

# EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EVALUATIVO DE MAESTROS Y EDUCADORES/-AS AMBIENTALES EN CONTEXTOS DIALÓGICOS DE EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE AGROECOLOGÍA ESCOLAR

Pere Grau Roca, Mariona Espinet

*Grup de Recerca en Educació per la Sostenibilitat, Escola i Comunitat (GRES@).  
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)*

**RESUMEN:** En este artículo se presenta el análisis del discurso evaluativo de maestros y educadores ambientales cuando evalúan actividades de Educación para la Sostenibilidad en el ámbito de la agroecología escolar, en el municipio de Sant Cugat del Vallès (Barcelona) utilizando la teoría de la Valoración de White. Se organizaron unos encuentros denominados DICES (Diálogos Co-generativos en Educación para la Sostenibilidad) con el propósito de realizar una evaluación más participativa, inspirada en la Cuarta Generación de Evaluación de Guba y Lincoln. Las conclusiones muestran que el discurso evaluativo de los/ las participantes es similar y que las principales diferencias se encuentran en los temas que se priorizan cuando se evalúa, que coinciden con los intereses profesionales de los participantes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación para la Sostenibilidad, evaluación de actividades, agroecología escolar

**OBJETIVOS:** El propósito de esta investigación es relevante tanto en el ámbito de la educación científica como para la Educación para la Sostenibilidad, en relación a la evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje de orientación dialógica. Se plantean dos objetivos principales: un primer objetivo donde se caracteriza el discurso evaluativo de maestros y educadores ambientales cuando evalúan actividades de Educación para la Sostenibilidad que tratan aspectos de la agroecología escolar, diferenciando el discurso valorativo (el lenguaje que se utiliza para valorar), del discurso en Educación para la Sostenibilidad (los temas que se valoran, que incluyen aspectos diversos como los contenidos, el entorno, la participación, las estrategias didácticas, la evaluación, etc). Un segundo objetivo centrado en las funciones del discurso evaluativo y la repercusión que tienen las propuestas de mejora, elaboradas conjuntamente entre los participantes, en los cambios que se introducen en las actividades evaluadas.

## MARCO TEÓRICO

### Modelo de Educación para la Sostenibilidad

Nuestro modelo, basado en la importancia de los valores, el cambio social, la participación para la acción y la transformación de las prácticas sociales, recoge características de la educación ambiental socio- crítica: el pensamiento crítico, la competencia para la acción, el empoderamiento de los participantes, la flexibilidad de los procesos o el aprendizaje transformador (Mogensen, Mayer, Breiting, Vargas, 2007).

### Modelo de actividad

En este caso, nuestra visión de actividad incluye los siguientes modelos. Por un lado el modelo de actividad de ciencias basada en una nueva ética, una nueva forma de pensar y una nueva acción transformadora (Pujol, 2003). Pero también estamos hablando de una actividad de Educación Ambiental, tal y como la propone García (2003), con una metodología socio- constructivista, basada en la experimentación y la resolución de problemas, donde se incluyan las cuestiones sociales donde se interprete el mundo desde diferentes puntos de vista.

A partir de estos modelos, introducimos una evolución en nuestro modelo de actividad: por un lado, la incorporación de la sostenibilidad con el objetivo de promover un cambio de actitud y comportamiento y el aprendizaje de contenidos que permitan capacitar para la acción, con una visión compleja del mundo y fortaleciendo la relación local- global (Castelltort, 2005) Y por otro lado, la agroecología escolar (Llerena, 2015), que incorpora las dimensiones científica, tecnológica y social en el sistema alimentario escolar (huerto- cocina- comedor).

### Modelo de evaluación

Nuestro modelo de evaluación se puede caracterizar en los siguientes ámbitos:

- a) La evaluación en la Educación para la Sostenibilidad (EpS), basada en el paradigma socio- crítico (Mayer, 2006), con el uso de criterios de calidad y donde se fija como objetivo el cambio en la forma de ver el mundo.
- b) La cuarta generación de evaluación de Guba y Lincoln (1989), un modelo basado en la negociación para la construcción conjunta de conocimiento. Estamos hablando de una evaluación constructivista y responsiva, ya que los participantes negocian los límites y los parámetros de lo que se evalúa. Incluye las visiones de las tres generaciones de evaluación previas: la medida, la gestión y el juicio.
- c) La teoría de la Valoración (White, 2004) como instrumento para analizar el lenguaje evaluativo. Se exploran los juicios de personas, objetos, sucesos, fenómenos y puntos de vista y se categoriza en tres dominios semánticos: la actitud (emoción y valores culturales, éticos y estéticos), el compromiso (el posicionamiento ideológico e intertextual del que habla) y la gradación (la escala en la fuerza con que se valora un enunciado y la intensidad de su foco).

