

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA MEDIADA POR REDES SOCIALES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ON SOCIAL MEDIA-MEDIATED FORMATIVE
ASSESSMENT

DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PROFESSEURS SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE
MODÉRÉE PAR DES RÉSEAUX SOCIAUX

Danny Torres

Centro Colombo Americano,
Bogotá, Colombia.
Docente del programa *Adultos
Magíster en Educación (M.Ed.),
énfasis en Comunicación Intercultural,
Etnoeducación y Diversidad Cultural,*
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas (Colombia).
Mailing address: Carrera 9 #62-22.
Apto 401.
E-mail: dannytorrestriana@gmail.com

Este artículo es producto de la investigación "Representaciones sociales de docentes sobre evaluación formativa mediada por redes sociales", llevada a cabo de febrero del 2015 a octubre del mismo año.

RESUMEN

Este informe de investigación da cuenta de las representaciones sociales de docentes del Centro Colombo Americano de Bogotá sobre las prácticas de evaluación formativa mediadas por redes sociales. Con ello se pretendía reflexionar sobre esta propuesta de evaluación y construir sentido acerca de sus implicaciones pedagógicas. La metodología elegida fue la teoría fundamentada en el marco de la investigación cualitativa. Los hallazgos sugieren que en los docentes de la institución se dan representaciones de orden diferente, aceptando y descartando la inclusión de esta metodología en sus prácticas de evaluación. Los resultados también ponen de manifiesto la necesidad de reconfigurar una visión no instrumental del uso de las redes sociales y democratizar las tareas de evaluación en línea.

Palabras clave: evaluación formativa, redes sociales, representaciones sociales, enseñanza del inglés como lengua extranjera

ABSTRACT

This research report accounts for teachers' social representations regarding formative assessment practices by means of social networks. This inquiry aims at building sense of pedagogical implications and reflections of this assessment perspective. Regarding methodological issues, a grounded theory study was accurate under the qualitative research logic; the interpretative nature of this approach allowed to have a full scope of the social reality framed by teachers. Thus, findings suggest representations of different order, accepting and dismissing this inclusion in their teaching practices. Results also evidence the need to reshape a non-instrumental insight of social networks usage, and democratize evaluation tasks online.

Keywords: Formative assessment, social networks, social representations, TEFL

255

Received: 2016-04-18 / Accepted: 2016-11-29
DOI:10.17533/udea.ikala.v22n02a06

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 22, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2017), pp. 255-268, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

RÉSUMÉ

Ce rapport de recherche rend compte des représentations sociales des enseignants du Centre Colombo Américain de Bogotá sur les pratiques d'évaluation formative modérées par des réseaux sociaux. L'objectif était de réfléchir à cette proposition d'évaluation et construire des significations concernant leurs implications pédagogiques. Nous avons choisi de nous appuyer sur les théories en recherche qualitative. Les découvertes suggèrent que l'on trouve chez les enseignants de l'institution différents types de représentations, acceptations et rejets de l'inclusion de cette méthodologie dans leurs pratiques d'évaluation. Les résultats révèlent également le besoin de reconfigurer une vision non instrumentale de l'usage des réseaux sociaux et de démocratiser les tâches d'évaluation en ligne.

Mots-clés : Évaluation formative, réseaux sociaux, représentations sociales, enseignement de l'anglais langue étrangère

Introducción

En los contextos locales de enseñanza del inglés es frecuente encontrar una marcada tendencia a la evaluación sumativa, por la creencia de que durante el proceso de aprendizaje debe evidenciarse cierto grado de competencia, que pretende comprobarse mediante pruebas (Shohamy, 2001, p. 52). La evaluación formativa (EF; en inglés, *Formative Assessment*), por otro lado, comprende un proceso más refinado de observación y toma de decisiones para modificar las prácticas de enseñanza en beneficio de los estudiantes. Teniendo en cuenta las necesidades educativas actuales, los docentes, estudiantes e instituciones deben contemplar la posibilidad de llevar a cabo tareas de EF de orden significativo, participativo y democrático, sin disminuir el rigor crítico que este tipo de evaluación implica. Por ello, plantear prácticas de evaluación que sean mediadas por redes sociales podría ser acertado. Para afirmar o refutar esta hipótesis fue necesario ampliar el espectro de implicaciones pedagógicas, dando a conocer las representaciones sociales que dan cuenta de la complejidad que abarca un tipo de evaluación como esta en un programa de enseñanza del inglés dirigido a niños y adolescentes, razón principal que impulsó el desarrollo de esta investigación.

El Centro Colombo Americano es una entidad sin ánimo de lucro que busca fortalecer las relaciones culturales entre Colombia y Estados Unidos. En el 2016 fue certificada por la embajada de Estados Unidos como espacio americano. La institución posee una oferta cultural y académica que permite a la comunidad sentirse e interactuar en un espacio bilingüe. Esta institución ofrece cursos de inglés para universidades, adultos, niños y adolescentes. El centro es reconocido a nivel local no solo por sus cursos, sino también por ser una escuela permanente para docentes e investigadores, quienes cuentan con una formación continua y son parte de una rigurosa evaluación docente.

Los docentes llevan a cabo su práctica guiada por una serie de principios que la institución tiene, y

concentra en su modelo de evaluación interna, dentro de los cuales se incluye la EF, con el ánimo de centrar todos los procesos de enseñanza en las necesidades y el estilo de aprendizaje de sus estudiantes. Así pues, los docentes dirigen sus prácticas para que los estudiantes puedan ajustar el proceso de aprendizaje a su propio ritmo y estilo. Por ello, se han usado recientemente recursos en línea como un canal didáctico para alcanzar objetivos establecidos en el plan de estudios.

