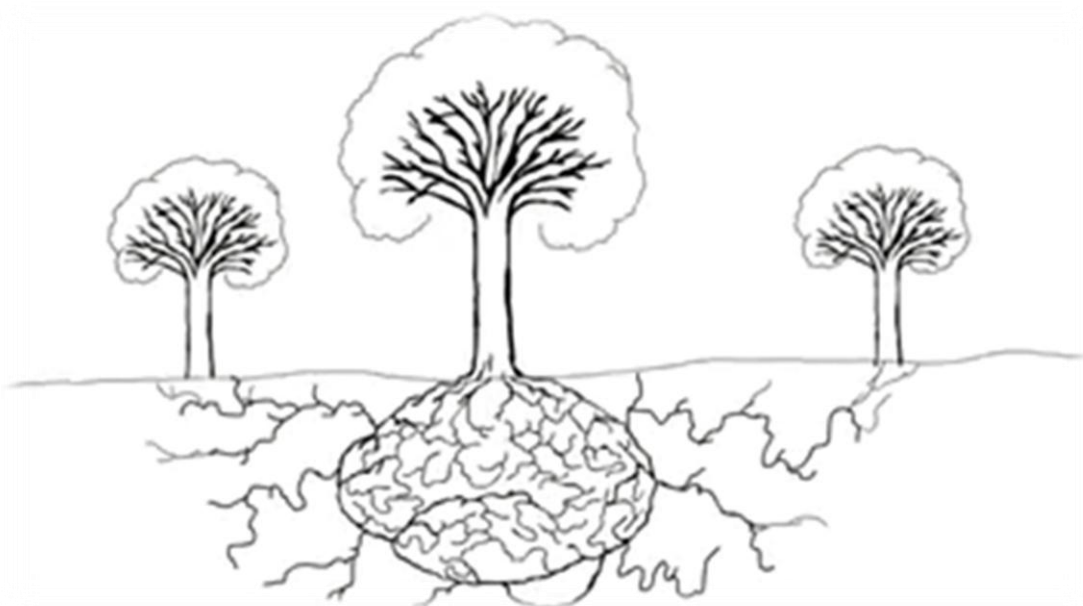


**Tesis doctoral**

# Textos reflexivos en redes internacionales de Educación para el Desarrollo Sostenible

*Análisis del lenguaje evaluativo desde la Teoría de la Valoración*



**Autora:**

*Esther Sabio Collado*

**Directoras:**

*Mariona Espinet Blanch*

*e Isabel Martins*

Bellaterra, Junio 2015

Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals

**Universitat Autònoma de Barcelona**





**Tesis doctoral**

**TEXTOS REFLEXIVOS EN REDES INTERNACIONALES  
DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE:**

**Análisis del lenguaje evaluativo desde la Teoría de la Valoración**

**Autora: Esther Sabio Collado**

**Directoras:**

**Mariona Espinet Blanch**

**e**

**Isabel Martins**

**Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental**

**Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències  
Experimentals**

**Junio, 2015**

Esther Sabio Collado

Mariona Espinet Blanch

Isabel Martins



**“Para vosotros, papas,  
ha sido un trayecto largo  
pero con muchas aventuras  
que merecen la pena”**

**“Para ti, Bastien, mi amor,  
espero pasar momentos tan intensos  
contigo como los que me ha permitido vivir  
la última etapa de mi tesis junto a ti”**



## Agradecimientos

Toda tesis doctoral tiene un parte de agradecimientos y, la verdad, que es bien merecida porque completar este proceso sin ayuda, sería muy difícil de lograr. Por otro lado, en mi caso estoy escribiendo estas líneas apenas unas horas antes de imprimir el volumen final de mi tesis, por lo tanto espero no olvidarme de nadie, con las prisas del último momento.

Este trabajo pasa por muchas personas que he conocido, he querido, he disfrutado,...con todas ellas he compartido mi pasión por esta tesis, aunque cuando uno llega a la recta final tenga que sufrir mucho para llegar a la meta e incluso le den ganas de querer abandonar.

Mis padres son los primeros que me vienen a la cabeza, a ellos les agradezco su apoyo incondicional para que finalizara este trabajo.

Este proyecto tiene un principio y un final. Agradezco a Jose, el hecho de animarme a encauzar este camino, sin su ayuda ni su apoyo, esto no hubiera sido posible. Agradezco a Bastien, “Mon Chéri”, su ayuda para finalizar este proyecto, su amor y su paciencia en los momentos más duros de la tesis.

Le agradezco a mi directora de tesis, Mariona Espinet, su confianza en mí para llevar a cabo este proyecto, su saber hacer, sus enseñanzas y su paciencia, sobre todo en los momentos en que una servidora insiste en acabar la tesis y aun le queda un largo camino.

Le agradezco a Michela Mayer su fuerza, su energía femenina y su confianza en mí, a parte de todos sus consejos, lo que he podido aprender de ella y su aportación en este trabajo.

Le agradezco a mi codirectora, Isabel Martins el permitirme descubrir a la gente tan “lindona” que vive en Brasil y hacerme descubrir el universo del análisis del lenguaje y del discurso, que era totalmente desconocido para mí. También todos los buenos ratos que hemos pasado juntas. Le agradezco también a Laísa su gran acogida en Brasil y su armonía.

Agradecer a los compañeros del grupo de investigación Gresc@, todas las horas de reflexión y pensamiento sobre lecturas de educación ambiental, que hemos compartido juntos. En especial, a German, por su buena energía y empatía; al Pere por sus ánimos y su

ayuda continua; al Arnau, por ser el cabeza de turco del grupo Gresc@, y ser “el primer de la terreta” en presentar la tesis doctoral y compartir su trabajo con el resto.

Le agradezco a James, a Maya, a Jihyun y a Jesús, todos sus esfuerzos por hacer que este trabajo pueda ser comprendido en lengua inglesa, mediante su ayuda en numerosas traducciones.

Le agradezco a los compañeros de la red SUPPORT, todo lo aprendido, la buena experiencia y los buenos momentos que hemos pasado juntos.

Me gustaría hacer una mención especial a los compañeros de la saleta, por las innumerables horas de trabajo que hemos compartido juntos.

Y, por último, dar las gracias a mi perrita Janna, por hacer que este último año, se pase más ameno, con su fiel compañía y su cariño, compartiendo muchos ratos en la “véranda” frente al ordenador.



**“La poésie est aux sentiments  
ce que la philosophie est aux pensées” (Novalis)**

(La poesía es a los sentimientos

lo que la filosofía es a los pensamientos)



## Resumen

Esta investigación se sitúa en el contexto de evaluación de las actividades de una red internacional de Educación para el desarrollo sostenible (EDS), la Red Comenius SUPPORT, “Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow” (en adelante, SUPPORT), financiada en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente Comenius de la Comunidad Europea, durante un periodo de 3 años, entre 2007 y 2010. SUPPORT se debió a la necesidad de un cambio en el sistema educativo para responder a los retos de la EDS, fijados por el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS (2005-2014). Esta red se planteó mejorar la calidad de los materiales y de las prácticas educativas, en relación con estos retos, promoviendo la EDS en las escuelas europeas, por medio de un escenario de colaboración y trabajo conjunto entre escuelas, instituciones de investigación y la comunidad local. SUPPORT contó con la participación de una diversidad de actores procedentes de diferentes países, instituciones y bagajes profesionales, tales como: investigadores, profesores, políticos y empresarios de la educación ambiental. La interacción y la cooperación entre los actores de la red y el intercambio de las mejores prácticas en EDS, fueron facilitadas por tres diferentes eventos en SUPPORT: Eventos Especiales (talleres, seminarios de contacto, visitas estudio Arion), Conferencias Temáticas, y Reuniones de Socios. El plan de evaluación de las actividades de SUPPORT se diseñó bajo el enfoque de un “paradigma socio-crítico”, que tiene en cuenta los valores comunes sobre la EDS compartidos por los participantes, su visión de la “calidad” que quieren lograr a través de la red, las actividades concretas y los productos proporcionados por ésta.

Este trabajo tiene como objetivo general caracterizar el uso del lenguaje evaluativo construido en los informes reflexivos de las actividades (RAR) de SUPPORT. El RAR es un instrumento de evaluación que se centra en la promoción de la reflexión de los implicados en la coordinación de las actividades y la coordinación de la red. Se recogió una muestra de 13 RAR correspondientes a 11 de las 15 actividades que se celebraron en la red, como fuentes de datos para el análisis textual. Las preguntas generales de esta investigación

son las siguientes: (a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo que se construyen en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?; (b) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades de la red?; y (c) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de la red?

El marco teórico y metodológico de esta investigación se basa en la visión del lenguaje desarrollado desde la semiótica social por la Teoría de la Valoración. A partir de esta teoría, se han identificado los “Dominios Semánticos de la EDS en Red”, que han permitido organizar el análisis de los usos del lenguaje evaluativo de los RAR en tres tipos de dominios semánticos: los Dominios Semánticos de la Valoración, los Dominios Semánticos de la EDS y los Dominios Semánticos de la Estructura del Texto Escrito. En relación a la valoración, se han identificado la actitud, el compromiso y la gradación del discurso empleado en los RAR por los actores de las redes internacionales de EDS. La EDS se ha focalizado en los contenidos de la EDS asociados con: la interacción y articulación de la diversidad de actores en un espacio adecuado, por medio de un proceso e instrumentos de aprendizaje en EDS, en un tiempo suficiente y correctamente planificado, para poder construir un nuevo saber y conocimiento, donde converjan las diferentes disciplinas de los actores de la red (interacciones e intercambios, aprendizaje, nuevas visiones de EDS, instalaciones y requerimientos especiales, organización y gestión del tiempo). Finalmente, la estructura del texto se ha focalizado en la coherencia del texto en el RAR y la cohesión de su lenguaje.

Los resultados de este trabajo muestran que la estructura de los RAR está condicionada por varios factores, como: el tipo de actividad sobre el que se reflexiona, el bagaje profesional de su autor y el rol que éste desempeña en la red. Los contenidos sobre EDS planteados, varían en función de cada uno los eventos de SUPPORT. Los Eventos Especiales jugaron un papel importante en la construcción de nuevas visiones y conocimiento en EDS, fruto del trabajo colaborativo entre la diversidad de participantes. Las Conferencias Temáticas se desarrollaron un clima de aprendizaje adecuado, donde la organización fue un aspecto clave. Las Reuniones de Socios manifestaron la importancia de un buen espacio y tiempo

adecuado, para trabajar durante el desarrollo de estas actividades. El discurso de los RAR se caracteriza por expresar su estado de ánimo, estar disponible para negociar con las opiniones del lector, y valorar las ideas, perspectivas e interacción entre los participantes, mediante los gustos.

Como conclusión, se evidencia que los RAR de redes internacionales de EDS, son un escenario emocional único para la expresión de sentimientos y de claros posicionamientos de sus autores. En este espacio, también confluye la manifestación de recursos que favorecen el aprendizaje, la cooperación y la construcción de un nuevo saber compartido de EDS. Mientras que este nuevo conocimiento se construye, empieza a cerrarse la apertura del discurso a otros puntos de vista, en la medida que el nivel de maduración de la red aumenta. Por tanto, identificando la apertura del discurso evaluativo a voces alternativas en una red internacional de EDS, se puede reconocer el estado de maduración de la red y el nivel de conocimiento construido de EDS.

## Resum

Aquesta recerca es situa en el context d'avaluació de les activitats d'una xarxa internacional d'Educació per al desenvolupament sostenible (EDS), la Xarxa Comenius SUPPORT, "Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow" (SUPPORT, en endavant), finançada en el marc del Programa d'Aprenentatge Permanent Comenius de la Comunitat Europea, durant un període de 3 anys, entre 2007 i 2010. SUPPORT es va deure a la necessitat d'un canvi en el sistema educatiu per a respondre als reptes de l'EDS, fixats pel Decenni de les Nacions Unides de l'EDS (2005-2014). Aquesta xarxa es va plantejar millorar la qualitat dels materials i de les pràctiques educatives, en relació amb aquests reptes, promovent l'EDS a les escoles europees, per mitjà d'un escenari de col·laboració i treball conjunt entre escoles, institucions de recerca i la comunitat local. SUPPORT va comptar amb la participació d'una diversitat d'actors procedents de diferents països, institucions i bagatges professionals, com són: investigadors, professors, polítics i empresaris de l'educació ambiental. La interacció i la cooperació entre els actors de la xarxa i l'intercanvi de les millors pràctiques en EDS, van ser facilitades per tres diferents esdeveniments a SUPPORT: Esdeveniments Especials (tallers, seminaris de contacte, visites estudi Arion), Conferències Temàtiques i Reunions de Socis. El pla d'avaluació de les activitats de SUPPORT es va dissenyar sota l'enfocament d'un "paradigma sociocrític", que té en compte els valors comuns sobre l'EDS compartits pels participants, la seva visió de la "qualitat" que volen aconseguir a través de la xarxa, les activitats concretes i els productes proporcionats per aquesta.

Aquest treball té com a objectiu general caracteritzar l'ús del llenguatge avaluatiu construït en els informes reflexius de les activitats (RAR) de SUPPORT. El RAR és un instrument d'avaluació que es centra en la promoció de la reflexió dels implicats en la coordinació de les activitats i la coordinació de la xarxa. Es va recollir una mostra de 13 RAR corresponents a 11 de les 15 activitats que es van celebrar a la xarxa, com a fonts de dades per a l'anàlisi textual. Les preguntes generals d'aquesta recerca són les següents: (a) Quins són els usos del llenguatge avaluatiu construïts en els textos que reflexionen sobre activitats de xarxes internacionals d'EDS?; (b) Com varien els usos del llenguatge avaluatiu dels

textos que reflexionen sobre activitats de xarxes internacionals d'EDS en comparació amb les diferents activitats de la xarxa ?; i (c) Com varien els usos del llenguatge avaluatiu dels textos que reflexionen sobre activitats de xarxes internacionals d'EDS al llarg del desenvolupament de la xarxa?

