar situaciones sociales conflictivas o no habituales. De allí, la importancia de incluirlos entre los objetivos y competencias de aprendizaje en la planificación de la enseñanza. En este sentido, los docentes expresaron su preocupación por el “egreso” de profesionales en la docencia que no reúnan las características del perfil esperado en el currículo y, al respecto afirmaron: **“...estamos egresando gente que no tienen el comportamiento pedagógico como profesor... sin embargo, el problema no es como llega, sino como sale...” (63)**.

Estos planteamientos del personal docente, nos está indicando la importancia o necesidad, que todo docente **“reflexione sobre su práctica docente” y revise las estrategias**

de formación para que todo aprendiz de docente logre alcanzar el “perfil de egreso como profesional de la docencia”, lo cual implica partir de un diagnóstico para determinar las necesidades de los alumnos, las nociones y esquemas cognitivos previos, factores ambientales, sociales, personales y organizativo.

Se ha de destacar, que ambos grupos focales, profesores y alumnos, mostraron particular interés por las **habilidades sociales comunicativas** en la formación docente, enfatizando la importancia de favorecer los escenarios que promuevan una *comunicación favorable*, mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este proceso de comunicación, y como *dimensión de orden afectivo* de las competencias pedagógicas. **La retroinformación o retroalimentación** en la comunicación es una habilidad que requiere de **la escucha activa**, pues involucra “devolver al estudiante con otras palabras lo que él ha dicho”, de tal forma que la intervención del profesor invite al alumno a seguir hablando, porque él constata que “el profesor lo ha estado escuchando y le ha brindado oportunidad de expresar y aceptar sentimientos”. **El trabajo en equipo**, como técnica de enseñanza favorece la *integración de conocimientos y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos*. Sin embargo, prevalecerá un estilo de enseñanza de corte tradicional, cuando el docente conceptualiza al grupo como un agregado de individuos. En resumen, las dinámicas de interacción con el profesor y entre alumnos, permiten crear climas afectivos que favorecen el aprendizaje de *actitudes y valores positivos* para el desarrollo de los *procesos psicológicos superiores* en el estudiante, tales como: *reflexión, juicio crítico de “sí mismo y hacia el otro” planteados por Pozo (1999)*.

## CONCLUSIONES

Algunos autores afirman que existe la representación social de “aquellos de lo que se puede hablar” y comunicar en un delimitado contexto social (Moscovici, 1961; Ibáñez, 1988; Abric, 1971).

En la presente investigación, desde la perspectiva del enfoque fenomenológico de la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967/1992), y bajo la orientación del método comparativo continuo (M.C.C.) se estructura un cuerpo de conocimientos que nos remite a

una **imagen o campo de representación** de la evaluación de los aprendizajes afectivos en un grupo de docentes del Dpto. de Tecnología de la UPEL-IPC. En el **“núcleo central”** de esta imagen se configura una estructura de **competencias afectivas**, representada por **los valores, actitudes, normas de comportamiento**. Igualmente, en el análisis **surgen tres (3) núcleos periféricos de subcategorías: “respeto”, “compromiso” y “responsabilidad social”, que se vinculan al componente actitudinal-cognitivo de los valores. El “amor”, “estado de ánimo” o “sentimiento” y el “miedo” como componente emocional implícito en las actitudes. Y finalmente las “habilidades sociales” en relación a las “normas de comportamiento”**. La investigación permitió **generar este cuerpo de ideas o elaboración teórica** (objetivo N° 3), que servirá de base para la elaboración de propuestas de cambio en programas y objetivos de aprendizajes en la planificación docente. En función de estos hallazgos, se elaboraron las siguientes **recomendaciones**:

1. Crear espacios de discusión, tales como Jornadas, talleres, eventos, entre otros, para promover cambios y formación de nuevas representaciones en profesores y alumnos.
2. La incorporación sistémica de las competencias afectivas en la planificación de la enseñanza, mediante el diseño de estrategias que favorezcan el cambio de actitudes y el reforzamiento de valores en situaciones de reconocimiento del otro para la convivencia social, que bien la sociedad reclama a las organizaciones educativas como agentes de socialización.
3. A partir del perfil de formación de la carrera docente, elaborar criterios de evaluación de los aprendizajes afectivos para cada unidad curricular, dada la discusión para la comprensión de los indicadores de evaluación de los aprendizajes afectivos.
4. Los criterios y estándares de evaluación de los aprendizajes afectivos, deben estar integrados de manera explícita en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, planificados en el programa. Además, estos requieren ser negociados y consensuados con los alumnos y los demás involucrados en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Es importante el desarrollo de trabajos de investigación en la línea de las representaciones sociales y en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes afectivos, dada la complejidad de esta área de conocimiento, y considerada por

algunos investigadores como el eslabón perdido en la educación (Sierra, 2008). Del mismo modo, trabajos tanto teóricos como empíricos sobre la estructura y modificación de las Representaciones sociales han contribuido a una mejor comprensión de los fenómenos implicados, admitiendo algunos autores, que el desarrollo conceptual ha sido más de orden descriptivo que explicativo Wolfgang W. y Fran E. (En: Morales, 1988).