Teniendo en cuenta lo anterior, este reporte de investigación explica no solo cómo los docentes del Colombo conciben las prácticas de EF mediadas por redes sociales, sino también las implicaciones pedagógicas que comprendería desarrollar una implementación así en el programa que la institución ofrece a niños y adolescentes, el Programa de Niños y Adolescentes (*Kids and Teens Program, KTP*).

Marco teórico

Representaciones sociales

Para comprender la naturaleza del concepto de las *representaciones sociales* es necesario tener en cuenta que estas se cimantan en el campo de la psicología social, y recientemente se han usado en otros campos, como el de la investigación en educación, hecho que las dota de gran potencial semiótico y dialógico, razón por la cual son un factor de análisis relevante en el estudio de las ciencias humanas, en cuanto posibilita la construcción social de significados y prácticas (Abric, 2001). El término “representación social” fue utilizado originalmente por Serge Moscovici en 1961, en su estudio sobre la recepción y la circulación del psicoanálisis en Francia (Farr, 1983), en el cual investigaba la psicología de las masas en Europa, indagando por las ideologías y el pensamiento social generados por dinámicas sociales del siglo XX, tales como el socialismo y los movimientos de minorías (Farr, 1983). En este sentido puede comprenderse que la concepción de *representaciones* permite entender cómo la realidad social se configura mediante las

dinámicas de comunicación y comportamientos de individuos (Moscovici, 1979). Este hecho es de vital importancia en esta investigación, ya que permite comprender cómo los docentes del Colombo Americano le dan sentido a su quehacer y discurso a partir de la intersubjetividad compartida con sus pares.

Para Moscovici, las *representaciones sociales* son

[...] una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979, pp. 17-18).

Teniendo en cuenta lo anterior, debe considerarse que la construcción de sentido mediante estos actos de representación es inherente a la cultura, pues dichas representaciones se reflejan en los actos, comportamientos y el lenguaje de las comunidades. Del mismo modo, los actos de representación están determinados por mapas conceptuales compartidos por una comunidad (Hall, 1997). En este orden de ideas, podemos obtener una perspectiva apropiada del concepto, en la que la representación no es reflejo del mundo exterior y tampoco es una construcción meramente individual, sino un proceso de construcción que implica una relación social constante (Jodelet, 1986). Moscovici sugiere que no hay diferencia en los planos objetivo y subjetivo: “El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Moscovici, 1979, p. 36); en esta medida, la intersubjetividad representa un papel fundamental en cuanto se conciben el saber, los comportamientos y el lenguaje como “una noción socialmente aceptada mediante la figura del Alter [otro]” (Moscovici, citado en Abric, 2001, p. 36).

Moscovici propone que todo tipo de conocimiento está inmerso en un “mundo del discurso [...] construido a partir de materiales cuidadosamente controlados según reglas explícitas, cuyo objeto somos nosotros” (Moscovici, 1979, p. 8).

Bajo la luz de este argumento se hace evidente que el sentido construido socialmente subyace en el lenguaje: “Las cosas no significan: nosotros construimos el sentido” (Hall, 1997, p. 22). Este enfoque de análisis empodera al sujeto social mediante el uso del lenguaje, dotándolo de la capacidad de transformar la *realidad social* (Moscovici, 1979, p. 28). En esta investigación, el lenguaje fue vehículo fundamental que hizo inteligible el pensamiento social en función de prácticas compartidas, en este caso, las prácticas de evaluación del Centro Colombo Americano mediadas por redes sociales.

Evaluación formativa

La noción de *evaluación formativa* se origina en oposición a la de *evaluación sumativa*. En la mayoría de los casos, y en particular en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua, la evaluación sumativa se basa en los resultados del conocimiento lingüístico de la lengua extranjera y, por ende, la toma de decisiones se lleva a cabo al final de un ciclo académico (Hadji, 1997, citado en Arias y Maturana, 2005). La contribución de Scriven al introducir este concepto e incluirlo en políticas públicas de evaluación (1967) ha sido relevante, porque con el desarrollo de prácticas de EF pueden hacerse modificaciones a las prácticas de enseñanza y aprendizaje (López, 2010). Dichas modificaciones suelen ser de diferente orden: institucional, de contenidos o comunicación promovida en el aula.

Al hablar de una definición, la EF puede entenderse como

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos (Brookhart, 2009, p. 1).

Esto se debe a que la EF encamina las acciones llevadas a cabo por estudiantes y docentes en un proceso de aprendizaje flexible, incorporando prácticas factibles que permitan lograr mejoras

en el mismo. En este sentido, la noción de EF planteada es consistente con los participantes de la investigación, quienes frecuentemente promueven tareas de evaluación que den lugar a la autorregulación, mediante la inclusión de estrategias de aprendizaje y planes de acción en cada clase.

Philippe Perrenoud afirma que la evaluación adquiere su carácter formativo cuando “esta da lugar a la regulación de aprendizajes en el sentido de dominio a los que se dirigen” (1998, p. 87), es decir, está orientada a cumplir los objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta procesos metacognitivos y de metaevaluación. Así, pues, la EF hace que, a partir de la retroalimentación, se establezcan planes de acción ajustados a la realidad del estudiante (Perrenoud, 1998, p. 115). Este proceso no suele llevarse a cabo por dos situaciones: contemplar una lógica estructural absoluta del aprendizaje y darles más importancia a las tareas instruccionales que a las de aprendizaje (Perrenoud, 2001, p. 515). En esta medida, la perspectiva de la EF es más incluyente y congruente con los contextos de enseñanza actuales, que se caracterizan por ser diversos y ricos culturalmente. Por esta razón, es punto fundamental de partida para generar cambios en las prácticas educativas.