El marc teòric i metodològic d'aquesta recerca es basa en la visió del llenguatge desenvolupat des de la semiòtica social per la Teoria de la Valoració. A partir d'aquesta teoria, s'han identificat els "Dominis Semàntics de l'EDS en Xarxa" que han permès organitzar l'anàlisi dels usos del llenguatge avaluatiu dels RAR en tres tipus de dominis semàntics: els Dominis Semàntics de la Valoració, els Dominis Semàntics de l'EDS i els Dominis Semàntics de l'Estructura del Text Escrit. En relació a la valoració, s'han identificat l'actitud, el compromís i la gradació del discurs emprat en els RAR pels actors de les xarxes internacionals d'EDS. L'EDS s'ha focalitzat en els continguts de l'EDS associats amb: la interacció i articulació de la diversitat d'actors en un espai adequat, per mitjà d'un procés i instruments d'aprenentatge en EDS, en un temps suficient i correctament planificat, per a poder construir un nou saber i coneixement, on convergeixin les diferents disciplines dels actors de la xarxa (interaccions i intercanvis, aprenentatge, noves visions d'EDS, instal·lacions i requeriments especials, organització i gestió del temps). Finalment, l'estructura del text s'ha focalitzat en la coherència del text en el RAR i la cohesió del seu llenguatge.

Els resultats d'aquest treball mostren que l'estructura dels RAR està condicionada per diversos factors, com són: el tipus d'activitat sobre el qual es reflexiona, el bagatge professional del seu autor i el rol que aquest exerceix en la xarxa. Els continguts sobre EDS plantejats, varien en funció de cadascun dels esdeveniments de SUPPORT. Els Esdeveniments Especials van jugar un paper important en la construcció de noves visions i coneixement d'EDS, fruit del treball col·laboratiu entre la diversitat de participants. Les Conferències Temàtiques van desenvolupar un clima d'aprenentatge idoni, on l'organització va ser un aspecte clau. Les Reunions de Socis van manifestar la importància d'un bon espai i temps adequat, per treballar durant el desenvolupament d'aquestes activitats. El discurs dels RAR es caracteritza per expressar el seu estat d'ànim, estar disponible per negociar amb les opinions del lector, i valorar les idees, perspectives i interacció entre els participants, mitjançant els gustos.

Com a conclusió, s'evidencia que els RAR de xarxes internacionals d'EDS són un escenari emocional únic per a l'expressió de sentiments i de clars posicionaments dels seus autors. En aquest espai, també conflueix la manifestació de recursos que afavoreixen l'aprenentatge, la cooperació i la construcció d'un nou saber compartit d'EDS. Mentre que aquest nou coneixement es construeix, comença a tancar-se l'obertura del discurs a altres punts de vista, en la mesura que el nivell de maduració de la xarxa augmenta. Per tant, identificant l'obertura del discurs avaluatiu a veus alternatives en una xarxa internacional d'EDS, es pot reconèixer l'estat de maduració de la xarxa i el nivell de coneixement construït d'EDS.



## Abstract

This research examines the evaluation activities that took place within an international Comenius Lifelong Learning Network on Education for Sustainable Development (ESD), called SUPPORT, “Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow”. The SUPPORT project ran from 2007 to 2010 and the network was established in order to address the need to enhance the quality of educational practices and materials in line with the challenges of the Decade of Education for Sustainable Development (DESD). The overall objective of the network was to promote ESD in European schools. The project introduced concepts and issues of sustainable development (SD) into the education system by linking schools, research institutions and local communities through ICT. SUPPORT involved the cooperation of actors from different countries, institutions and professional backgrounds, including researchers, teachers, policy makers and environmental educators. Interaction and cooperation between key stakeholders and best practice exchange was facilitated by three different kinds of SUPPORT events: Special Events (workshops, contact seminars and Arion Study Visits), Thematic Conferences and Partner Meetings. The evaluation framework of SUPPORT is consistent with the ‘socio-critical paradigm’, which takes into account the common ESD values shared by the participants, their vision of the ‘quality’ they wanted to achieve through the SUPPORT network, the concrete activities and the products.

This research aims to identify and compare the evaluative language used in the reflective activity reports (hereafter RAR) written by those involved in the SUPPORT Network. RARs were one of the tools used to evaluate SUPPORT activities with their aim being to promote a reflective review by those organising and coordinating activities. This research is based on a sample of 13 RARs that resulted from 11 out of the 15 activities held within the SUPPORT network. The general questions considered by this research are: (a) how is evaluative language used and constructed when writing about activities within an international network on ESD by using reflective reports (b) how does the evaluative language differ between different network activities?, and (c) how does the evaluative language change and develop over the timescale and development of the network?

The theoretical and methodological framework of this research is based on the vision of language developed from social semiotics in Appraisal Theory. From this approach 'Semantic domains on ESD networks' were identified and used to structure the analysis of the use of evaluative language in the RARs. Three domains were identified: Appraisal semantic domains, Semantic domains on ESD and Semantic domains of the structure of written text. The Appraisal domain refers to the meaning regarding the attitude, engagement and gradation used in RAR discourses by the actors in the SUPPORT network to evaluate SUPPORT activities. The ESD domain refers to the meaning regarding the interactions and exchanges, learning, new visions, facilities and special requirements, organization and time management linked with ESD. Finally, the Structure domain focuses on the coherence and language cohesion in RAR text.

The results of this work show that the structure of an RAR varies as a result of a number of factors including: the type of activity on which the text reflects, the professional background of the author and the role the author played in the network. The contents of the ESD varied according to each SUPPORT event. The Special Events played an important role in constructing new visions and knowledge of ESD resulting from the collaboration of participants. The Thematic Conferences encouraged a good learning climate where the organization was a key aspect. The Partner Meetings stressed the importance of a comfortable space for discussion and an adequate time to work. The RAR discourse records the mood of SUPPORT actors. RAR authors are able to negotiate with the readers' point of view through using an open discourse. They also evaluate ideas, perspectives and interaction among participants.

In conclusion, reflective reports in international networks on ESD are a unique emotional space for the expression of feelings and in allowing the statement of clear positions adopted by their authors. In this space, resources to promote learning, cooperation and the construction of a new shared knowledge on ESD are also found. While this new knowledge is constructed, open discourse to other views starts to close. This is consistent with the increasing maturity of a network. Therefore, through being aware of the open evaluative discourse to alternative voices in an international network of ESD, it is possible to recognize the level of maturity of a network and the level of constructed knowledge on ESD.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

## PRIMERA PARTE. PRESENTAR EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>3</b>
Apuntes sobre mi historia personal .....	3
...de la historia de este estudio .....	6
...y de mi historia profesional.....	7
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>ANTECEDENTES .....</b>	<b>13</b>
1.1. Comunidades globales .....	13
1.2. La Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO.....	14
1.3. La Red ENSI, Environment and School Initiatives de la OCDE .....	15
1.4. El Programa de Aprendizaje Permanente Comenius de la UE .....	17
1.5. Un cambio en la demanda de evaluación educativa.....	20
1.5.1. La Evaluación de la Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible.....	21
1.5.2. La evaluación de Redes Comenius .....	23
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LA RED COMENIUS SUPPORT, PARTNERSHIP AND PARTICIPATION FOR A SUSTAINABLE TOMORROW .....</b>	<b>25</b>
2.1. Finalidades.....	25
2.2. Instrumentos .....	28
2.3. Actores .....	29
2.4. Recursos .....	30
2.5. La evaluación de SUPPORT.....	31
2.5.1. Finalidad de la Evaluación de SUPPORT .....	32
2.5.2. Estrategias de Evaluación de SUPPORT.....	32
2.5.3. Plan de la evaluación interna de la red SUPPORT .....	33
2.5.4. Reflexiones sobre la evaluación de la red SUPPORT .....	35
Figura 2.1. La Triangulación tridimensional entre los 3 tipos de estrategias de evaluación de la red Comenius SUPPORT, asociadas a los instrumentos de evaluación (Mayer & Espinet 2008) .	35
2.6. Resultados de la red SUPPORT.....	37

### **CAPÍTULO 3**

#### **PREGUNTA, SUBPREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....39**

- 3.1. Los informes reflexivos de las actividades de la red Comenius SUPPORT ..... 39
- 3.2. Pregunta general de la investigación ..... 42
- 3.3. Subpreguntas y objetivos de la investigación ..... 43

### **SEGUNDA PARTE. PRESENTAR EL MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 4**

#### **UNA VISIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD (EPS).....49**

- 4.1. El Desarrollo Sostenible (DS)..... 50
  - 4.1.1. ...y el futuro ..... 50
  - 4.1.2. ...y la política..... 51
  - 4.1.3. ...y la educación ..... 52
- 4.2. La Educación Ambiental (EA) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)..... 55
  - 4.2.1. ...en tendencias culturales..... 55
  - 4.2.2. ...en enfoques ..... 58
  - 4.2.3. ...en representaciones conceptuales..... 60
  - 4.2.4. ...en la comunidad ..... 62
  - 4.2.5. ...en el lenguaje y el discurso..... 63
- 4.3. Una educación orientada al cambio: la Educación para la Sostenibilidad (Eps)..... 65

### **CAPÍTULO 5**

#### **UNA VISIÓN DE COMUNIDAD.....69**

- 5.1. La Red socioeducativa como Comunidad..... 69
- 5.2. La comunidad entre la modernidad y la posmodernidad ..... 70
- 5.3. Tipos de comunidades..... 72
- 5.4. Reflexión sobre el tipo de comunidad que construye la Red Comenius SUPPORT ..... 82

### **CAPÍTULO 6**

#### **UNA VISIÓN DE TRABAJO EN RED.....87**

- 6.1. Introducción a las redes socioeducativas..... 87
- 6.2. Definición de red socioeducativa ..... 89
- 6.3. Principios y propiedades del trabajo en una red socioeducativa ..... 90
  - 6.3.1. Principios básicos del trabajo en red ..... 92
  - 6.3.2. Condicionantes del trabajo en red ..... 94

Figura 6.1. Relación entre los principios, los condicionantes y las propiedades del trabajo en una red socioeducativa (Sabio, 2010). .....	97
6.4. ¿Cómo se construye una red socioeducativa? .....	98
6.5. El trabajo en red socioeducativa .....	100
6.5.1. Espacio y Tiempo .....	102
6.5.2. Aprendizaje .....	103
6.5.3. Actores .....	103
6.6. La construcción de la red Comenius SUPPORT como una red socioeducativa .....	104

## **CAPÍTULO 7**

### **UNA VISIÓN DE EVALUACIÓN..... 107**

7.1. Paradigmas de evaluación en educación ambiental (EA) .....	107
7.2. Un modelo de evaluación para la red Comenius SUPPORT .....	110
Tabla 7.1. Características de los principales Paradigmas de evaluación en.....	110
7.3. Una visión del lenguaje evaluativo.....	112
7.3.1. Usos del lenguaje desde la Lingüística Sistémica Funcional .....	113
7.3.2. El lenguaje evaluativo.....	116
7.3.3. La Teoría de la Valoración .....	119
7.3.4. Conclusión .....	121

## **TERCERA PARTE. PRESENTAR LA METODOLOGÍA Y LOS RESULTADOS**

### **CAPÍTULO 8**

#### **METODOLOGÍA..... 127**

8.1. Introducción .....	127
8.2. Selección de la muestra .....	128
8.2.1. Actividades de la red Comenius SUPPORT: Eventos Especiales.....	131
8.2.2. Actividades de la red Comenius SUPPORT: Conferencias temáticas .....	133
8.2.3. Actividades de la red Comenius SUPPORT: Reuniones de socios .....	135
8.3. Técnica de recogida de datos.....	139
8.4 Marco teórico-metodológico para el análisis de los datos .....	141
8.4.1. Los dominios semánticos de la estructura del texto escrito.....	142
8.4.2. Los dominios semánticos de la valoración .....	143
8.4.3. Los dominios semánticos de la EDS.....	143
8.5. Fases del proceso de análisis de datos.....	147

8.5.1. Primera Fase de Análisis: Establecimiento de la estructura del texto del RAR, mediante los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito .....	148
8.5.2. Segunda Fase de Análisis: Selección de la unidad de análisis .....	149
8.5.3. Tercera Fase de Análisis: Categorización de las unidades de análisis, mediante los Dominios semánticos de la valoración.....	150
8.5.4. Cuarta Fase de Análisis: Categorización de las unidades de análisis, mediante los Dominios semánticos de la EDS .....	161
8.5.5. Quinta Fase de Análisis: Interpretación de los Dominios semánticos de la valoración y los Dominios semánticos de la EDS.....	164
8.5.6. Sexta Fase de Análisis: Representación gráfica de los Dominios semánticos de la EDS en red .....	165
8.5.7. Séptima Fase de Análisis: Representación gráfica de Dominios semánticos de la EDS en red, por tipo de actividad y a lo largo del tiempo .....	173
<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>179</b>
9.1. Introducción .....	179
9.1.1. Usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT .....	180
9.1.2. Usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT, en comparación con las diferentes actividades.....	181
9.1.3. Usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT, a lo largo del transcurso de la red .....	182
9.2. Estructura de los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT.....	183
9.2.1. Representación de los Dominios Semánticos de la estructura del texto escrito.....	184
9.2.2. Representación de los Dominios Semánticos de la estructura del texto escrito, por actividades agrupadas en eventos .....	184
9.2.3. Principales resultados sobre la estructura de los textos reflexivos de la red SUPPORT.....	187
9.3. Contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT .....	191
9.3.1. Representación de los Dominios semánticos de la EDS.....	191
9.3.2. Representación de los Subdominios semánticos de la EDS .....	194
9.3.3. Principales resultados sobre los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos de la red SUPPORT .....	207
9.4. Valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT .....	210