## REFERENCIAS

- Abric, J. (1971). Trabajos Sobre las Representaciones Sociales. En: Psicología Social II. 1998. España: McGraw-Hill. 2, p. 470.
- Alfaro, M. (2000). Evaluación del Aprendizaje. Serie Azul. Caracas-Venezuela: Fedeupel.
- Alfaro, M. (2003). Planificación del aprendizaje y la enseñanza. Serie Azul. Caracas-Venezuela: Fedeupel.
- Banchs, M. (2008). Teoría de las Representaciones Sociales: su Abordaje Cualitativo para Estudiar el Conocimiento del Sentido Común. *X Congreso de Orientación*, México: Guadalajara.
- Betta, J. (1976). Manual de Psiquiatría. Buenos Aires-Argentina: Alvatro.
- Brigman (1971). Ethnic Stereotypes Psychological, En: J. Morales (Coord.), Psicología Social, McGraw-Hill, 1998, Madrid-España.
- Bonilla Castro, E. (1995). Más allá del Dilema de los Métodos: La Investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Norma.
- Durkheim E. (1899). Representaciones colectivas e individuales. En: N. Timasheff, N. (1961) La Teoría Sociológica. Cap. 9, pp. 147-150. México: Fondo de Cultura Económica. 2ª. Ed. en español.
- Fishbein, M. (1977). Teoría de Acción Razonada. *Trabajo mimeografiado*: Pedro Rodríguez. Postgrado Intervención Psicosocial U.C.V. Caracas-Venezuela (1999).
- Fuguet, A. (2000). Fundamentos de la IV Generación de Evaluación, *Revista Docencia, Investigación y Extensión*. Vol. 4(1) 63-79.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967/1992). La Búsqueda de los Significados. En: S. J. Taylor y R. Bodgan. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. pp. 152-176. México: Paidós, 1992.
- Gilly, M (1986). Psicología de la Educación. En: E. Casado y S. Calonge. Representaciones Sociales y Educación. *CEP-FHE: Cuadernos de Postgrado*.
- Gonzalez Rey, F. (1997). Epistemología Cualitativa y Subjetividad. Educ: Sao Paulo-Argentina: Educ.
- Guba y Lincoln (1989). Fourth Generation. Evaluation. Newbury Park, California: Sage.
- Ibáñez Gracia, T. (1988). Ideologías de la Vida Cotidiana. Barcelona-España: Sendai. Cap. 1, pp. 40-45).
- Jodelet, D. (1988). La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: S. Moscovici, Psicología Social II. Barcelona-España: Paidós.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Martínez, M. (1998). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico. México: Trillas.



- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Cuadernos de Educación*. N° 33. Barcelona-España: ICE-HORSORI.
- Morales, J. (Coord.). (1998). *Psicología Social*. Madrid-España: McGraw-Hill. R.S. Wolfgang Wagner y Fran Elejabarrieta (pp. 815-842).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public* Presses Universitaires de France. 1ª edición en francés.
- Moscovici, S. (1979/1988). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires-Argentina: Huemul S.A. 1ª edición en Español.
- Mussen, P.H. (Coord.). (1987). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Trillas: México, Cap.6, pp.231-274.
- Núñez, I., Morales, E. y Díaz, I. (2007). *El Replanteamiento de las Políticas Educativas en Venezuela*. Documentos. Disponible: [www.scielo.org.ve.php?](http://www.scielo.org.ve.php?) [Consulta: 2012, Marzo 15].
- Popham, W. James (1980). *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*. Madrid-España: Anaya. Cap. 8, pp.190-218.
- Pozo I. (1999). *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid-España: Morata.
- Pozo I. (2000). *Aprendices y Maestros. La Nueva cultura del Aprendizaje*. Madrid-España: Alianza.
- Salcedo, A. (1995). *La Evaluación Integrativa-Adaptativa: Fundamentos y Métodos*. Cuadernos de Postgrado FHE. N° 10. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado.
- Sierra, A. (2008). *Afectividad. Eslabón Perdido de la Educación*. España: Eunsa-Universidad de Navarra.
- Taylor S. y Bodgan R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona-España: Paidós.
- Timasheff, N. (1961). *La Teoría Sociológica*. D.F.-México: Fondo de Cultura Económica.
- UPEL-IPC (Dic. 2003). *Programa de Planificación de Sistemas de Enseñanza- Aprendizaje*. Código: TIB107. Caracas-Venezuela: Autor.
- UPEL (2011). *Documento Base del Currículo UPEL-.2011, Mayo*. Caracas-Venezuela: Autor.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid-España: Síntesis.
- Yegres Mago, A. (2007). *Ética, Política y Educación*. Caracas-Venezuela: Ediciones del Doctorado en Educación UPEL-IPC.



Esta obra está bajo una licencia internacional  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.