Al respecto, Elana Shohamy considera necesario aplicar una perspectiva crítica sobre la EF del aprendizaje de lenguas extranjeras, la *Critical Language Testing* (CTL) (2001, p. 32). Con esto se refiere a la necesidad de cuestionar los usos de las pruebas como herramientas de poder y de examinar sus aplicaciones en la educación y la sociedad, al igual que pensar críticamente las intenciones de las pruebas, preguntando si tienen el propósito de medir, negociar o reproducir conocimiento. La CLT se desarrolla en una esfera más amplia del diálogo social y el debate. Shohamy cita a Freire, quien rechaza la evaluación sumativa y fomenta la reflexión de modelos democráticos, en los que exista una relación dialógica ecuaníme entre sus participantes (Shohamy, 2001, p. 67).

Redes sociales

Desde el punto de vista del análisis de redes sociales, el *entorno social en redes* puede expresarse como patrones de relaciones entre los participantes que interactúan como unidades de un conjunto o nodos de una red (Scott, 2000). En la investigación, esto alude a docentes, estudiantes y sus respectivas opiniones y participaciones en la red. Siendo así, puede afirmarse que una *red social* es una estructura compuesta por un conjunto de actores sociales (como individuos u organizaciones) y un conjunto de las relaciones diádicas entre estos. Para Jan van Dijk, las unidades (participantes) que conforman las redes sociales son individuos, grupos, organizaciones y comunidades que cada vez pueden estar unidos por redes (Dijk, 2006).

Según Manuel Castells, las redes constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades. En entrevista con Harry Kreisler de la Universidad de California en Berkeley, Castells afirma que

[...] la definición, si lo desea, en términos concretos de una sociedad en red es una sociedad en la que las estructuras y actividades sociales clave se organizan en torno a las redes de información procesadas electrónicamente. Así que no se trata sólo de las redes o las redes sociales, ya que las redes sociales han sido muy viejas formas de organización social. Se trata de las redes sociales que procesan y manejan información y están utilizando tecnologías basadas en microelectrónicas (University of California Television, 2008).

Las redes posibilitan una experiencia enriquecedora para quienes la conforman. Estas han cambiado considerablemente las formas de producción, comunicación y poder en las últimas décadas (Castells, 2006, p. 126). Estas redes se han convertido en las unidades básicas de la sociedad moderna, aspecto crucial en el desarrollo de esta investigación, ya que no desconoce al sujeto (ya sea docente o estudiante) ni su cultura y su respectiva representación social del mundo (Castells, 2006, p. 132). Los nodos que conforman estas redes (actores o participantes)

umentan su importancia para la red, al absorber y procesar información de manera efectiva. “La relativa importancia de un nodo no se deriva de los rasgos específicos de su perfil, sino de su capacidad para aportar información relevante a la red” (Castells, 2009, p. 14). En este sentido, los principales factores que determinan la representación social son los protocolos de comunicación con otros participantes, esto es, autoconfigurarse constantemente de forma colaborativa (Castells, 2009, p. 72).

Metodología de investigación

Debido a la naturaleza interpretativa de la investigación, el paradigma de desarrollo elegido fue el *cualitativo*. Esta decisión se tomó, porque la riqueza de información y los métodos empleados requieren la comprensión profunda no solo de las representaciones sociales de los sujetos, sino también del sentido que se construye en las prácticas pedagógicas del contexto. Bajo el paraguas cualitativo se escogió el *enfoque interpretativo*, pues su potencial hermenéutico permite tomar la interpretación como referencia para originar sentido (Sandín, 2003).

Entendiendo esto y dentro del objetivo general de la investigación, el cual fue: *comprender las representaciones sociales que tienen los docentes del Programa de Niños y Adolescentes del Centro Colombo Americano sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales*, el enfoque de investigación empleado fue el de *teoría fundamentada*. Esta permite desarrollar, en forma sistemática, teoría derivada directamente de los datos recolectados y analizados de manera inductiva (Dey, 1999). De igual modo, se escoge este enfoque porque se requiere la capacidad de observar de manera retrospectiva y analizar las situaciones de modo crítico para comprender las representaciones sociales en cuestión.

Es de señalar que el objeto de esta investigación no era construir teoría, sino interpretar la realidad a partir de los datos existentes, estableciendo rela-

ciones lógicas y conceptuales halladas en los datos (Strauss y Corbin, 2002).

Participantes

Los participantes fueron docentes del Programa de Niños y Adolescentes de los sábados en el Centro Colombo Americano, sede centro. El perfil de docente en ejercicio de la institución se subdivide en dos grupos: los *senior teachers*, que tienen más de un semestre de experiencia en el programa, y los *junior teachers*, quienes son nuevos en el programa. Esto, con el propósito de obtener información de dos fuentes, que si bien cumplen funciones en común, podrían tener representaciones sociales que divergen o convergen con el discurso institucional. Ambos perfiles han contado con formación profesional como docentes de inglés en universidades colombianas, y han tenido preparación académica permanente sobre los principios que regulan el programa desde una perspectiva teórico-práctica, y son parte de un proceso de evaluación permanente. Estas características son reguladas por las mismas políticas internas del programa y depositadas en documentos internos que permiten dar cuenta de ello, los cuales son conocidos por docentes, supervisores y coordinadores.