9.4.1. Representación de los Dominios semánticos de la valoración .....	211
9.4.2. Representación de los Subdominios semánticos de la valoración .....	212
9.4.3. Representación de las Categorías semánticas de la valoración.....	219
9.4.4. Principales resultados sobre los valores construidos en los textos reflexivos de la red SUPPORT .....	226
9.5. Valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT, en relación a los contenidos de EDS y a la estructura del texto escrito .....	228
9.5.1. Representación de los Dominios y Subdominios semánticos de la valoración en relación a los Dominios semánticos de la EDS .....	229
9.5.2. Representación de los Dominios y Subdominios semánticos de la valoración en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito .....	238
9.5.3. Principales resultados sobre los valores construidos en relación a los contenidos de EDS o a la estructura de los textos reflexivos de la red SUPPORT .....	247
9.6. Evolución de los contenidos de EDS y de los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT .....	248
9.6.1. Evolución de los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT .....	249
9.6.2. Evolución de los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT .....	250
9.6.3. Principales resultados sobre la evolución de los contenidos de EDS y de los valores construidos en los textos reflexivos de la red SUPPORT.....	251
9.7. Discusión de los resultados. Valoración de la idoneidad de los textos reflexivos para promover prácticas evaluativas en redes internacionales de EDS .....	254
9.7.1. Promoción de prácticas textuales de carácter reflexivo por parte de los diferentes socios de redes internacionales de EDS.....	255
9.7.2. Promoción del uso de contenidos de EDS relevantes en las prácticas evaluativas de redes internacionales EDS.....	256
9.7.3. Promoción del uso de valores en las prácticas evaluativas de redes internacionales de EDS.....	258

## **CUARTA PARTE. CONCLUIR LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 10**

#### **CONCLUSIONES ..... 263**

10.1. Conclusiones que responden a las preguntas de investigación.....	263
10.1.1. Conclusiones sobre los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS .....	263

10.1.2. Conclusiones sobre los usos del lenguaje evaluativo contruidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades. ....	267
10.1.3. Conclusiones sobre los usos del lenguaje evaluativo contruidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del tiempo. .	271
10.2. Conclusiones globales de la investigación .....	273
10.2.1. Contribución general al campo de la evaluación en EDS .....	273
10.2.2. Contribución al proceso de seguimiento y evaluación del Programa de acción global en EDS de la UNESCO .....	274
10.3. Contribución teórica y metodológica de este trabajo .....	275
10.4. Recomendaciones para evaluar actividades de redes internacionales de EDS .....	277
<b>CAPÍTULO 11</b>	
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>281</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>289</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>289</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>291</b>
<b>ANEXO I. INFORMES REFLEXIVOS DE LAS ACTIVIDADES (RAR) DE SUPPORT</b>	
<b>ANEXO II. ANÁLISIS DE LOS RAR</b>	
<b>ANEXO III. CÁLCULO Y REPRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b>	



# PRIMERA PARTE

## PRESENTAR EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN



*“Escucho los colores,  
veo la música”*

Composition VII. Oil on canvas. Wassily Kandinsky (1913)



# INTRODUCCIÓN

---

**“Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux” (Marcel Proust)**

(El verdadero viaje del descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en mirarlos con otros ojos)

## **Apuntes sobre mi historia personal**

Este trabajo ha sido una tesis viajera que ha crecido rodeada de un ambiente multicultural, a nivel intercontinental: partiendo sus antecedentes al otro lado del charco en el 2007, entre el picante de México; pasando por la península Ibérica en Castellón, mi ciudad de origen, además de por Cataluña, mi ciudad de acogida, y bañada por las Islas Baleares; volviendo a saltar el charco, esta vez con el aroma de Brasil y la dulzura de Ecuador; con la valentía de llevarla a la otra punta del mundo, en la perdida y gigantesca Australia; y finalizando en nuestro país vecino, Francia. Todos ellos, lugares del mundo que he visitado y en los que he tenido la oportunidad de residir durante como mínimo 3 meses. A continuación, en la Figura 0.1, se puede visualizar un mapa que incluye, marcados en rojo, estos y otros países en los que no he residido pero si he visitado, durante todo el proceso de tesis doctoral.



Figura 0.1. Países en los que he residido y visitado, durante todo el proceso de tesis doctoral.

En todos estos años he disfrutado de 3 relaciones en pareja, de las cuales la última es mi compañero actual, Bastien. Bastien es francés y es la razón de mi viaje por amor a Australia, dónde él se encontraba trabajando, y de mi residencia actual en Francia. Concretamente, le debo a él, el haber escrito la mayor parte de mi tesis en jardines y *vérandas*, dónde mi creatividad se ha visto inspirada por la naturaleza que me rodeaba.

Este trabajo se ubica en un Programa Internuniversitario de doctorado en Educación Ambiental del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales (DMCE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Casi todos los que trabajamos en el campo de la educación ambiental, lo hacemos o creemos que lo hacemos por vocación. Como licenciada en Ciencias Ambientales, me di cuenta de mi vocación por la educación ambiental, principalmente debido al año Erasmus que realicé en Alemania, dónde creí haber descubierto a la “educación ambiental” en su significado más pleno.

Tras pasar por la empresa privada, tuve la oportunidad de ir a trabajar a Méjico en este campo, por medio de una beca. Hasta entonces, si creía que Alemania lo era todo en educación ambiental, Méjico me abrió los ojos para comprender que lo que había visto en Alemania era más bien gestión que educación ambiental, mediante la experiencia que allí

pude realizar en varios centros de educación ambiental. Así que, vía Méjico, empecé a cursar el Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental en la UAB, en el curso 2007/2008, y a ejercer mi profesión como profesora en el ámbito de la educación y la gestión ambiental.

El doctorado, me llevó a cruzar de nuevo el charco en 2011 con destino Brasil, el cual fue un país que me dio y me llenó mucho académica y personalmente. Brasil, en concreto la Universidad Federal de Río de Janeiro y el NUTES junto con mi codirectora de tesis, Isabel Martins, ha jugado un papel muy importante en la persona que hoy en día soy y decisivo en la orientación del trabajo de tesis doctoral, que estoy presentando sobre el “análisis del lenguaje”. Entender este tipo de teoría-método afectó en mi desarrollo personal, sobre todo debido al cambio de esquema mental que supone aplicarlo. Brasil, también me brindó un escenario de felicidad que difícilmente podrá ser superado en mi vida, debido, principalmente, a las personas tan felices y tan lindas que viven en ese hermoso país.

Parecía que mi perfil profesional ya estaba articulado para mi primera experiencia como profesora de universidad en Ecuador. Antes, ya tenía experiencia como profesora de un máster universitario en la Universidad de Jaume I de Castellón. A Ecuador llegué con un grupo de 10 españoles que iban a trabajar de profesores-investigadores en mi misma universidad, en diferentes campos. Reconozco que, debido al colectivo de personas que me acompañaba y la dificultad de trabajar en una universidad latinoamericana de un país con un bajo nivel educativo, la experiencia fue francamente dura a nivel personal, aunque muy gratificante en lo profesional.

En todo este viaje, he tenido una compañera excepcional, mi directora de tesis, Mariona Espinet, que a modo de madre, de amiga y de tutora, siempre ha sabido darme buenos consejos y ha contribuido en la forma de ver el mundo que hoy en día tengo, a través de sus enseñanzas y de su ejemplo en la práctica, mediante su forma de ser.

Por último, si es que aún no existe, creo que sería interesante realizar una investigación sobre los signos del zodiaco que tienen las personas que consiguen presentar y defender su tesis doctoral frente a un tribunal. En mi caso, yo soy tauro, y como "buena tauro", mi cabezonería ha hecho que hoy en día llegue hasta aquí, escribiendo la última parte de mi tesis, que va a ser con lo primero que se encuentre el lector. Esta idea, la he llevado a cabo

con la intención de presentarme de la forma más actual posible, debido a los permanentes cambios de país de residencia a los que estoy acostumbrada.

### **...de la historia de este estudio**

Este trabajo nace en la evaluación de una red internacional de educación para el desarrollo sostenible (EDS), financiada por el Programa de Aprendizaje Comenius de la Unión Europea. La estrategia de evaluación diseñada en esta red, se realiza con la finalidad de ser un proceso autoformativo y no solo una mera evaluación de los resultados finales cuantitativos de la red. Los instrumentos de evaluación fueron diseñados por la evaluadora interna de la red, respondiendo a los objetivos de la red y no a los concretos de esta investigación. Sin embargo, se ha diseñado la teoría-método que responde a la pregunta y objetivos de esta investigación. Por lo tanto, se puede decir, que el marco teórico y la metodología de análisis son los puntos innovadores desarrollados en este trabajo, en los que su autor ha podido sumar una mayor creatividad.

En lo que respecta al marco teórico, éste se ha ido elaborando a medida que el trabajo ha ido orientándose en la construcción de la pregunta y objetivos de la investigación. El hecho de escoger informes reflexivos, que evalúan actividades de una red de EDS, como técnica de recogida de datos, ha condicionado la teoría en la que posteriormente se basa sus análisis, tendiendo a una teoría que permita profundizar al máximo en el significado de estos informes. Por esta razón, se decidió optar por una teoría basada en el “análisis del discurso”, el cual no solo va a realizar un análisis de la forma del lenguaje de estos informes, sino también de la función de éste y de la intención de la autor. Esta teoría debía adaptarse al tipo de lenguaje empleado en los informes. En este caso, se trata de un lenguaje evaluativo utilizado de forma reflexiva en el discurso del autor de cada informe. Por tanto, la Teoría concreta utilizada en esta investigación es la *Teoría de la Valoración* (Kaplan, 2007a), que permite hacer una lectura sobre el significado de las emociones, las opiniones y la gradación de ambas en los enunciados del autor, ampliando la visión de evaluación utilizada normalmente en los programas europeos.

La metodología de análisis de estos informes, debía estar a la altura y corresponder con la teoría planteada. Por este motivo, se escogió una metodología cualitativa de análisis de datos que permitiera seguir aprendiendo del proceso de evaluación de la red: aplicando la Teoría de la Valoración, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos considerados importantes a evaluar en la red por sus propios participantes e identificando la estructura del texto utilizada por los diferentes autores de los informes reflexivos.

### **...y de mi historia profesional**

Si este trabajo ha influido de forma personal en mi vida, es también en parte porque he tenido la oportunidad de aplicar mis conocimientos académica y profesionalmente, a medida que los iba adquiriendo mediante el Programa interuniversitario de Doctorado de Educación Ambiental del Departamento de DMCE de la UAB. Los estudios de doctorado también me han brindado la oportunidad de pertenecer a diversos grupos de investigación: "Grup de Recerca en Educació per a la Sostenibilitat, Escola i Comunitat" (Grup GRESC@), de la UAB; "Laboratório de Linguagens e Mediações (LLM)" del Centro de tecnología educacional para la salud (NUTES) y "Proyecto POLEN" del Departamento de Biología, ambos de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil).

A continuación, voy a presentar los principales proyectos de investigación, publicaciones y comunicaciones en los que he participado y que están directamente relacionados con el trabajo de la tesis doctoral, entre los años 2008 y 2015.

## PARTICIPATION IN RESEARCH AND INNOVATION PROJECTS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION

---

CoDeS: Internal evaluation of the final Conference of CoDeS network, called 'Designing a Sustainable Future through School Community Collaboration'. European Commission. (2014). Principal investigator: Michela Mayer (IT).

CoDeS (School and Community collaboration for Sustainable Development). European Commission - Lifelong Learning Comenius Network (517621-LLP-1-2011-1-CH--CO-MENIUS-CNW) (2011-2014). Principal investigators: Christine Affolter (SW) (PI Global) & Mariona Espinet (ES) (IP, WP2).

'Evaluación de formación y programas nacionales de educación ambiental, bajo la cosmovisión del buen vivir, y de redes internacionales de educación para la sostenibilidad'. Instituto de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia Tecnológica - Universidad Técnica de Manabí from Ecuador (2013). Principal investigator: Esther Sabio (ES)

'Ensino de ciências: desempenho de estudantes, práticas educativas e materiais de ensino'. Observatório da Educação / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES - Ministério da Educação do Brasil (Edital 01/2008/CAPES/INEP/SECAD) (2008-2011). Principal investigator: Isabel Martins (BR).

SUPPORT: Internal evaluation of the Comenius network. European Commission. (2008 - 2010). Principal investigator: Mariona Espinet (ES).

SUPPORT: Partnership and participation for a sustainable tomorrow. European Commission - Lifelong Learning Program (134631-LLP-1-2007-1-NO-COMENIUS – CNW) (2007-2010). Principal investigators: Faye Bénédict and Astrid Sandas (NO, Global) Mariona Espinet (ES).

Estratègies docents pel desenvolupament de competències lingüístiques crítiques a la titulació de mestre especialitat llengua estrangera mitjançant assignatures en anglès. Agència de gestió d'ajuts universitaris i de recerca. AGAUR - Generalitat de Catalunya (2007MQD00138) (2007-2009). Principal investigator: Mariona Espinet (ES).

## PUBLICATIONS

---

Sabio, E., Espinet, M., & Martins, I. (In Press). *An approach for the analysis of evaluative discourse in international networks on education for sustainable development*. Austria: ENSI-CoDeS network.

Sabio, E. (2014). *L'ús de les TIC en xarxes internacionals d'EDS: El cas de la xarxa Comenius SUPPORT*. Retrieved from IV Simposi d'Educació per a la Sostenibilitat: <https://drive.google.com/file/d/0B93bVIThVlrxTFEwZVdxVFIPcWs/view>

Sabio, E., & An, J. (2014). *CoDeS Final Conference Internal Evaluation Report*. Barcelona: CoDeS Comenius Network.