## **Modelo de comunicación: el dialogismo**

Seguimos un modelo centrado en el giro dialógico presente en nuestra sociedad, como forma de definir nuestras vidas, ya que la realidad social es dialéctica (Díez- Palomar et al, 2010). También se incluye el dialogismo de Bakhtin, como metodología para investigar las interacciones y la comunicación humana.

## **METODOLOGÍA**

### **Contextualización del fenómeno de investigación**

El contexto donde tiene lugar la metodología de esta investigación se establece en dos niveles: un contexto general que viene marcado por el proyecto de Agroecología Escolar que se está llevando a cabo en Sant Cugat del Vallès y que parte de un convenio de colaboración entre el ayuntamiento del municipio y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Desde este proyecto se han llevado numerosas propuestas en torno este eje temático de trabajo, como una reestructuración del programa educativo de Agenda 21 Escolar, el desarrollo de una red de huertos escolares o la evaluación de las actividades de Educación para la Sostenibilidad (EpS) del Plan de Dinamización Educativa del propio ayuntamiento, entre otras muchas actividades (Llerena, 2015). Por otro lado, un contexto específico marcado por los dos ciclos de evaluación de las actividades de EpS. Una primera evaluación que da como resultado la creación de unas actividades en el ámbito de la agroecología escolar (Grau y Espinet, 2009). Y una segunda evaluación que evalúa estas nuevas actividades, y que es el origen de la investigación que se describe en este artículo.

### **El contexto metodológico: investigación a dos niveles**

Por lo que se refiere al marco metodológico de esta investigación, se centra en el análisis del discurso evaluativo. Entendemos el discurso como el conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. Lo que analizamos es el fenómeno discursivo y el foco lo colocamos en el contenido del habla y su organización social (Georgakopulo y Goutsos, 2004).

Esta investigación trata de un aspecto concreto de la evaluación de las actividades de EpS: el análisis del discurso evaluativo de los participantes en el proceso evaluativo. Pero los dos fenómenos (la evaluación y el análisis del discurso evaluativo), están muy relacionados (figura 1). Por un lado, partimos de la evaluación de cinco actividades de EpS que tratan la temática de la agroecología escolar. De acuerdo con los planteamientos teóricos y los objetivos de la investigación, la propuesta fue realizar una innovación en el campo de la evaluación, con la participación directa de los principales actores en el fenómeno evaluativo, con el uso del diálogo y la negociación. Se elaboró un instrumento de evaluación: el DICES (Diálogo Cogenerativo en Educación para la Sostenibilidad), con el que no solo se recogían datos, si no que también se generaba conocimiento: los consensos a los que llegaban los participantes en torno a las potencialidades y las mejoras a aplicar a las actividades valoradas. En realidad, lo que estábamos experimentando eran diálogos cogenerativos (Tobin y Roth, 2006), unas conversaciones sobre experiencias compartidas de participación, donde se negociaban cambios para mejorar la calidad de la enseñanza- aprendizaje, a través de reflexiones críticas.