Para obtener los datos se usaron tres instrumentos: una entrevista semiestructurada y dos grupos focales, además de un análisis de documentos que contienen las políticas internas del Programa de Niños y Adolescentes. La entrevista semiestructurada estuvo dirigida a todos los docentes del programa y fue desarrollada en línea con el objetivo de obtener una apreciación inicial sobre la mediación de redes sociales para efectuar tareas de EF. Luego se llevaron a cabo los dos grupos focales, uno con *junior teachers* y el otro con *senior teachers*, con el ánimo de comprender las representaciones sociales que tienen, según se desprende de su discusión con sus pares. Por último, se recurrió al análisis de documentos, que permitió obtener una adecuada interpretación de la realidad de la práctica con relación al discurso institucional,

puesto en discusión con la evidencia cualitativa aportada por los docentes.

La información recolectada requirió de análisis coaxial¹ y codificación abierta de los diferentes instrumentos utilizados. Del mismo modo, fue necesario el correspondiente análisis de discurso de los diversos registros obtenidos, dado que la unidad de análisis son las representaciones sociales.

Representaciones halladas

Los datos señalan la existencia de tres categorías que evidencian dichas representaciones. La primera es: *El rol de las redes como herramienta*, que resume en buena medida las implicaciones que tiene el llevar a cabo EF en redes sociales, haciendo hincapié en el papel que tienen estas como mediación; la segunda categoría representa *La dificultad para llegar a la autonomía*; esta categoría se plantea dos obstáculos que no permiten que los docentes contemplen esta implementación como una acción que fomente prácticas autónomas de aprendizaje. Finalmente está *Las resistencias de los docentes frente al uso de redes*, entendiendo en buena parte la naturaleza del contexto investigado y la relación de sus discursos con las representaciones de su práctica evaluativa en redes.

El rol de las redes como herramienta

La evaluación se puede llevar a cabo en redes, en cuanto se utiliza para lograr fines académicos alternos a las tareas ejecutadas en clase. En términos generales, los docentes plantean que esta herramienta ofrece una serie de beneficios desde una perspectiva didáctica, ya que permite usar las redes como medio para extender la práctica de evaluación que se desarrolla normalmente en las clases, pero denota la persistencia de la comunicación vertical y evidencia la falta de reflexión de las implicaciones

1 Se conoce como *análisis o codificación axial* al proceso de buscar relaciones entre las categorías y subcategorías teniendo en cuenta sus dimensiones y propiedades. Se le conoce como *axial* por partir el *axis* de una categoría.

que acarrea el uso de una red social. Los registros de docentes resumen tres aspectos por los cuales se ha llegado a estas conclusiones: el primero es la capacidad de acceso; el segundo es el uso que las redes ofrecen como herramienta, y el tercero es el predominio de la comunicación vertical.

Los docentes señalan que las redes ofrecen a los estudiantes *capacidad de acceso* frecuente a sus cuentas y permiten realizar diversas actividades de carácter personal y académico. Además de ello, existe la posibilidad de participar desde diferentes plataformas: sus computadores, celulares o dispositivos móviles. De esta manera, los estudiantes no son ajenos al uso de las redes sociales, y el acceso a estas puede permitir la participación de estudiantes y docentes en las tareas de la EF:

[...] lo podría aplicar porque veo que a toda hora están pendientes del celular, incluso en clase se podría hacer, pero tiene que venderse bien la idea, para que no se desaproveche [...] (*Junior teacher*. Grupo focal I, 25 de mayo del 2015).

Los docentes reconocen que los estudiantes tienen cuentas en diferentes redes sociales. En su mayoría mencionan que usan redes como Facebook, Twitter, Instagram y Google Plus. La razón por la cual se decide usar este tipo de redes es que no solo les permite tener una lista de amigos, sino también cargar y descargar contenido multimedia y hacer uso de diversas aplicaciones (Boyd, 2007). De igual modo, al hablar de *acceso*, el hecho de que este exista plantea la posibilidad de interactuar de múltiples formas y en distintos horarios, y así, ser partícipes en procesos de comunicación asincrónica. Dadas estas condiciones, los estudiantes, al estar conectados en sus redes, pueden estar desarrollando tareas de carácter académico o personal. Al referirse a *simultaneidad*, ha de hablarse de una característica propia de las redes sociales en la que los centros de datos se entrecruzan y existe un flujo de intercambios con temporalidad y localidad que no son fijos (Castells, 2004; 2009).

Si bien se reconoce que el uso de redes para llevar a cabo tareas de EF es factible en cuanto garantiza

acceso, su representación se reduce a una simple *herramienta*. Los docentes coinciden en que las redes sociales les facilitan delegar tareas y usar material multimedia o multimodal que no puede utilizarse normalmente en una clase. No obstante, la denominación de “herramienta” enfatiza propósitos meramente instruccionales. Los registros con frecuencia mencionan que las funciones de las redes incluyen: “complementar”, “comentar” y “practicar”, pero no expresan la complejidad de poner en diálogo saberes y competencias sociales y culturales, por tratarse de una “red de filiaciones de grupo”, refiriéndose a las interacciones que los usuarios pueden llevar a cabo y a los intercambios que enriquecen su participación (Scott y Davis, 2003).

Creé un Facebook aparte del mío, sobre todo para *complementar* lo que se veía en clase, digamos con Flash Cards [fichas de aprendizaje], actividades de gramática, canciones. A veces ponía temas totalmente por fuera de la clase que no tenían que ver con eso (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015; el resaltado es mío).

Me ha parecido muy productivo, me ha servido para montar información *complementaria* (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015; el resaltado es mío).