- Sabio, E., Espinet, M., & Martins, I. (2013). Categorías para el análisis del discurso evaluativo en la práctica social de redes internacionales de educación para la Sostenibilidad (EpS). *La Técnica, January/June 2013*(09), 12-17. Retrieved from <http://www.utm.edu.ec/seguimosavanzando/index.php/la-tecnica-edicion-09/>
- Sabio, E., Espinet, M., & Martins, I. (2013). El discurso de redes internacionales de Educación para la Sostenibilidad (EpS): Ejemplos de tensiones dialécticas. Marrakech, Morocco: Mohammed VI Foundation for the Protection of the Environment. Retrieved from 7th World Environmental Education Congress: [http://www.weec2013.org/adminweec/UserFiles/ABSTRACT/155\\_complete\\_paper.pdf](http://www.weec2013.org/adminweec/UserFiles/ABSTRACT/155_complete_paper.pdf)
- Sabio, E., Espinet, M., & Martins, I. (2012). Categorías para a análise do discurso de avaliação na prática social de redes internacionais de educação para a sustentabilidade (EpS). *Electronic Journal of Education, Health and Environment*. Retrieved from <http://www.ensinosaudeambiente.com.br/eneciencias/anaisiiieneciencias/trabalhos/T212.pdf>
- Sabio, E. (2010). *La Evaluación de Actividades de Redes que promueven la Educación para el Desarrollo Sostenible: El caso de la Evaluación Interna de la Red Europea SUPPORT*. Retrieved from Master Thesis Summaries for Interuniversity Doctoral Program in Environmental Education 2010. Formación y Educación Ambiental. Área de Medio Ambiente. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/sabio\\_collado\\_tcm7-13169.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/sabio_collado_tcm7-13169.pdf)
- Sabio, E., & Espinet, M. (2010). La Evaluación de Redes EDS: Propuestas Ejemplos en Contextos Internacionales. En C. E. CCAA, *Ambientalia 2010. I Congreso Estatal de Sostenibilidad* (págs. 194-195). Madrid: CECCAA.
- Espinet, M., & Sabio, E. (2009). *2nd Internal Evaluation Report*. Retrieved from Comenius SUPPORT network, 'Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow'.
- Espinet, M., & Sabio, E. (2009). *L'Avaluació de Xarxes que promouen la EDS: El cas de la Xarxa Europea SUPPORT*. Retrieved from 1r Congrés de Formació per al treball en xarxa a la Universitat. Complexitat, corresponsabilitat i construcció de coneixement: [http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/xarxa\\_europea\\_support-sabio\\_i\\_altres.pdf](http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/xarxa_europea_support-sabio_i_altres.pdf)
- Sabio, E., & Espinet, M. (2009). La Evaluación de Redes que promueven la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS): El caso de la Evaluación Interna de la Red Europea SUPPORT. En O. A. PPNN, *Investigaciones en la década de la educación para el desarrollo sostenible. Naturaleza y Parques Nacionales, serie Educación Ambiental* (págs. 157-169). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Sabio, E., & Espinet, M. (2009). *L'Avaluació Interna de Xarxes que promouen la EDS: El cas de la Xarxa Europea SUPPORT*. Retrieved from Formació i treball en xarxa en societats complexes. Projecte TRAMA. Fundació Jaume Bofill: [http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/xarxa\\_europea\\_support-sabio\\_i\\_altres.pdf](http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/xarxa_europea_support-sabio_i_altres.pdf)

Espinet, M., & Sabio, E. (2008). *SUPPORT 1st Internal Evaluation Report*. Retrieved from Comenius SUPPORT network, 'Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow'.

Sabio, E., & Espinet, M. (2008). L'Avaluació de Xarxes que promouen la EDS: El cas de la xarxa Europea SUPPORT. In L. S. Ambiental, *10 anys treballant per renovar l'educació ambiental davant dels reptes de la sostenibilitat* (pp. 93-94). Llançà: Fòrum d'Educació ambiental 2000+8. Retrieved from [http://www.scea.cat/documents/forum2000\\_8/F%F2rum%20d%27EA.pdf](http://www.scea.cat/documents/forum2000_8/F%F2rum%20d%27EA.pdf)

## MAIN CONGRESS EXPERIENCE

---

Sabio, E., Espinet, M., & Martins, I. (2014). How do we contextualize the discourse when we reflect on ESD network evaluation activities? *CoDeS Final Conference, 'Designing a sustainable future through school community collaboration'*. Barcelona: UAB.

Sabio, E. (2013). Técnicas y Herramientas de Evaluación aplicadas a la Educación Ambiental. *Workshop on teaching and evaluation, ¿Cómo Enseñar y Evaluar la Educación Ambiental?: Una Guía Práctica para la Implementación de Talleres de Educación Ambiental*. Portoviejo: UTM.

Sabio, E. (2013). Teoría de la Valoración en el Análisis del Discurso de Redes internacionales de Educación para la Sostenibilidad. *Sciences Teaching Seminar on Appraisal Theory*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

Sabio, E. (2012). Didáctica de la educación ambiental desde una perspectiva organoléptica. // *Congreso Iberoamericano Enseñanza de las Ciencias (CIEC)*. Pasto: Universidad de Nariño.

Sabio, E. (2012). La teoría de la Valoración en el análisis del discurso de redes internacionales de Educación para la Sostenibilidad. *Research group Gresc@*. Barcelona: UAB.

Espinet, M., & Sabio, E. (2011). Anàlisi crítica del discurs (CDA) en activitats d'avaluació de la Xarxa Comenius SUPPORT d'Educació per a la Sostenibilitat. *V Jornada l'Estat de la Recerca en Educació per a la Sostenibilitat a Catalunya. Research network on education for sustainability (EDUSOST)*. Barcelona: UPB.

Sabio, E. (2011). Reflexiones sobre la evolución de la calidad de la educación para el desarrollo sostenible en contextos internacionales. *Research group POLEN Project*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Sabio, E. (2011). Reflexiones sobre las contribuciones del Análisis Crítico del Discurso para la evaluación interna de actividades de la Red Europea SUPPORT. *Research group LLM*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Espinet, M., & Sabio, E. (2010). L'Avaluació de Xarxes que promouen la EDS: El cas de la Xarxa Europea SUPPORT. *IV Jornada l'Estat de la Recerca en Educació per a la Sostenibilitat a Catalunya*. EDUSOST. Barcelona: UAB.

Sabio, E., & Espinet, M. (2010). Investigar sobre Redes EDS: Ejemplos y Reflexiones desde la Evaluación. *Seminar Program OAPPNN-MARM (National Park Service, Ministry for the*

*Environment, Rural and Marine Affairs*). Segovia: National centre of environmental education.

Sabio, E., & Espinet, M. (2009). L'Avaluació Interna de Xarxes que promouen la EDS: El cas de la Xarxa Europea SUPPORT. *VII Congreso internacional sobre la Investigación en Didáctica de las Ciencias*. Barcelona: UAB.

Sabio, E., & Espinet, M. (2009). La Evaluación de Redes que promueven la EDS: El caso de la Red Europea SUPPORT. *5th World Environmental Education Congress*. Montréal: UQUEBEC.



# CAPÍTULO 1

---

## ANTECEDENTES

***“Lorsqu'on tire sur un seul fil de la nature, on découvre qu'il est attaché au reste du monde” (John Muir)***

(Cuando tiramos del hilo de la naturaleza, se descubre que éste está unido al resto del mundo)

### **1.1. Comunidades globales**

Desde el punto de vista de comunidad, vivimos en un mundo globalizado, dónde la comunidad local se ha reinventado en otras formas de comunidad con conciencia global, tal como señala Delanty (2006) en su obra “Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía”. La red Comenius SUPPORT es una evidencia de este mundo globalizado fruto de comunidades que han surgido del desafío al mundo de pensamiento global y actuación local, tal como la creación de la Unión Europea (UE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas comunidades, aunque integradas por países de un continente, Europa en el caso de la UE, o de varios continentes, en el caso de la ONU o la OCDE, buscan ser referentes mundiales en las disciplinas dónde actúan localmente.

La disciplina que nos ocupa en este trabajo es la educación, en concreto la Educación para el Desarrollo Sostenibles (EDS). Tanto la UE, a través de su departamento de Educación y

Formación, como la ONU, por medio de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), han desarrollado programas educativos globales, como el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) y la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), respectivamente, que se han aplicado de forma local. La red SUPPORT se financia a través del PAP Comenius y nace con objeto de responder a los retos de la DEDS.

En el caso de la OCDE, a través del Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI), se constituyó el grupo ENSI (Iniciativas ambientales y escolares) para promover la EDS en las escuelas, mediante el desarrollo de redes Comenius, como la red SEED o SUPPORT entre otras actividades.

## **1.2. La Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO**

El desarrollo sostenible (DS) se define como “el desarrollo que satisface las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (Brundtland, 1987, pág. 41). Unos años más tarde, la UNESCO afirma que la EDS pretende conseguir un futuro sostenible a través de un cambio social generado por el fomento de valores, comportamientos y estilos de vida adecuados a tal efecto.

La EDS es promovida por el programa Agenda 21 (A21), en su Capítulo 36, con la UNESCO como gestor de éste. En este capítulo, la A21 establece un plan de actuación global para promover el DS, al que los gobiernos se suscribían y comprometían, integrando los conceptos de medio ambiente y desarrollo en todos sus programas educativos (ONU, 1992b).

Para impulsar el plan de la A21, las Naciones Unidas establecen del año 2005 al 2014 la Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS), con la UNESCO como agencia líder y apoyada por el Consejo Europeo, en la que se marcan unos retos de EDS que los gobiernos de todo el mundo son llamados a integrar en sus estrategias educativas nacionales y planes de acción en diferentes niveles.

La promoción de la Red Comenius SUPPORT, se debe a la necesidad de un cambio en el sistema educativo para responder a los retos de la EDS, fijados por el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) de la UNESCO.

### **1.3. La Red ENSI, Environment and School Initiatives de la OCDE**

La Red ENSI, Environment and School Initiatives (Iniciativas ambientales y escolares, <http://www.ensi.org/>), de ahora en adelante ENSI, es una red independiente desde 2005 y una organización internacional sin ánimo de lucro desde 2009. Desde su creación en 1986, ENSI ha pasado por varias etapas de desarrollo en el marco del Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En sus tres primeros años de vida, fue una actividad de intercambio innovador del propio CERI/OCDE, dónde este Centro jugaba el rol de coordinador de los diferentes países socios de la red; posteriormente fue un proyecto del mismo CERI/OCDE hasta 1994; y entre los años 1995 y 2004, fue una red descentralizada del CERI/OCDE. ENSI ha reunido a políticos, investigadores, formadores del profesorado, educadores, profesores, empresarios y otros actores de la comunidad educativa, principalmente de los países del área de la OCDE (Europa, Asia-Pacífico y América del Norte), con la finalidad de promover y entender las actividades que fomentan la educación para el desarrollo sostenible en las escuelas y en sus comunidades.

ENSI se plantea apoyar el desarrollo educativo y pedagógico que, a través de la investigación y el intercambio internacional de experiencias, promueve la perspectiva de aprendizaje para el desarrollo sostenible, estudios ambientales, formas activas de enseñanza-aprendizaje, así como la educación para la ciudadanía. Respondiendo a este tipo de retos, ENSI ha apostado por las “redes dinámicas” como un nuevo tipo de relación social que emergió entre profesores que fomenta el intercambio autónomo profesional para ayudar a la acción responsable ante la complejidad y la incertidumbre.

Como ejemplo de este tipo de redes, ENSI ha sido impulsor y anfitrión del desarrollo de proyectos como: la Red Noruega para la Educación Ambiental, la Red Comenius SEED,

School Development through Environmental Education (Desarrollo escolar a través de la educación ambiental), de ahora en adelante la red SEED o SEED; la Red Comenius SUPPORT, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow (Cooperación asociativa y participación para un mañana sostenible), de ahora en adelante la red SUPPORT o SUPPORT; y la red Comenius CoDeS, Collaboration of schools and communities for sustainable development (Colaboración de las escuelas y las comunidades para un desarrollo sostenible, <http://www.comenius-codes.eu/>), de ahora en adelante la red CoDeS o CoDeS.

ENSI ha promovido exitosamente la metodología de actuación puesta en marcha en estas redes, basada en la colaboración entre escuelas, entre escuelas y actores de la comunidad científico-investigadora, y entre escuelas y la comunidad local, por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y también de actividades presenciales que forman parte del repertorio de actividades promovidas por el PAP.

En el caso de las evaluaciones llevadas a cabo en la Red Noruega para la Educación Ambiental Noruega en relación con la experiencia de ENSI en esta red, mostraron las siguientes fortalezas (Benedict, 2008).

- La cooperación entre la escuela y los actores externos inspiraba a los alumnos y parecía estimular el aprendizaje.
- Una red entre escuelas y actores externos inspiraba a los profesores que participaban en la red.
- La cooperación entre las escuelas y las instituciones de investigación parecía beneficiar a ambas partes.
- Los alumnos exhibieron un alto nivel de cualidades dinámicas, en particular a la hora de recopilar información, describieron conclusiones, y comunicaron sus resultados a los políticos locales y a la prensa.

De esta forma, parece que el tipo de educación que promovió ENSI dio su fruto en los alumnos y ofreció a los profesores entusiastas un tipo de proyectos que no son representativos de las prácticas educativas en las escuelas y que podían, a su vez, ser llevados a cabo por ONGs medioambientales o autoridades educativas. Gracias a este tipo de proyectos, se pudo demostrar en posteriores evaluaciones, que se había producido una



tendencia a revertir las prácticas educativas tradicionales después de que el proyecto se hubiera completado. Sin embargo, eso no fue suficiente para asegurar el desarrollo de la escuela y la competencia para producir EDS a largo plazo (Benedict, 2008).