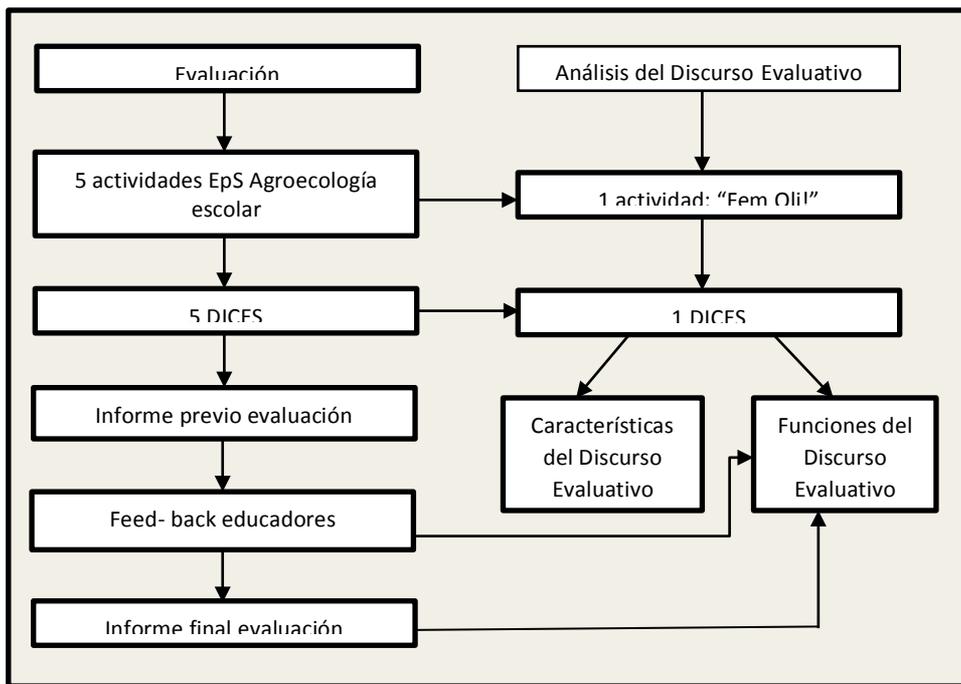


Fig.1. Esquema del proceso evaluativo a dos niveles

Volviendo a la metodología de investigación, de cada actividad evaluada se realizó un DICES y se generó un informe previo de la evaluación que se volvió a debatir en un feed-back posterior con los/las educadores/-as ambientales participantes en los DICES. Finalmente, se realizó un informe final de la evaluación que fue entregado al ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès, con las propuestas de mejora de las actividades evaluadas para que fueran aplicadas en el siguiente curso escolar.

Paralelamente, se realizó el análisis del discurso evaluativo de los participantes en uno de los DICES. Fue un análisis a nivel micro, ya que se centraba en una parte muy específica del proceso evaluativo: el análisis del discurso evaluativo a nivel de sus características y de sus funciones. La primera parte de la investigación corresponde al análisis del DICES seleccionado y la segunda parte referente a las funciones, cuenta con los datos anteriores, además de los que surgen en el feed-back con los/las educadores/-as y las posteriores modificaciones de las actividades evaluadas. Se escogió el DICES correspondiente a una de las actividades (Fem Oli!) porque era el que presentaba una mayor heterogeneidad de participantes, aunque con unos roles muy definidos (las maestras de una misma escuela y los/las educadores/-as ambientales que participaron en la realización de la actividad, diferenciando los que trabajaban con una empresa de servicios educativos y el educador ambiental-técnico del ayuntamiento que coordinaba el programa educativo). Además era la actividad donde se propusieron más cambios después del proceso evaluativo.

## RESULTADOS

Por lo que se refiere a las características del discurso evaluativo, los/las participantes valoran sobretodo el fenómeno, ya que utilizan principalmente categorías de la actitud que hacen referencia a este aspecto. No se deja de valorar la participación en la actividad, aunque a un nivel inferior. El compromiso que adoptan los/las participantes cuando evalúan tiene en cuenta otros puntos de vista, aunque de

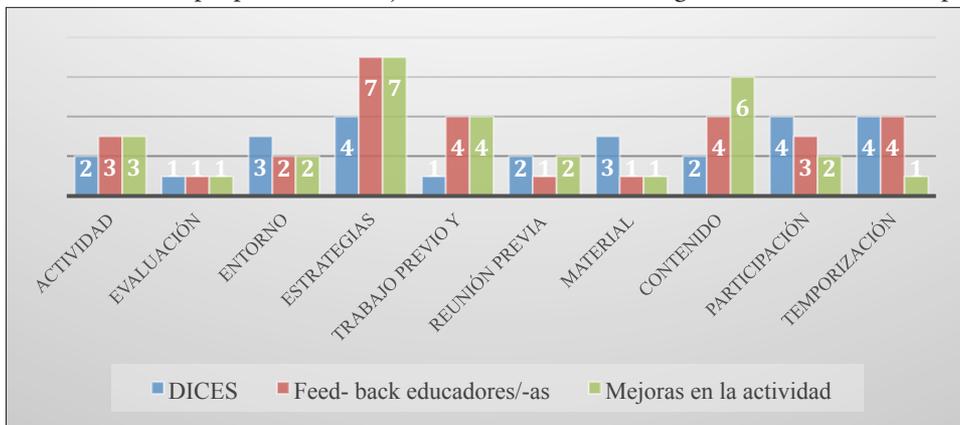
forma implícita y la gradación mayoritariamente es a través de los recursos cuantitativos y cualitativos de la fuerza, y en menor proporción, con los referentes al foco de la evaluación.

Si nos centramos en las categorías del discurso en EpS, es aquí donde se vislumbran las principales diferencias entre el discurso evaluativo de los participantes: las maestras muestran un mayor interés en la participación de los/ las alumnos/-as, los/ las educadores/-as en relación al material y el técnico muestra una mayor preferencia hacia los temas que se relacionan con el entorno donde tiene lugar la actividad.