Yo lo he estado usando como una *herramienta*; yo realmente no haría el proceso del *assessment* [EF] así. Sí... no... realmente lo uso con una herramienta, pero yo realmente hago *assessment* [EF] cada clase (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015; los resaltados son míos).

Al hablar del uso de redes sociales como mediadores de tareas de EF, estas no dejan de ser un dispositivo didáctico impuesto por el docente, lo cual desconoce su componente social y dialógico. En esta medida, la connotación de “herramienta” demuestra que los docentes la interpretan como una simple mediación, en el sentido en que mantiene modelos de comunicación tradicionales y toma elementos del folclor tradicional, como la cibercultura, para hacerlo llamativo (Barbero, 1996). Un ejemplo claro es delegar tareas o actividades, y evaluar solo correctivamente, lo que revela la persistencia en el discurso vertical o autoritario. De esta manera,

no se promueven las condiciones para generar interacción entre pares, que facilite procesos de autorregulación auténticos.

En este sentido también puede apreciarse la *tendencia del discurso vertical*. Los discursos evidencian, en la comunicación, el predominio de la relación jerárquica: docente-estudiante. La ausencia de mención del discurso de los estudiantes demuestra que estos no participan al nivel del docente o que las oportunidades de potenciar la comunicación entre pares son muy limitadas. La voz de los estudiantes no es evidente y no existe un proceso de democratización como tal que los haga sentir partícipes de la evaluación desde su criterio.

Lo que hago es pasarles los *links*, para que con esos videos pueden publicar comentarios sobre videos que les voy poniendo... *ellos van resolviendo* lo que tienen que hacer [...] (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

[...] me ha servido para *montar información* complementaria, no solamente servicios académicos, sino información de interés [...] (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Desde una perspectiva democrática, al ejecutar tareas de EF debe extenderse la posibilidad de emitir juicios a todos los participantes, tal y como lo establece Shohamy, de manera que no solo se faciliten las condiciones para re-producir conocimiento, sino también para redefinirlo o negociarlo (Shohamy, 2001). Este hecho deja ver que aunque en la política de la institución se menciona que la evaluación es incluyente, en la práctica los docentes no la cumplen. Teniendo en cuenta estas condiciones, los docentes no alcanzan a representar las ventajas que pueda haber al promover una comunicación horizontal entre pares, que estimule la democratización en los procesos de EF.

En conclusión, existe una serie de ventajas en el acceso que facilitan el desarrollo y la ejecución de procesos de EF a través de redes. No obstante, los docentes se enfocan en los beneficios desde una perspectiva técnica, desconociendo las ventajas que esto podría representar en un plano dialógico

y participativo. En este sentido, una mediación didáctica, como el rol de herramienta que sugieren los docentes, necesita ser evaluada desde una perspectiva más incluyente.

Dificultad para llegar a la autonomía

La segunda representación explica cómo, por medio de la EF mediada por redes, es difícil llegar a la autorregulación² y, eventualmente, a la autonomía, esenciales en la EF. Estas dificultades se concentran principalmente en el planteamiento de criterios que definen las tareas de EF, ya que el discurso que existe en torno a la autonomía es vago y poco preciso.

Para que las tareas de EF conduzcan a la autorregulación, es preciso que los estudiantes tengan claros los criterios establecidos para la evaluación antes de la ejecución de las tareas. Perrenoud plantea que

[...] la influencia regulatoria de la evaluación formativa es débil si se reduce a una evaluación aplicada al final de una etapa de instrucción, que destaque lagunas en el conocimiento, errores y comprensiones insuficientes de un tema, que lleven a ciertas actividades remediales (2008, p. 91).

Aunque los docentes son conscientes de este hecho, existe un par de aspectos que obstaculizan esta lógica. El primero es el establecimiento arbitrario de criterios y cómo evaluarlos. Los criterios siempre dependen del profesor, y la voz del estudiante no se visibiliza, hecho que en última instancia impide que los procesos de autorregulación sean auténticos. El segundo tiene que ver con la serie de argumentos en torno a la falta de crítica a la hora de autoevaluarse o evaluar a alguno

de sus compañeros. Estas apreciaciones impiden darle responsabilidad al estudiante:

Ellos tenían que escribir como un reporte escrito de forma digital y ahí estaba el criterio, y ellos tenían que leer lo que los compañeros colocaban y leían el criterio con el que van a evaluarlos, lo único que vi que no funcionó fue la falta de efectividad. Ellos se decían que tenían todo perfecto y había errores... Se centraban únicamente en el contenido, como, ¡ay! qué historia tan bonita o divertida, pero no se centraba en el criterio de *assessment*... Yo pensaba, bueno, ellos evalúan a sus compañeros, pero si para ellos todo es *excellent* o *very good*, qué hace uno (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Por otro lado, hay estudiantes que se evalúan mal, por ejemplo, tiene que mejorar todo, entonces se ve la subjetividad. Pero es que ellos no son profesores (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Los discursos dan cuenta de que se desconoce lo que los estudiantes piensan respecto a los criterios o las consideraciones del porqué es importante este ejercicio en su propio proceso de aprendizaje. Bien puede inferirse que ambos requieren hacer más evidente la *negociación de criterios*. Esta negociación debe darse en términos de acordar, qué, cómo y para qué se evalúa (Sadler, 1989). El cuestionamiento que surge es cómo se puede transferir exitosamente el establecimiento de estos criterios a una adecuada negociación de estos en redes.