Por eso, de este proyecto se aprendieron diversas lecciones de las que derivaron una serie de retos:

- El desarrollo de la escuela requería ayuda continua, motivación, atención y ánimo.
- Las escuelas y los profesores necesitaban sentir propiedad y crear educación localmente (en oposición al uso de los planes de enseñanza preparados).
- Los proyectos tendrían que ser lo bastante pequeños y simples para no perder el entusiasmo del profesor.

Bajo este contexto nace la idea del proyecto SUPPORT en el año 2007, que se desarrolló en reuniones preparatorias de socios potenciales interesados, incluidos los miembros de ENSI y socios del proyecto SEED, anterior a SUPPORT. De estas reuniones se acuerda que de SUPPORT se obtenga un impacto sobre la EDS en Europa en tres ámbitos (Benedict, 2008):

- Comprensión teórica de la EDS
- Mejora de la práctica escolar en EDS y
- Mejora de las políticas en EDS.

#### **1.4. El Programa de Aprendizaje Permanente Comenius de la UE**

El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Comunidad Europea, organizaba acciones internacionales de formación, en el periodo 2007-2013, a lo largo de la vida del alumnado, el profesorado y los centros educativos europeos, llamadas: Comenius, Erasmus, Leonardo y Grundtvig.

El *PAP Comenius*, atendía las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes desde la educación infantil hasta la educación secundaria, así como de las instituciones y organizaciones que imparten esta formación. El PAP Comenius, para conseguir sus objetivos, llevó a cabo diferentes acciones, dentro de las que se encuentran las *Redes*

*Comenius*. Estas redes fomentaban la conexión de instituciones educativas y organizaciones, y estaban diseñadas para promover la cooperación y la innovación en áreas temáticas específicas de importancia particular para la educación escolar, como la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en un contexto europeo. Este fue el caso de las Redes internacionales Comenius SEED y SUPPORT. Ambas redes, sucedidas en el tiempo, figuran como proyectos de la Red internacional ENSI (Iniciativas ambientales y escolares), y se van a pasar a describir brevemente, a continuación.

1) La Red Comenius SEED, School Development through Environmental Education ([http://www.ensi.org/Projects/Former\\_Projects/SEED/](http://www.ensi.org/Projects/Former_Projects/SEED/)), se planteó con el objeto de promover la educación ambiental (EA) como una fuerza impulsora para el desarrollo de la escuela en Europa, desde el año 2002 al 2005. Desde la diversidad de actores de SEED, 14 países europeos y 6 países miembros no europeos, se intentó promover la EA como una cultura innovadora de la enseñanza y del aprendizaje, que promueve la educación para el desarrollo sostenible. SEED invita a escuelas, institutos de formación de docentes y autoridades educativas a trabajar juntos, para aprender de las experiencias de otros y para acumular su conocimiento en el trabajo hacia el desarrollo sostenible (Mogensen & Mayer, 2007). La red SEED fue antecesora de la red SUPPORT.

2) La Red Comenius SUPPORT, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow (<http://support-edu.org/>), se trata de una red europea de organizaciones que trabajó para promover una educación para el desarrollo sostenible (EDS) de calidad, contando con financiación del PAP Comenius III de la Comunidad Europea, de principios del mes de octubre del año 2007 a finales del mes de octubre del año 2010. SUPPORT, se planteó mejorar la calidad de los materiales y de las prácticas educativas en relación con estos retos de la Década de EDS, promoviendo la EDS en las escuelas europeas (Benedict, 2008). Esta red se caracterizó por su diversidad, contando con participantes de 19 países diferentes (31 socios son de 14 países de la UE), correspondientes a 40 instituciones distintas y con diversos bagajes profesionales del ámbito formal y no formal educativo, como profesores, formadores del profesorado, investigadores, políticos, educadores ambientales, empresarios, etc.

SUPPORT estuvo integrada por un equipo coordinador y evaluador que se componía de: un grupo de dirección, una coordinadora de la red y del seguimiento de ésta, una evaluadora interna, una evaluadora externa, coordinadores de las diferentes actividades y grupos de trabajo derivados de la red. La evaluación interna de SUPPORT fue asignada al socio-institución, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, Cataluña, España), tarea de la red que la UAB convirtió a su vez en contexto y objeto de este trabajo de investigación.

Actualmente, el PAP ya no existe en la Comunidad Europea y ha sido integrado en el nuevo Programa Erasmus+. Este programa es el programa de la UE en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020. Erasmus+ agrupa los siguientes programas europeos ejecutados por la Comunidad Europea durante el periodo 2007-2013, tanto a nivel cooperación intraeuropeo como internacional: El Programa de Aprendizaje Permanente; El programa La Juventud en Acción; El programa Erasmus Mundus; Tempus; Alfa; Edulink; Los programas de cooperación con países industrializados en materia de educación superior.

Las acciones y actividades respaldadas por este nuevo programa se denominan en todos los casos con la marca “Erasmus+”, seguida de los nombres de los antiguos programas:

- Erasmus+: Comenius, en el ámbito de la educación escolar;
- Erasmus+: Erasmus, en el ámbito de la educación superior y centradas en los países del programa;
- Erasmus+: Erasmus Mundus, en los Títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus;
- Erasmus+: Leonardo da Vinci, en el ámbito de la educación y la formación profesionales;
- Erasmus+: Grundtvig, en el ámbito del aprendizaje de adultos;
- Erasmus+: La Juventud en Acción, en el ámbito del aprendizaje no formal e informal de los jóvenes;
- Erasmus+: Jean Monnet, en el ámbito de los estudios de la Unión Europea;
- Erasmus+: Deportes, en el ámbito deportivo.

## 1.5. Un cambio en la demanda de evaluación educativa

Mayer & Mogensen (2007), reflexionan sobre la evaluación en la educación ambiental, a raíz de su experiencia en la red SEED, destacan la necesidad de hacer frente a las tensiones dispares en la sociedad occidental que se manifiestan en forma de crisis de valores y necesidad de cambio. Esta crisis también afecta a los programas educativos y a su evaluación, y más aún cuando se tratan temas relacionados con la EA o con la EDS, por pertenecer a un tipo de educación en valores que ha sufrido cambios profundos en cuanto a concepción del conocimiento y a metodologías. Se puede decir que se ha pasado del mundo de la seguridad y la previsión del siglo XIX, dónde el trabajo es estable para toda la vida y el ser humano tiene la solución tecnológica y científica para todos los problemas socio-ambientales; al mundo del siglo XX caracterizado por la complejidad, la incertidumbre sobre el futuro, la conciencia sobre el límite de nuestro conocimiento y la interdependencia entre todos los elementos del planeta.

Este cambio de concepción del mundo o paradigma ha sido relevante en el cambio y crecimiento de la demanda de evaluación educativa que existe en los últimos 20 años, el cuál es debido a varios factores (Mayer & Mogensen, 2007):

- La inquietud y la necesidad por pasar de la evaluación como *juicio*, donde se extraen medidas imposibles (emitido por aquellos que tienen la autoridad de hacerlo), a la evaluación como investigación, interpretación, valoración y reflexión, extrayendo fortalezas y debilidades.
- Existen tensiones que han orientado esta demanda con diferente fuerza, tales como: un sistema educativo en expansión; la eficiencia de las escuelas para ser competitivas; la innovación y desarrollo autónomo de las escuelas; la complejidad e incertidumbre del mundo real y de los procesos educativos.
- Existe una cierta tendencia de transición del paradigma *positivista*, caracterizado por el conocimiento basado en hechos, independiente del contexto cultural y de los valores, como “medida objetiva de los resultados”; a un paradigma *constructivista*, ético y epistemológico, donde la evaluación funciona como una parte intrínseca de los procesos

de aprendizaje y de construcción de nuevos conocimientos, actitudes y comportamientos.

Para que estos cambios en la forma de entender la evaluación en educación puedan consolidarse, es necesario tener en cuenta diferentes elementos de la evaluación (Mayer & Mogensen, 2007):

- 1) Por un lado, es importante clarificar los valores, criterios de calidad e instrumentos de la evaluación, para luego reflexionar sobre su coherencia en el proceso de cambio.
- 2) Por otro lado, la evaluación tanto en EA como en EDS necesita tener en cuenta la complejidad y dinamismo que existe en el mundo de la educación y el mundo ambiental, buscando la coherencia entre el conocimiento ambiental y como se aplica éste a la práctica en las escuelas.

En este trabajo nos situamos en un contexto de evaluación de una red Comenius que hace frente a los retos de DEDS. Tanto la evaluación propuesta en la DEDS como en las redes del PAP Comenius de UE es reflejo de este cambio de paradigma evaluativo, tal y como se describe a continuación.

### **1.5.1. La Evaluación de la Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible**

El proceso de Seguimiento y Evaluación es una de las siete estrategias del Plan de Aplicación Internacional de la DEDS. Esta estrategia es clave para determinar los cambios y el impacto de la Década, producidos por las naciones, los grupos y los individuos que participan como actores en el Decenio. La DEDS es una iniciativa a largo plazo que incide en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, por lo que es importante controlar la eficacia de este proceso en la etapa de implementación de la Década (UNESCO, 2006).

Para ello, la DEDS pone en relieve el desarrollo de indicadores adecuados y pertinentes en todos los niveles - local, nacional e internacional - y para cada iniciativa y programa en el marco del Decenio, mediante métodos de evaluación cualitativos y cuantitativos. La Década hace énfasis en la cooperación a través de la integración de la EDS en redes y alianzas existentes, de manera que cada grupo debe establecer sus propios objetivos,

resultados e indicadores en el marco del Decenio. Por ello, el seguimiento y la evaluación se llevan a cabo a muchos - niveles, nacional, regional, local, institucional, etc. - y es una parte integral de las actividades del Decenio (UNESCO, 2006).

En el caso de SUPPORT se establecieron indicadores o criterios de calidad de diferentes tipos, teniendo en cuenta los indicadores de la estrategia para la EDS de la Comisión Económica Europea de la Naciones Unidas (UNECE) y de las directrices de la UNESCO Asia Pacífico para la evaluación del DEEDS de la ONU. Estos indicadores se enumeran a continuación: indicadores cuantitativos sobre las actividades, los productos y los resultados de la red; indicadores de contexto; indicadores de aprendizaje; y criterios de calidad de cooperación asociativa entre las escuelas y los actores de la comunidad educativa (Mayer & Espinet, 2008).

En este sentido, la UNESCO como agencia líder de la DEEDS (UNESCO, 2006):

- Estableció un Grupo de expertos para el diseño del proceso de Seguimiento y Evaluación, y para prestar asesoramiento técnico en la evaluación del Decenio. Este grupo de especialistas poseen conocimientos y experiencia en Seguimiento y Evaluación a nivel internacional y nacional, en los siguientes campos: políticas educativas y de gestión, estadísticas educativas, EDS, educación ambiental, desarrollo social y economía de desarrollo.
- Trabajó en estrecha colaboración con otras iniciativas internacionales de seguimiento, tales como el Informe de Seguimiento de Educación para todos, las iniciativas de seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización y el seguimiento continuo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Los resultados del seguimiento y la evaluación se utilizan para la evaluación y reorientación de los programas durante el curso de la Década, con el fin de garantizar la pertinencia y la eficacia en su implementación.

La serie de informes de la DEEDS “Aprendizaje para un mundo sostenible” publicados durante la vida del Decenio en 2009, en 2012 y en 2014, evidencian las fases de seguimiento y evaluación del Decenio (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/monitoring-evaluation-process/>)

### 1.5.2. La evaluación de Redes Comenius

El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) de la Unión Europea (UE) define las directrices para evaluar las Redes Comenius, en el formulario de solicitud de este tipo de proyectos. En estas directrices se destaca que cada solicitud debe incluir un plan para demostrar que existen mecanismos previstos para lo siguiente (Benedict, 2008).

- Realizar el seguimiento del estado del proyecto
- Garantizar la calidad del trabajo, de los resultados y de los productos
- Proporcionar al proyecto retroalimentación en curso acerca de cómo mejorar la ejecución del proyecto y
- Mejorar el logro de los objetivos del proyecto.

Tales actividades también pueden incluir la evaluación de la gestión del proyecto por un evaluador externo.

El plan de la Red Comenius SUPPORT estuvo destinado a cumplir con las directrices del PAP de la UE mediante el control interno, la evaluación interna y la evaluación externa de la red. En concreto, la evaluación interna de de la Red Comenius SUPPORT, objeto de este trabajo de investigación, tiene como propósito promover la formación de herramientas y procesos para la reflexión y el aprendizaje de los participantes de cada una de las actividades que tienen lugar en esta red (Espinet & Sabio, 2008).





## CAPÍTULO 2

---

# LA RED COMENIUS SUPPORT, PARTNERSHIP AND PARTICIPATION FOR A SUSTAINABLE TOMORROW

**“Si on veut connaître un peuple, il faut écouter sa  
musique” (Platon)**

(Si queremos conocer a un pueblo, debemos escuchar su  
música)

### **2.1. Finalidades**

La promoción de la Red Comenius SUPPORT, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow, fue debida a la necesidad de un cambio en el sistema educativo para responder a los retos de la EDS, fijados por el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) de la UNESCO. SUPPORT se planteó mejorar la calidad de los materiales y las prácticas educativas en relación con estos

retos, promoviendo la EDS en las escuelas europeas. Con esta finalidad, SUPPORT fijó como eje central la escuela, que es el nexo de unión y colaboración entre las escuelas, las instituciones de investigación y la comunidad local. Las escuelas y los alumnos colaboraron, por medio de las TIC, en temas de educación para el desarrollo sostenible con los actores de sus comunidades locales y con instituciones de investigación. En esta colaboración, fue esencial que tanto los actores del sector de la educación como los actores de los otros sectores fueran conscientes de sus respectivas competencias y roles: el sector de la educación tuvo más en cuenta el aprendizaje, las capacidades del alumno, las fuentes y las competencias en el sistema educativo; los otros sectores tuvieron más en cuenta el ámbito y los resultados del desarrollo sostenible, las fuentes y las competencias de sus sectores respectivos (Benedict, 2008).