Por lo que se refiere al análisis del discurso más funcional, se han identificado las siguientes tipologías de interacciones: consenso, justificación, discusión y combinaciones de estos tres tipos. También se han descrito momentos del DICES, donde después de la aparición de una tensión (algún aspecto a mejorar de la actividad), se genera un diálogo cogenerativo, es decir, un conjunto de interacciones que desembocan en un consenso alrededor del aspecto que se valoraba. Finalmente, una vez se identifican las funciones del discurso evaluativo, queda comprobar cómo se hace efectiva dentro del proceso evaluativo. Algunas de las propuestas de mejora generadas tanto en el DICES, como en el feed-back posterior con los/ las educadores/-as, acaban incorporándose a las mejoras introducidas en la actividad evaluada (Gráfica 1)

Gráfica 1.

Distribución de propuestas de mejora en relación a las categorías de Discurso en EpS



## CONCLUSIONES

Hemos encontrado que no existen diferencias significativas en la duración de las intervenciones de los participantes. Por lo que se refiere a las intervenciones, las maestras son las que más valoran y los/ las educadores/-as los/ las que más describen y proponen. Finalmente, el técnico adopta un posicionamiento más receptivo. Cuando nos centramos en las características específicas del discurso evaluativo, vemos que el discurso valorativo es muy similar entre los/las participantes, con pequeñas diferencias. En cambio, si nos referimos al discurso en EpS, aparecen divergencias que pueden ser provocadas por los perfiles profesionales de los/ las participantes, que definen las preferencias y los objetivos cuando se evalúa una actividad.

En relación con las funcionalidades del discurso evaluativo, existe una relación directa entre la cogeneración de propuestas de mejora en el proceso evaluativo, que se acaban incorporando en la actividad revisada (como el cambio de nombre de la actividad o las modificaciones en el funcionamiento de una de las estrategias didácticas desarrolladas por los/ las educadores/-as, que conlleva la oportunidad de realizar una puesta en común en relación a lo que se ha trabajado durante la actividad).

Las propuestas de mejora surgen después de la aparición de tensiones que generan diálogos cogerativos, los cuales se organizan en secuencias de interacción sin un patrón definido. En resumen, el análisis del discurso evaluativo de los diferentes participantes ha permitido validar la utilidad del DICES como instrumento de evaluación, así como caracterizar las estrategias evaluativas de maestros y educadores ambientales cuando evalúan actividades de Educación para la Sostenibilidad sobre agroecología escolar.

## REFERENCIAS

- CASTELLTORT, A. (2005). *Elaboració d'un instrument per orientar el disseny i avaluar propostes educatives en el camp de l'educació ambiental*. Tesina. UAB
- DÍEZ-PALOMAR, J., RUÉ ROSELL, L., GARCÍA WEHRLE, P., & BROWN, M. (2010). Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, (38), 135–151.
- GARCÍA, J. (2002). Una propuesta de construcción del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental basada en la investigación del alumno. *Cooperación Educativa*, (67), 39–67.
- GEORGAKOPOULOU, A., & GOUSOS, D. (2004). *Discourse analysis: an introduction (Vol. 2)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GRAU, P., ESPINET, M. (2009). “Diagnosis de las actividades de educación ambiental del Plan de Dinamización Educativa del Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: hacia una educación para la sostenibilidad” a Meira, P., Cano, L., Iglesias, L. i Vargas, G. *Educación ambiental: Investigando sobre la práctica*. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Madrid.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park : Sage.
- LLERENA DEL CASTILLO, G. (2015). *Agroecología escolar: fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de huertos escolares con el referente de la agroecología*. Tesis Doctoral. UAB.
- MAYER, M. (2006). Criterios de calidad e indicadores en educación ambiental. Perspectivas internacionales y ejemplos nacionales e internacionales en vista de la Década de las UN de EDS. *In III Jornadas de educación ambiental de la comunidad autónoma de Aragón*.
- MOGENSEN, F., MAYER, M., BREITING, S., VARGAS, A. (2007). *Educació per al desenvolupament sostenible : tendències, divergències i criteris de qualitat*. Barcelona: Graó.
- PUJOL, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis
- TOBIN, K., & ROTH, W.-M. (2006). Teaching to learn: a view from the field. New directions in mathematics and science education (Vol. 4). Rotterdam: Sense Publishers.
- WHITE, P. R. R. (2004). *The Appraisal website: The Language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. <http://www.grammatics.com/appraisal/>