El segundo aspecto que dificulta el fomento de prácticas autónomas de aprendizaje es la *vaguedad en el discurso con respecto a la autonomía*. Por un lado, los registros coinciden en que una de las grandes ventajas al llevar a cabo tareas de EF en redes sociales es que desarrolla cierto grado de autonomía. Por otro, no se demuestra la importancia que tiene la autonomía como parte del proceso. Los docentes usan con frecuencia el término *action plan* para resolver problemas que puedan llegar a tener en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, un aspecto que se aborda en la política de la institución. En esta medida, el estudiante adopta unos planes de acción para mejorar en áreas que el docente les sugiere. A pesar de ello, no se

2 En la *autorregulación* “la idea de remediar las dificultades de aprendizaje (retroalimentación + corrección) es sustituida por la noción más amplia de regular el aprendizaje (retroalimentación + adaptación)” (Allal y Mottier López, 2005, p. 245). Dichas regulaciones permitirán que el estudiante eventualmente desarrolle prácticas autónomas de aprendizaje.

evidencia cómo hacerle seguimiento que permita que el estudiante tome control de su proceso de aprendizaje, ni lo lleva a pensar las redes desde una perspectiva más participativa. Este hecho pone en evidencia que no se entiende la autonomía, en la medida en que no se enuncian sus implicaciones y responsabilidades.

La situación existente es que los docentes se centran en describir la etapa de corrección, mas no la de adaptación o la de regulación del aprendizaje. Al hablar de tareas de EF en redes sociales, la autorregulación no va más allá de ser una recomendación por parte del docente. Del mismo modo, existen concepciones erróneas acerca del rol del docente respecto a la autorregulación, ya que se le delega toda la responsabilidad del plan de acción al estudiante, puesto que la representación que los docentes tienen es que la regulación siempre depende del estudiante y su propio proceso de aprendizaje; pero en realidad esta depende de la relación con sus compañeros y del profesorado, de forma que es colectiva (Sanmartí, 2002, en Flores, Trejo y Trejo, 2003).

Además de lo anterior, es notable que no es sencillo hacer una transferencia de diversos factores de la EF en redes, lo que implica llevar a cabo una serie de procedimientos y discusiones de naturaleza formativa relacionada con su proceso de aprendizaje en redes. Esto se debe a la falta de finalidad formativa específica en las tareas de EF, es decir, que no se trate meramente de obtener un resultado mediante un ejercicio, sino que dé lugar a la interacción y el diálogo, que a su vez permitan que el estudiante sea capaz de interactuar respecto a su propio proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2001, p. 521). Perrenoud cita que para que esto sea factible, debe haber tres planos: enseñanza-dispositivo didáctico, las regulaciones de los procesos de aprendizaje y la EF (Perrenoud, 2008, p. 117). Tomando ello en consideración, para que la autonomía sea un logro posible de alcanzar, debe incluirse el rol de las redes como dispositivo didáctico que ponga en diálogo las otras dos.

Puede bien concluirse que los docentes prueban entender todos los principios de la EF, su naturaleza, pero sus discursos no demuestran un completo entendimiento de estrategias cuyo logro final sea el de la autonomía.

Resistencias frente al uso de redes sociales

En tercer lugar existe una representación de las resistencias que existen al llevar a cabo EF en redes. En términos generales, hay aspectos de su práctica que pueden transponerse a la implementación que se lleva a cabo en redes, es decir, factores que traspasan la práctica en el aula y se reflejan en las representaciones que los docentes tienen de las redes sociales. Estos son, respectivamente: la implicación de trabajo extra, la edad de los estudiantes y la barrera “personal” que conlleva.

El primer factor que ha de afectar la ejecución de esta implementación es que *implica mucho trabajo extra*. Es necesario comprender que el docente no solo es consciente de la importancia de la EF dentro de su práctica, sino también de las distintas responsabilidades que tiene con la institución; por lo tanto, no demuestra disposición al hablar del uso de redes sociales. Dado que las prácticas de EF no están comprendidas dentro del sistema de evaluación docente, está contemplado como algo adicional:

Para mí implica un poco más de trabajo, ya que tendría que revisar todo lo que pasa en la red, y no queda tanto tiempo para la planeación y calificar, por ejemplo, los exámenes que tenemos hoy (*Junior teacher*. Grupo focal I. 9 de mayo del 2015).

Considero que sería más trabajo para el docente, pienso que se puede hacer dentro del aula en el mismo horario de la clase, además se puede tener en cuenta este aspecto al momento de *lesson planning* [planear clase], sin invertir más tiempo. No es tan complicado (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

El discurso en general de los docentes participantes refleja que su praxis se ve mediada por las políticas de evaluación docente y no existe en

realidad una reflexión propia sobre su desempeño como docente en términos generales. Por esta razón, al hablar del uso de redes sociales, y más específicamente sobre la EF en redes, se ve representada como una carga laboral, y se descarta su uso. Este discurso debe evaluarse minuciosamente, porque la reflexión del docente acerca de la EF es determinante para tomar decisiones durante los procesos educativos e incluso en el plan de estudios (McMillan, 2007; Arias y Maturana, 2005; Perrenoud, 2008).