A continuación se indican los objetivos del PAP que SUPPORT persiguió (Sandas, 2010):

- Reforzar la contribución del PAP a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad de género y la satisfacción personal.
- Ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la formación de puestos de trabajo y el crecimiento de un espíritu empresarial.
- Dar apoyo al desarrollo del contenido innovador, basado en las TIC, de servicios, pedagogías y práctica para el PAP.
- Fomentar un mejor uso de los resultados, de los productos innovadores y de los procesos, e intercambiar buenas prácticas en los campos cubiertos por el PAP para mejorar la calidad de la educación y la formación.

Los objetivos específicos de SUPPORT en relación con los objetivos del PAP fueron los siguientes (Sandas, 2010):

- *Dar apoyo al desarrollo del contenido innovador basado en las TIC, de servicios, pedagogías y práctica en el PAP:* las TIC se deben de utilizar como herramienta para enseñar y aprender a proporcionar diversidad metodológica y un contenido pertinente. Los temas apuntados por SUPPORT fueron la energía, el clima, la diversidad biológica y las pautas de consumo, estos temas estarán relacionados con actividades en la página web de educación interactiva, <http://www.sustain.no>, y en otras webs incluidas en el proyecto. El uso de las TIC permite a las escuelas conseguir información; aplicar

directrices seguras de calidad a las actividades; interactuar con actores no correspondientes a la escuela; publicar resultados; y contribuir a bases de datos que pueden ser utilizadas por otras escuelas, científicos e instituciones científicas, directores y empresas locales. El uso de las TIC permite a las comunidades de aprendizaje conectarse y comunicarse entre sí y construir sociedades.

- *Fomentar la calidad y la dimensión europea de formación del profesorado*: SUPPORT proporcionó a los profesores materiales, métodos y apoyo para incluir temas de desarrollo sostenible en su enseñanza y, de esta forma, ir creando competencias. Los talleres y los seminarios se organizaron para dar apoyo a los profesores implicados en proyectos Comenius y formarlos. Se enfatizó el pensamiento en sistemas, el papel de la escuela como centro de aprendizaje en la comunidad local, la colaboración con la comunidad local y las instituciones de investigación, y las TIC. La calidad de formación del profesorado se fomenta divulgando los resultados y el aprendizaje de la mejor práctica. Un cierto número de instituciones de formación del profesorado implicadas en la red participaron directamente en actividades de EDS basadas en las webs.
- *Dar apoyo a mejoras de los enfoques pedagógicos y la gestión escolar*: los actores de la comunidad local tienen que entrar en contacto con las necesidades escolares con el fin de renovar el contenido de los programas educativos. Una cooperación activa entre escuelas, instituciones de investigación y la comunidad local mejora tanto el contenido disciplinario como los aspectos didácticos. SUPPORT promovió la diversidad metodológica en la enseñanza fomentando el uso de una combinación del libro de texto orientado a la enseñanza, las TIC y las actividades al aire libre. SUPPORT facilitó un diálogo próximo y el entendimiento entre políticos y autoridades escolares en el campo de la educación en ciencias. De este modo, la posición de las escuelas se podía realzar volviendo a ganar influencia y respeto en la comunidad, y con su integración en la política local.
- *Ayudar a la gente joven a adquirir las habilidades básicas de la vida y las competencias necesarias para su desarrollo personal, para el trabajo futuro y para la ciudadanía europea activa*: las prácticas de enseñanza innovadoras de SUPPORT involucraron a los alumnos como participantes activos en el aprendizaje para la sostenibilidad. Se previó que los alumnos desarrollen capacidades para entender cómo

se interconectan los fenómenos, y utilicen conceptos y métodos de disciplinas diversas para dilucidar las muchas facetas de los aspectos locales y globales del desarrollo sostenible. Los alumnos también pueden llegar a comprender mejor su propio papel y sus responsabilidades en la creación de desarrollo sostenible en una democracia. Estas competencias también son importantes para la cotidianidad, el trabajo y la capacidad empresarial en un momento en que la economía europea se reorienta hacia un desarrollo sostenible, por ejemplo, con respecto a los requisitos del uso eficaz de energía y otros recursos.

## **2.2. Instrumentos**

SUPPORT utilizó las TIC como herramienta principal para establecer la colaboración entre escuelas, entre las escuelas y las instituciones de investigación, y entre las escuelas y la comunidad local. Por medio de las TIC, esta red pretendió llegar directamente a todos sus socios e indirectamente a todos los actores implicados dentro de la finalidad de este proyecto.

Los socios tenían asignados una serie de roles en la red que se detallan a continuación (Sandas, 2010):

- Trabajar sobre la EDS en las escuelas y en las redes escolares.
- Construir redes nacionales y regionales de EDS.
- Implicar a las escuelas en la Campaña del Clima CO2nnect.
- Intercambiar experiencias.
- Desarrollar teoría sobre la EDS.
- Recopilar escuelas de EDS como casos de estudio.
- Elaborar directrices para utilizar las TIC en la EDS.
- Hacer un seguimiento de la EDS aplicada al caso de estudio, reflexionar sobre éste y evaluarlo.
- Divulgar y estimular el uso de los resultados.

La recopilación de escuelas era una tarea importante destinada a la publicación de una guía de recopilación de estudios de caso de escuelas como centros de aprendizaje para la

sostenibilidad, como muestra de colaboración entre escuelas, entre escuelas e instituciones de investigación, y entre escuelas y la comunidad local. Esta tarea, según la finalidad que se planteaba SUPPORT, no sólo era realizada por los socios del ámbito profesional escolar, sino también era ejecutada por investigadores y gestores de la educación (políticos).

A parte de participar como casos de estudio, las escuelas también podían participar en SUPPORT a través de seminarios de contacto, visitas de estudio, adhiriéndose a la Campaña sobre el clima CO2nnect y otras actividades escolares.

Para llevar a cabo las diferentes actividades del proyecto, SUPPORT propuso a sus actores diferentes métodos de trabajo a fin de que los participantes se conocieran mejor, que incluyen: una primera presentación de información, grupos interactivos, facilidad de cooperación y generación de oportunidades (Benedict, 2008).

### 2.3. Actores

La red SUPPORT fue coordinada por la Universidad Noruega de las Ciencias de la Vida, y dirigida legal y económicamente por la Dirección Noruega de Educación y Formación, (Benedict, 2008).

SUPPORT combinó una diversidad actores, en cuanto a sus bagajes profesionales, nacionalidades e instituciones a las que representan:

- Esta red contaba con la participación de investigadores, procedentes de universidades y otras instituciones de investigación; gestores de la educación (políticos, ministros y técnicos), procedentes del departamento de educación del gobierno del país correspondiente; y profesores del ámbito formal (escuelas y universidades) y educadores ambientales del ámbito no formal (ONGs, empresas privadas y centros de educación ambiental), que se encargaban de llevar a cabo los programas de EDS en sus respectivos países.
- La nacionalidad de los socios de SUPPORT se corresponde con 19 países diferentes, la mayoría de ellos de la UE: 31 socios pertenecían a 14 países de la UE (Noruega, Austria, Bélgica, Alemania, Estonia, Grecia, España, Finlandia, Hungría, los Países

Bajos, Rumania, Suecia, Eslovenia y el Reino Unido) y 9 socios pertenecían a 5 países de fuera de la UE (Australia, Suiza, Corea, Macedonia y Malasia).

- Esta red contaba con la colaboración de 40 instituciones, entre ellas se encuentran: Center of Schools' Science Education; Universidad de Bergen, Field Studies Council; Healthy Environment Regional Organization "HERO"; Instituto Húngaro para la Investigación, Búsqueda y el Desarrollo Educativo; Liceul Pedagogic "Mihai Eminescu"; Universitat Autònoma de Barcelona; Dirección Noruega de Educación y Formación (Secretaría de SUPPORT); y Universidad de Noruega de Ciencias de la Vida (Coordinadora de SUPPORT).

## 2.4. Recursos

La red SUPPORT fue subvencionada por el PAP Comenius III de la Comunidad Europea, del año 2008 al 2010.

SUPPORT asignó unos planes de trabajo a los actores de SUPPORT. Para desarrollar estos planes, la red propuso la realización de diferentes acciones, en varios países de la Unión Europea, que se mencionan a continuación (Sandas, 2010):

- Trabajo en red entre socios (a través de reuniones de socios).
- Intercambio de buenas prácticas e ideas sobre mejores prácticas en la EDS (a través de seminarios de contacto, talleres, visitas de estudio y conferencias temáticas).
- Campaña de sensibilización sobre el Clima CO2nnect (en la primavera de 2009).
- Publicaciones y recomendaciones.

SUPPORT empleó las TIC con la idea de implicar escuelas, instituciones de investigación y comunidades locales, en una colaboración conjunta. Esta red ofrecía su propio sitio web (<http://support-edu.org>) para proporcionar información al público, que disponía de una intranet para las organizaciones participantes con un foro para la discusión y el intercambio de información. Otro sitio web que ofrecía SUPPORT (<http://www.co2nnect.org>) es una campaña internacional de escuelas de EDS centrada en los temas del clima y el transporte, donde se puede calcular la huella ecológica de las escuelas. También desarrolló actividades de aprendizaje y materiales temáticos en la web <http://www.sustain.no>, y elaboró una guía

de recopilación de estudios de caso de escuelas como centros de aprendizaje para la sostenibilidad.

Además, SUPPORT jugó con los recursos, las competencias y la motivación que cada uno de sus actores podía aportar al proyecto (Benedict, 2008).

## 2.5. La evaluación de SUPPORT

El marco de evaluación que fue propuesto para la red SUPPORT promovió la mejora del funcionamiento de las actividades de la red Comenius SUPPORT, dentro de un paradigma sociocrítico (Mayer & Mogensen, 2007), que tiene en cuenta los valores comunes de la EDS compartidos por los participantes y su visión de la “calidad” que quieren lograr a través de las actividades y los productos de la red.(Mayer & Espinet, 2008). Esta estrategia de evaluación fue fruto del trabajo conjunto de los socios de la red Comenius SEED, anterior a SUPPORT, y contaba con la aportación de todos los socios como "actores" del proceso de evaluación, aunque con diferentes roles.

La evaluación de la red SUPPORT siguió las orientaciones aprobadas por tres planes de evaluación:

- Un plan de seguimiento o vigilancia del programa de la red cuyas autoras fueron Michela Mayer, evaluadora externa de la red, y Mariona Espinet evaluadora interna de la red (Mayer & Espinet, 2008) y;
- Un plan de evaluación externa cuya autora fue Michela Mayer actuando como evaluadora externa de la red (Mayer, 2008) y un plan de evaluación interna cuyas autoras fueron Mariona Espinet y Esther Sabio evaluadoras internas de la red (Espinete & Sabio, 2008), ambos para proporcionar feedback formativo de las actividades a medida que éstas van aconteciendo, por medio de las evidencias que se recogen de los actores de SUPPORT.

Estos planes fueron coordinados por diferentes personas que mantienen un contacto y un intercambio constantes (Benedict, 2008).

### **2.5.1. Finalidad de la Evaluación de SUPPORT**

Las razones por las cuales se llevó a cabo la evaluación de SUPPORT son las siguientes (Mayer & Espinet, 2008):

- Reflejar aquello que estamos haciendo.
- Aprender de aquello que hemos conseguido.
- Tomar decisiones sobre lo que tendríamos que hacer.
- La evaluación de SUPPORT se propuso (Mayer & Espinet, 2008):
- Recoger datos de diferentes participantes de la red por medio de diferentes instrumentos.
- Hacer el seguimiento del éxito y de la eficacia de las actividades propuestas a la red.
- Tener en cuenta, especialmente, los modelos emergentes que puedan surgir y los resultados no previstos de las actividades de la red.
- Fomentar la reflexión compartida sobre las principales preocupaciones de SUPPORT, obteniendo las fortalezas y debilidades durante este proceso.
- Evidenciar la calidad conseguida por el programa y la red, siguiendo las prioridades definidas por los participantes.

### **2.5.2. Estrategias de Evaluación de SUPPORT**

Derivados de los planes de evaluación de la red SUPPORT, se promovieron tres tipos de estrategias de evaluación: seguimiento o vigilancia, evaluación interna y evaluación externa (Benedict, 2008):

- La institución coordinadora se encargaba del seguimiento o vigilancia anual del programa de la red, que incluía una valoración de la implementación de las actividades previstas, en relación al cumplimiento del programa de la red (agenda, horarios, presupuesto,...). El grupo asesor junto con los coordinadores de las actividades también estaban involucrados en este seguimiento.
- La evaluación externa se encargaba de la recopilación de datos sobre el compromiso de las instituciones participantes de la red (escuelas, comunidades locales e instituciones de investigación), el aprendizaje, la comunicación de la red, y el cumplimiento de los



criterios de calidad, mediante la organización de un "grupo de informantes clave" (KIG) conectados a través de una plataforma TIC. El KIG se componía por algunos socios y algunos de los participantes, elegidos por la evaluadora externa, con el fin de representar la variedad de ambos en la red SUPPORT implica. Se realizaron informes de evaluación externa anuales y un informe final cuando finalizó el proyecto (Mayer, 2008).