El segundo aspecto que determina la efectividad de la ejecución de la implementación de la EF es que *no es bueno implementarla con niños*. En su mayoría, los docentes argumentan que es posible hacer procesos de EF, siempre y cuando los estudiantes sean adolescentes o adultos:

Es un espacio que se presta en ocasiones para encuentros que no son del tipo amistoso según los padres, y a mi parecer ser mediador es un trabajo constante que requiere de tiempo y dedicación en las redes (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

[...] mi población en el KTP es de niños y preadolescentes, y es un tema considero debe ser tratado con cuidado para evitar inconvenientes (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

Depende de la edad de los estudiantes. No son suficientemente responsables para su uso de manera apropiada (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Al hablar del uso de redes por niños, deben tenerse en cuenta las implicaciones sociales y culturales a las que se ven expuestos. Las redes sociales en general, y el rango de red en particular, desempeñan un papel social en la comprensión de cómo los valores son construidos en una red, ya que “contactos de la red también sirven como canal de difusión de una amplia gama de costumbres, valores, actitudes, normas, y similares” (Gartrell, 1987, citado en Harshaw y Tindal, 2005, p. 433). Del mismo modo, ha de hablarse de la relación que tiene esta situación con la cibercultura. Con ello se quiere explicar que una red social le representa al usuario,

en este caso al niño, un sistema de producción de cultura, conocimiento y comportamiento (Castells, 2009). Teniendo esto en cuenta, el docente decide limitar o restringir las redes cuando trabaja con niños.

Finalmente, y con relación a lo anterior, una de las razones por las cuales no se usan las redes para la EF es la barrera que existe en lo que los docentes denominan “muy personal”. Ellos aseguran que una mediación de este tipo puede llegar a traspasar la barrera que existe entre lo personal y lo académico:

Hablando de implicaciones, positivas porque eso les atrae la atención y ellos están ahí todo el tiempo, pero negativas porque uno no sabe en qué momento deja de ser académica la práctica y pase a ser más personal (*Senior teacher*. Entrevista semiestructurada. 27 de abril del 2015).

Para entender este tipo de disociación entre lo personal y lo académico es necesario comprenderlo desde el punto de vista de redes. Wellman y Berkowitz (1988) afirman que hay dos tipos de redes sociales: delimitadas (grupos enteros persiguiendo un fin común) y *ego* (redes con fines meramente personales). La primera pertenece a las redes determinadas por las relaciones con los grupos, y es en lo que los participantes enfatizan en el uso de redes “académicas”. Con la segunda, los docentes se refieren a redes como Facebook, en las cuales se remiten a un sistema de valores que comparten con personas que han añadido a su lista de contactos o amigos, pero que no han evaluado usar con estudiantes, o de hacerlo, lo hacen con cuentas alternas a la principal:

[...] yo creé un Facebook totalmente aparte que se llamaba Teacher [X], porque a mí no me gusta tener estudiantes en mi Facebook (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

[...] yo creé una cuenta aparte, para que lo tomaran en serio (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

[...] yo lo veo; ahora, si yo pienso implementar un tipo de actividades usando Facebook o algún otro

tipo de red social, pues, popular, me parece que los estudiantes empezarían a ver a la clase y al profesor, pues, digámoslo de alguna manera más informal (*Senior teacher*. Grupo focal II. 9 de mayo del 2015).

Los docentes denominan *personal* a las prácticas que no tienen que ver con su trabajo. En otras palabras, los docentes no quieren que los estudiantes interfieran con su vida “privada”. La representación existente indica que no es apropiado que los estudiantes estén expuestos al contenido que habitualmente se comparte en redes, ya que este está destinado para su círculo de personas que ellos han aceptado. De igual modo, establecen una barrera en las redes sociales, que evita el contacto directo con sus estudiantes, ya que se da en su espacio y su tiempo libre.

Teniendo en cuenta esta serie de argumentos, es evidente que aún existen representaciones en cierto modo reduccionistas, porque si bien expone las ventajas que hay al llevar a cabo tareas de EF en redes garantizando el acceso, el docente prefiere mantener su estatus o identidad profesional con sus estudiantes, lo que perpetúa la comunicación vertical.

Conclusiones y discusión

En general, existen posturas que aprueban la EF en redes como herramienta. No obstante, también hay representaciones que no la legitiman como una implementación exitosa en el contexto donde se lleva a cabo la práctica pedagógica. A continuación se explica y discute en detalle cada una.

1. Las prácticas de EF en redes sociales son aceptadas en cuanto se representan como una herramienta. Los docentes aceptan la posibilidad de llevar a cabo prácticas de EF en redes. Sin embargo, esta articulación es percibida solo como una herramienta. Por un lado, es vista como positiva, ya que ofrece accesibilidad. Por otro, hay una postura instrumentalista con respecto al uso de redes: solo se las ve como un instrumento que les permite a los docentes extender su práctica pedagógica y evidencia

una apropiada reflexión sobre sus implicaciones socioculturales. No se le otorga al estudiante la posibilidad de participar de manera autónoma, lo que promueve modelos de comunicación vertical. Así, pues, estas prácticas de EF son aprobadas, pero su implementación resulta reduccionista y en cierto modo desaprovechada.

De este modo, es necesario tener una perspectiva diferente respecto al uso de redes sociales en general. Todo proceso educativo, y en especial de evaluación, como corresponde a este caso, ha de ser efectivo o significativo; de lo contrario, este tipo de evaluación se utiliza como un elemento de la cultura popular para llevar a cabo una tarea impuesta. Para que tengan sentido los significados que se intentan construir con respecto al proceso de evaluación, es necesario que los participantes del proceso repiensen las redes como tal. En este orden de ideas, los procesos de organización, comunicación y poder dentro de los actores del contexto se definirán en la medida que se piensen a sí mismos como actores activos de dichas redes (Castells, 2009).

2. Es difícil llegar a fomentar prácticas autónomas de aprendizaje. Los testimonios ponen de relieve la importancia de la autorregulación y la autonomía. Aun así, no se describe cómo llegar a estas de forma precisa. En buena medida, estas apreciaciones se deben a la dificultad de plantear criterios y a la falta de confianza en la capacidad de los estudiantes de autoevaluarse o evaluar a un par en redes sociales, con criterios establecidos previamente. En segundo lugar, los docentes representan la autonomía como fin eventual de la EF; no se demuestra comprensión de las implicaciones que acarrea. Estas representaciones corresponden al hecho de delegar estas prácticas autónomas sin apropiada guía y de manera arbitraria, sin tomar en consideración al estudiante.

Para que el enfoque de evaluación responda a la intención formativa, las modalidades de comunicación en redes tienen que cambiar. Una comunicación de tipo horizontal

permitirá que los estudiantes no solo sean conscientes de los resultados y las decisiones de la evaluación, sino también del significado de participar en ella. Shohamy remarca la importancia de la colaboración dada entre múltiples agentes del proceso de evaluación (2001) como modelo que igualmente refleje un rol democrático para sus participantes. Al hablar de procesos específicos, si los estudiantes conocen y entienden, es decir, son conscientes de los objetivos de aprendizaje, de las pautas y los procesos relacionados con sus procesos de evaluación, podrán llegar a un estado de regulación y autonomía más evidente y significativa (Allal y Mottier López, 2005, p. 245).

En segunda instancia, las representaciones que los docentes tienen con respecto a la autorregulación y la autonomía tienen que ser más asertivas durante el proceso de evaluación. Perrenoud ilustra que la función del docente con respecto a la autonomía es hacer al estudiante “encontrar su propio espacio”; así pues, que el sujeto no sea un individuo dócil, sino que tome las riendas de su proceso de aprendizaje (2001). En este orden de ideas, debe proponerse una forma más crítica, reflexiva e incluyente sobre la determinación de acciones que pueden llevarlos hacia dicha autonomía.

- Existen resistencias válidas con respecto a la EF mediada por redes. Los docentes plantean una serie de restricciones que no hacen pertinente la ejecución de tareas de EF en redes, debido a factores particulares de su contexto. En primer lugar, se está de acuerdo al afirmar que la edad es una limitación, ya que no es apropiado llevarla a cabo con niños, debido al tipo de interacciones y contenidos a los que los ellos podrían acceder. En segundo lugar, el realizar todas las tareas de EF en redes y darles un apropiado seguimiento implica trabajo extra, entendiéndose el hecho de que las prácticas pedagógicas efectuadas en el aula son complejas y requieren planeación y supervisión. Por último, los docentes afirman que evaluar en redes conlleva necesariamente

cruzar una barrera que ellos denominan “muy personal”. Con esto se refieren a la alteración de su rol como docente, que puede surgir de compartir sus redes personales con sus estudiantes y dedicar su tiempo libre al seguimiento de los mismos en la red. Todas estas objeciones son válidas en el contexto, es decir, la práctica pedagógica del Centro Colombo Americano.

Las representaciones halladas dan cuenta de las implicaciones de practicar la EF mediada por redes. Dichas representaciones, como se ha explicado, van en diferente orden de aceptación y aplicación. Como conclusión general, puede entenderse que la representación de la EF mediada por redes depende de la representación de la práctica misma, la cual hace visible las implicaciones subyacentes para llevarla a cabo de forma efectiva. Por ello, se necesita una mejor comprensión de la naturaleza de la EF y de las redes sociales, para lograr articularlas, con el fin de implementar en el futuro una propuesta exitosa de EF en redes en el Programa de Niños y Adolescentes en el Centro Colombo Americano.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Allal, L., y Mottier López, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En OECD, *Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms*. Recuperado de http://data-ouse.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf
- Arias, C., y Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala*, 10(16), 63-90.
- Barbero, J.-M. (1996). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili S. A.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. En D. Buckingham (Ed.), *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (pp. 119-142). Cambridge: MIT Press.
- Brookhart, S. M. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2.

- Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: A theoretical blueprint. En Castells, M. (Ed.), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Castells, M. (2006). *The Theory of the Network Society*. Bodmin, Cornwall: Great Britain by MPG Books Ltd.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Dijk, J. van (2006 [1991]). *The Network Society*. 2nd ed. Londres: Sage.
- Farr, R. M. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658.
- Flores, S., Trejo, A., y Trejo, L. (2003). ¿Cómo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la evaluación-regulación? El caso de la termodinámica. Memorias de las Terceras Jornadas Internacionales de la Enseñanza Universitaria de la Química. La Plata, 18 de octubre.
- Hall, S. (1997). The work of representation. En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 1-74). Londres: Sage.
- Harshaw, H. W., y Tindal, D. B. (2005). Social structure, identities and values: A network approach to understanding people's relationships to forest. *Journal of Leisure Research*, 37(4), 426-449.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y silencios*, 1(2), 111-124.
- McMillan, J. H. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 1-28). Nueva York: Teachers College.
- Moscovici, S. (1979). *La representación social, un concepto perdido*. Buenos Aires: Huemul.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Sandín M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Scott, J. P. (2000). *Social Network Analysis: A Handbook* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scott, W. R., y Davis, G. F. (2003). Networks In and Around Organizations. En *Organizations and Organizing*. New Jersey: Pearson Prentice Hall. ISBN 0-13-195893-3.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Londres: Longman.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- University of California Television (2008). *Conversations with History: Manuel Castells*. Harry Kreisler, UC Berkeley. Febrero 15 [58:17]. Recuperado de <https://youtu.be/0GBB7U5mv0w>
- Wellman, B. y Berkowitz S. D. (1988). *Social Structures: A Network Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

How to reference this article: Torres, D. (2017). Representaciones sociales de docentes sobre la evaluación formativa mediada por redes sociales. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 255-268. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a06