- El propósito de la evaluación interna consistía en promover la formación de herramientas y procesos para la reflexión y el aprendizaje de los participantes de las actividades de SUPPORT. La evaluadora interna se encargaba de orientar y recoger los datos derivados de los instrumentos de evaluación, para contrastarlos y debatirlos en posteriores informes. Se obtuvieron informes de evaluación interna de cada actividad o evento, informes anuales y un informe final al finalizar el proyecto (Espinet & Sabio, 2008).

La relación mutua entre estas tres estrategias de la evaluación, junto con los diferentes instrumentos de evaluación y las responsabilidades de cada tipo de evaluador, significaba un elemento importante de garantía de validez y fiabilidad de los resultados de la evaluación (Mayer & Espinet, 2008).

Los resultados derivados de la evaluación del proyecto se distribuyeron a las organizaciones participantes y los sistemas nacionales de educación.

### **2.5.3. Plan de la evaluación interna de la red SUPPORT**

Como se ha comentado en el capítulo anterior, la tarea de la evaluación interna del proyecto SUPPORT, se asignó al socio-institución Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España), en concreto a la profesora titular de universidad Mariona Espinet Blanch, a la que también corresponde la dirección del presente trabajo de investigación. Por este motivo, este trabajo toma como contexto de investigación a la estrategia de evaluación interna de SUPPORT.

Siguiendo las guías aprobadas en el plan de acción de la evaluación interna de SUPPORT, se propuso proporcionar un feedback formativo sobre lo que ocurre en las actividades

desarrolladas en este proyecto. Para que este feedback sea efectivo, la evaluación interna utilizó evidencias recogidas por los organizadores y participantes de las actividades de la red, además de haber sugerido otros instrumentos para enriquecer la reflexión (Espinete & Sabio 2008).

La evaluación interna de los eventos o actividades se SUPPORT se fijó una pregunta de carácter general y otras finalidades de carácter más específico que guiaron el diseño de los instrumentos de evaluación, así como la reflexión (Espinete & Sabio 2008):

- a) Pregunta general: ¿Qué calidad han conseguido lograr las diferentes actividades de la red Comenius SUPPORT, en función de la calidad que sus actores esperaban conseguir en estas actividades?
- b) Finalidades específicas en tres diferentes ámbitos:
  - Objeto: conocer hasta qué punto la actividad está cumpliendo con sus objetivos marcados, si es que realmente está contribuyendo a lograr los objetivos de la red.
  - Proceso: conocer si realmente la actividad está promoviendo procesos que faciliten el logro de estos objetivos y que sean coherentes con la EDS y SUPPORT.
  - Resultados: conocer si los resultados de cada actividad son coherentes con los productos que se desean conseguir en la red.

Los instrumentos para la evaluación interna de cada actividad llevada a cabo en SUPPORT, se indican a continuación (Espinete & Sabio, 2008):

- Cuestionario con preguntas cerradas y abiertas (ver en el Anexo): dirigido a los participantes, se negocia con el responsable de cada actividad y la coordinadora de la red. Aunque se pretendía que las preguntas estén adaptadas a cada tipo de actividad, éstas tenían el mayor grado de similitud posible para poder comparar entre actividades.
- Entrevistas informales: realizadas a los coordinadores de las actividades y a la coordinadora de la red.
- Informes de la actividad e informes reflexivos de la actividad: ambos elaborados por los coordinadores de las actividades y la coordinadora de la red. Los informes reflexivos podían ser objeto de co-reflexión, por medio del feedback del evaluador interno.

A modo de conclusión, se refleja en la Figura 2.1 los instrumentos de evaluación empleados en las estrategias de evaluación interna, externa y de seguimiento, conectadas por medio de un tetraedro tridimensional (Mayer & Espinet, 2008). Cabe destacar, que la excelente relación y el intercambio constante entre los diferentes evaluadores de SUPPORT, y la experiencia ganada en las redes Comenius anteriores a SUPPORT, generó un escenario propicio para la reflexión conjunta y la comprensión de la complejidad en la evaluación de redes internacionales socioeducativas.



Figura 2.1. La Triangulación tridimensional entre los 3 tipos de estrategias de evaluación de la red Comenius SUPPORT, asociadas a los instrumentos de evaluación (Mayer & Espinet 2008)

#### 2.5.4. Reflexiones sobre la evaluación de la red SUPPORT

Sobre los resultados de la evaluación de la red SUPPORT, Sandas (2010) afirma que las relaciones de la escuela con actores externos de la comunidad pueden facilitar el desarrollo de actividades de EDS en las escuelas, aunque advierte que sin una evaluación previa de esta necesidad, difícilmente las escuelas van a llevar a cabo este tipo de actividades. Por otro lado, esta misma autora, constata que la red SUPPORT ha sido un ejemplo de un proceso de investigación-acción, por medio de todos los informes e instrumentos de evaluación interna y externa desarrollados en esta red.

Mariona Espinet (2010), como evaluadora interna de la red Comenius SUPPORT, en su tercer y último informe anual de evaluación interna, establece unas reflexiones sobre la evaluación interna de la red SUPPORT. En este trabajo, estas reflexiones se visualizan como contribución a una mejora de la evaluación de las actividades que posteriormente se celebrasen en el proyecto posterior a SUPPORT, la red Comenius CoDeS, Collaboration of schools and communities for sustainable development (Colaboración de las escuelas y las comunidades para un desarrollo sostenible, <http://www.comenius-codes.eu/>), mencionada en el capítulo anterior, que cuenta con una evaluadora interna, Michela Mayer y un evaluador externo, Patrick Dillon. A continuación, se exponen estas reflexiones según algunos de los instrumentos de evaluación:

- Informes reflexivos de las actividades: existían ciertas dificultades que los coordinadores de las actividades tenían para escribir los informes reflexivos, básicamente por falta de tiempo y por considerarlos como una tarea “extra”. Quizás esta sea la razón, para que estos informes ya no hayan sido propuestos como instrumento de evaluación en la red Comenius CoDeS, a pesar de la recomendación de Espinet (2010) para que se integren dentro de la agenda de los coordinadores de actividades de este tipo de redes.
- Cuestionarios de evaluación de la actividades, con preguntas cerradas y abiertas: al igual que en anteriores redes, los cuestionarios han seguido como instrumento de evaluación de la red CoDeS, consultándose previamente con la coordinadora de la red. Aunque, a diferencia de la red SUPPORT, los cuestionarios se han repartido al principio de la actividad, junto con el programa de ésta, para que los participantes dispongan de mayor tiempo para rellenarlo. Además de estos cuestionarios, como proponía Espinet (2010), se han incluido otras actividades evaluativas en las que los actores de CoDeS pueden participar.
- Informes de evaluación interna anuales: son un ejemplo de comunicación e intercambio entre la evaluadora interna y la coordinadora de la red, para que las propuestas de la evaluadora sean reflexionadas y aplicadas cuando sea necesario. Estos informes, que también dan gran valor a este tipo de redes internacionales cara la UE, han seguido siendo útiles en la red CoDeS.

## 2.6. Resultados de la red SUPPORT

En el Informe Final de la red SUPPORT, Astrid Sandas (2010) como coordinadora líder de este proyecto, perteneciente al Ministerio de Educación y Formación de Noruega, resumió los principales resultados derivados de la red SUPPORT, en diferentes niveles.

A nivel individual, el proyecto fue un escenario para tratar las cuestiones clave sobre la EDS, expresar las diferentes opiniones de cada uno de los socios y desarrollar una mayor comprensión sobre la EDS. Aquellos a los que se les fue asignada una tarea concreta en la red lograron una mayor implicación y, con ello, una mayor aprendizaje que los socios más pasivos.

A nivel de cooperación asociativa entre países se encontraron diferencias entre el nivel de participación de los diferentes países en la red. El conocimiento que cada país pudo aportar o el aprendizaje que se pudo llevar, depende, principalmente, del bagaje profesional y de la función que cada socio desempeñara en su país.

A nivel de productos de la red se destacan los siguientes resultados:

- La campaña sobre el clima “CO2nnect – CO2 on the way to school” (CO2 en el camino a la escuela): a través de su página web <http://www.co2nnect.org>, permite a las escuelas calcular la huella ecológica de sus alumnos en su camino a la escuela, difundir y comunicar su resultado a otras escuelas, investigadores y políticos de sus respectivos países e internacionalmente, además de generar un feedback de éstos últimos a los alumnos. Esta campaña sirvió para generar espacios de aprendizaje en EDS más complejos, a través de la cooperación entre un gran número de escuelas, y entre estas escuelas y la comunidad con actores externos a la escuela, en la que ambos actores debían aprender a colaborar (a lo que Sandas (2010) llama trabajar en “cuestiones reales”). Esta contribución de la campaña CO2nnect, motivó el desarrollo del proyecto posterior a SUPPORT, la red Comenius CoDeS, sobre la colaboración de las escuelas y las comunidades para un desarrollo sostenible. Otras necesidades se derivaron de la campaña CO2nnect como: el desarrollo de un enfoque para la EDS basado en múltiples perspectivas que incluya, la teoría, la práctica y la política, dirigido a nivel internacional, nacional, municipal y escolar; y la necesidad de una escuela responsable

de sus propios resultados para su propio desarrollo. También se generaron otros nuevos proyectos en la UE, como el de <http://www.beagleproject.org>.

- Publicaciones: se publicaron 3 folletos diferentes sobre la campaña CO2nnect; un libro llamado “Biodiversity in Education for Sustainable Development: Reflection on School Research cooperation” (Biodiversidad en EDS: Reflexión sobre la cooperación entre la escuela y la investigación), editado por Karin Ulbrich, Josef Settele y Faye Benedict en 2010; y por último, otro libro sobre “ESD and Collaboration” (EDS y colaboración), editado por Attila Varga, Katalin Czippán y Faye Benedict en 2010, dónde se reflexiona sobre ejemplos de escuelas que mantienen relaciones externas y colaboraciones con la comunidad en EDS.

## CAPÍTULO 3

---

# PREGUNTA, SUBPREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

*“Je ne cherche pas à connaître les réponses,  
je cherche à comprendre les questions” (Confucius)*

(No busco conocer las respuestas, sino entender las  
preguntas)

### **3.1. Los informes reflexivos de las actividades de la red Comenius SUPPORT**

Uno de los instrumentos de evaluación externa e interna de la Red Comenius SUPPORT, son textos escritos en forma de informes reflexivos que evalúan cada una de las actividades de la red y que, en este contexto, se denominaron Reflective Activity Report (informes reflexivos de la actividad o RAR, en adelante, tanto en singular como en plural). Los RAR se centran en la promoción de la reflexión de quienes participan en la coordinación de

dichas actividades, y la obtención del feedback de los socios y participantes de la red SUPPORT. Estos informes se elaboran según unas orientaciones previas flexibles que se componen de una estructura formada por partes de carácter descriptivo y reflexivo, de forma independiente y entrelazadas. Los RAR pueden variar en función del estilo de cada autor.

En este trabajo de investigación los RAR son objeto de análisis, ya que por medio del estudio de los usos del lenguaje evaluativo en el discurso de los RAR, podemos tomar conciencia sobre los valores y contenidos que utilizan los actores al evaluar las actividades de redes internacionales de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

La EDS entendida como educación ambiental (EA), se encuentra en una cultura de la complejidad enriquecida por procesos como el riesgo, la incertidumbre, la imprevisibilidad y la conciencia de los límites. La EA pretende que ante estos riesgos e incertezas, todos tengamos un sentido de responsabilidad, reflexión crítica e intercambio democrático de puntos de vista, en una sociedad donde la democracia es vista como "un espacio de reflexión crítica", dónde se genera "el lenguaje de la crítica". La EA permite ser consciente de los límites como oportunidades y de las incertidumbres como posibilidades de elegir, generándose "el lenguaje de la posibilidad". Entonces, existe la necesidad de complementar "el lenguaje de la crítica", el cual ayuda al esclarecimiento de los problemas, con "el lenguaje de la posibilidad", que contribuye a hacer la solución significativa y posible. El pensamiento crítico emparejado con el lenguaje de la posibilidad confiere capacidades personales y colectivas que pueden ser transformadoras y apuntar hacia nuevas visiones de futuro, muy necesarias para el desarrollo sostenible. (Mogensen & Mayer, 2007).

El lenguaje se concibe como recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales, es decir, como un sistema de opciones de significado disponibles en el sistema lingüístico para que el hablante o productor de textos elija y organice una manera de construir el texto en una determinada situación (Ghio y Fernández, 2005). En toda cultura hay muchos modos de significar que quedan fuera de la esfera del lenguaje (por ej. las formas artísticas; el modo de vestir, etc.), pero el lenguaje es uno de estos sistemas de significados que constituyen el edificio de significados de la cultura (Ghio y Fernández, 2005). A esta forma de estructurar el lenguaje se le llama Semiótica Social (Halliday, 1982)



y es la base de la Teoría Lingüística Sistémico Funcional (LSF, 1985), posteriormente desarrollada por Halliday. La LSF (Halliday, 1985) clasifica los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje en todo contexto social, en tres Metafunciones del sistema semántico del lenguaje: interpersonal, ideacional y textual.

Los RAR son producciones lingüísticas que ayudan a construir significado sobre la EDS a través del uso del lenguaje. Este significado se captura a través de las Metafunciones del sistema semántico del lenguaje, mencionadas anteriormente. Por lo que los significados semánticos en el discurso de los RAR constituyen, en este trabajo de investigación, 3 dominios o sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje, correspondientes a los "Dominios Semánticos de la EDS en Red". Estos dominios se relacionan directamente con las subpreguntas de esta investigación y con cada una de las Metafunciones o componentes funcionales del sistema semántico del lenguaje de Halliday (1982), tal y como se indica a continuación:

- a) **Dominios semánticos de la valoración:** los productores de textos adoptan diferentes posiciones evaluativas de tipo actitudinal, dialógico e intertextual (Kaplan, 2007a), por medio de la expresión de sus emociones, juicios y valores. Estos dominios se vinculan con los significados representados por la Metafunción interpersonal del lenguaje, mediante la Teoría de la valoración (Kaplan, 2007a).
- b) **Dominios semánticos de la EDS:** los socios de la red SUPPORT expresan y comparten sus valores comunes en EDS y sus visiones sobre la calidad que esperan de los productos de la red. Estos dominios se vinculan con los significados representados por la Metafunción ideacional del lenguaje.
- c) **Dominios semánticos de la estructura del texto escrito:** el productor de textos construye el potencial de formación del texto, dándole coherencia al lenguaje, y actualizando, así, los significados interpersonales e ideacionales como texto cohesivo. Estos dominios se vinculan con los significados representados por la Metafunción textual del lenguaje.

### 3.2. Pregunta general de la investigación

El problema de esta investigación surge de la evaluación de la red Comenius SUPPORT, donde el evaluador es actor y evaluador a la vez y por eso decide iniciar una investigación sobre este campo de acción. La evaluación de la red SUPPORT sigue las orientaciones aprobadas por tres planes de evaluación:

- Un plan de evaluación general y seguimiento (Mayer & Espinet, 2008).
- Un plan de evaluación externa (Mayer, 2008).
- Un plan de evaluación interna (Espinet & Sabio, 2008).

Las reflexiones reflejadas en el lenguaje evaluativo de los RAR, por parte de quienes participan en la coordinación de las actividades de la red Comenius SUPPORT y provenientes del feedback obtenido de los actores de SUPPORT, son clave para acotar el problema de la investigación en el que se centra este trabajo. A continuación se plantea la pregunta general de investigación, que se encuentra dividida en tres partes: a, b y c.

**Pregunta general de la investigación: (a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo que se construyen en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?; (b) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades de la red?; y (c) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de la red?**

La idea del propósito de la evaluación interna de la red Comenius SUPPORT como herramienta de reflexión y autoaprendizaje, dirige a este trabajo a la identificación y comparación de los valores, los contenidos y la estructura que utilizan los autores de los RAR para seguir profundizando en el proceso de aprendizaje, por medio de la evaluación de textos que evalúan.

### 3.3. Subpreguntas y objetivos de la investigación

Derivadas de la pregunta general de investigación de este trabajo, y relacionadas con cada uno de los Dominios Semánticos de la Evaluación de la EDS en Red, se proponen las siguientes subpreguntas divididas en dos partes, a, b y c (al igual que la pregunta), y asociadas a sus objetivos correspondientes:

**Subpregunta 1:** (a) *¿Cuáles son los valores que se construyen en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS?;* (b) *¿cómo varían en comparación con las diferentes actividades?;* y (c) *¿cómo varían a lo largo del transcurso de éstas?*

De la necesidad de una comprensión más profunda de la semántica interpersonal (variable contextual de "Tenor" de la LSF de Halliday, 1985), investigadores que trabajan con la Teoría de la Valoración como White, requerían investigar la manera en que los textos construyen el contacto valorativo o ideológico con sus lectores potenciales, así como la manera en la que se construye una voz textual más o menos abierta a puntos de vista alternativos o divergentes, y relativamente dispuesta a negociar con éstos (Kaplan, 2007a). Esto dio pie a que se identificaran sistemas semánticos en el discurso evaluativo, como son los de *la actitud, el compromiso y la gradación*, los cuales van a contribuir al análisis e interpretación de los RAR, en esta investigación.

#### **Objetivos relacionados con la subpregunta 1:**

Objetivo 1a) Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 1b) Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos, entre los diferentes eventos de la red Comenius SUPPORT de EDS.

Objetivo 1c) Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos, a lo largo del tiempo.

**Subpregunta 2: (a) *¿Cuáles son los contenidos de EDS que se construyen en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales?; (b) ¿cómo varían en comparación con las diferentes actividades?; y (c) ¿cómo varían a lo largo del transcurso de éstas?***

El desarrollo autónomo de las escuelas, como reto que se planteó la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) de la UNESCO, junto con la incertidumbre y la complejidad del mundo real i de los procesos educativos a las que las escuelas debieron hacer frente en la DEDS (Mayer & Mogensen, 2007), conducen a este trabajo a reflexionar sobre los contenidos en EDS seleccionados por los autores de los RAR, para seguir aprendiendo del proceso de evaluación en cuanto a la consecución de los retos de la DEDS. Los contenidos de EDS abordan: las interacciones entre los participantes de las actividades, el aprendizaje durante el transcurso de éstas y el desarrollo de nuevas visiones o conocimiento de EDS, en un espacio adecuado y tiempo debidamente programado, en la organización de estas actividades.

**Objetivos relacionados con la subpregunta 2:**

Objetivo 2a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS y de éstos en relación a los valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 2b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS que construyen los productores de textos reflexivos, entre los diferentes eventos de la red Comenius SUPPORT de EDS.

Objetivo 2c) Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS que construyen los productores de textos reflexivos, a lo largo del tiempo.

**Subpregunta 3: (a) *¿Qué estructura se construye en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS?; (b) ¿cómo varía en comparación con las diferentes actividades?***

El productor de textos construye el potencial de formación del texto reflexivo, proporcionando coherencia al lenguaje, y actualizando los significados de contenido del lenguaje (ideacionales) y los vinculados al rol que éste asume o impone (interpersonales), por medio de un recurso denominado *cohesión*. De aquí la importancia de identificar el tipo

de estructura utilizada en los textos reflexivos de esta investigación, como texto cohesivo y coherente, por medio de la relación del lenguaje en el discurso de estos textos (Halliday, 1982 y 1985).

### Objetivos relacionados con la subpregunta 3:

Objetivo 3a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la estructura del texto reflexivo y de ésta en relación a los valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 3b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la estructura del texto que construyen los productores de textos reflexivos, entre las diferentes actividades de la red Comenius SUPPORT de EDS.

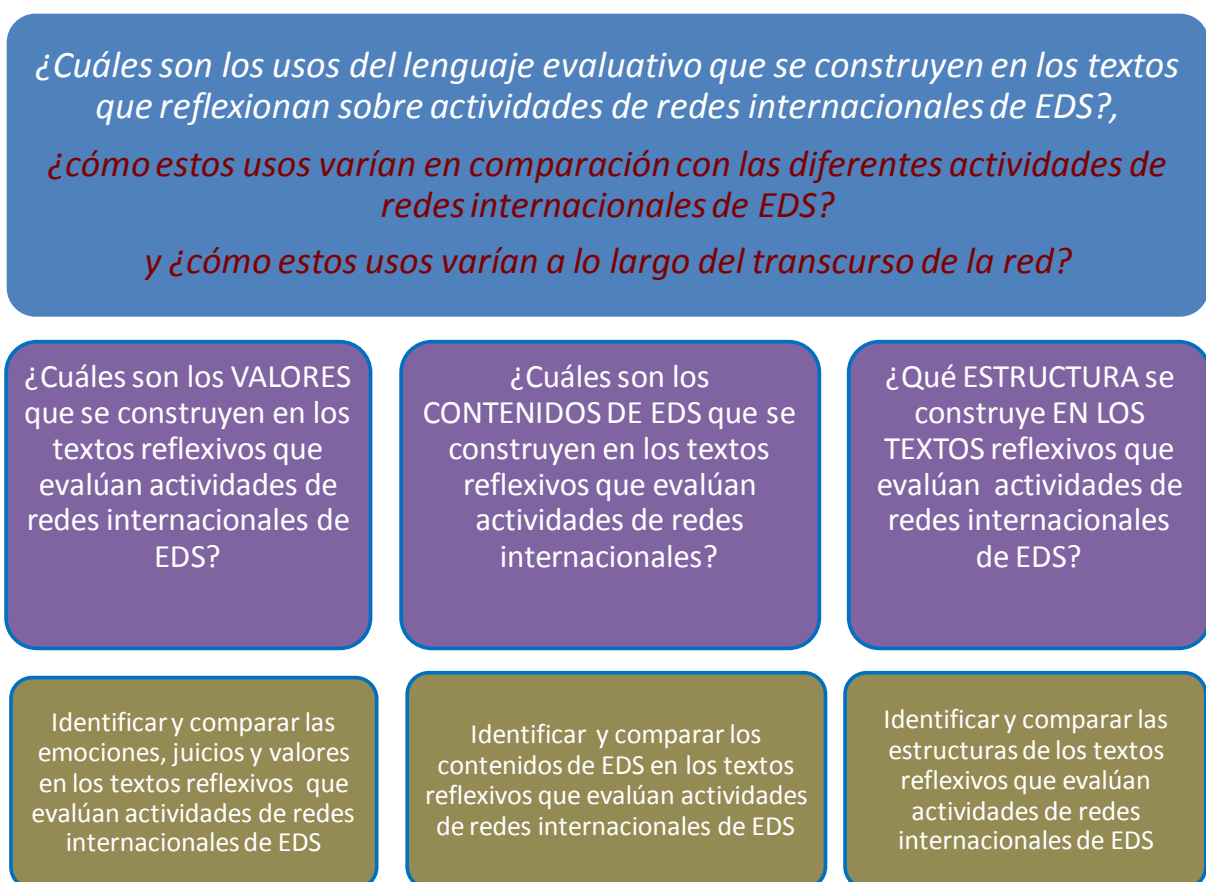
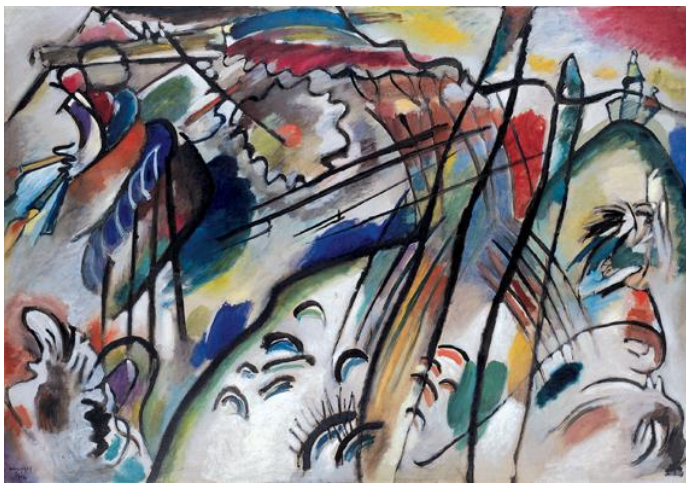


Figura 3.1. Resumen de la pregunta general, subpreguntas y objetivos de la investigación

A modo de resumen, se presenta la Figura 3.1, que recoge la pregunta general, subpreguntas y objetivos de la investigación de forma sintética, para facilitar la comprensión de la finalidad de este trabajo, por parte del lector.

# SEGUNDA PARTE

## PRESENTAR EL MARCO TEÓRICO



*“¿A qué suenan  
los colores?”*

Improvisation 28 (second version). Oil on canvas. Wassily  
Kandinsky (1912)





## CAPÍTULO 4

---

# UNA VISIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD (EPS)

***“Ayez le courage de ne pas savoir un grand nombre de  
choses afin d'eviter la certitude de ne rien savoir”  
(Sydney Smith)***

(Tened el valor de no saber un gran número de cosas, para  
evitar la certeza de no saber nada)

En este capítulo se pretende, en primer lugar, reflexionar sobre el concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), destacando su dimensión futurista, política y educativa, basándose principalmente en las aportaciones de Lucie Sauvé (1999, 2007 y 2008). En segundo lugar, se pretende comparar la EA y la EDS, en relación a los siguientes aspectos: el momento histórico y cultural en el que ambas surgieron; los enfoques teóricos de los que parten; las representaciones que dibujan los conceptos de ambas; la visión que representan en la comunidad dónde se desarrollan; y, por último, el uso del lenguaje en el discurso de EA y EDS.

Para finalizar, se propone el modelo de Educación para la Sostenibilidad de Sterling (2006) en el que se sitúa este trabajo, como un tipo de educación orientada al cambio que es coherente con el enfoque de evaluación de evaluación interna en el que se basa la red SUPPORT.

## 4.1. El Desarrollo Sostenible (DS)...

En un clima de inseguridad económica en un mundo occidental globalizado, nace el proyecto político-económico, más que socioambiental, de “desarrollo sostenible” (Girault & Sauvé, 2008). El concepto de *desarrollo sostenible* (DS) más utilizado (Pujol, 1998), fue definido por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (World Commission on Environment and Development, WCED) de 1987, en su informe “Our common future” (“Nuestro futuro común”) o informe Brundtland (<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>), como “el desarrollo que satisface las necesidades presentes, sin comprometer la capacidad de futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (Brundtland, 1987, pág. 41). Tras la Conferencia internacional de Río de Janeiro en 1992 sobre medio ambiente y desarrollo, la educación se pone al servicio del DS, dando lugar a la Educación para el desarrollo sostenible (EDS) (Girault & Sauvé, 2008). Unos años más tarde, la Organización de Naciones Unidas declara el Decenio de la EDS del 2005 al 2014, en el que todos los países del mundo son llamados a integrar en sus sistemas educativos una estrategia nacional de desarrollo sostenible (UNESCO, 2006).

### 4.1.1. ...y el futuro

En 1972, el Club de Roma, previó y dibuj  un panorama catastrófico para el futuro, aunque inminente, en su documento titulado “The Limits to Growth” (“Los límites del crecimiento”) (Meadows, et al. 1972), fruto de la relación proporcional existente entre el crecimiento económico y el consumo de recursos naturales no renovables. Este documento, facilitó la toma de conciencia sobre la gran velocidad a la que se consumen estos recursos y de cómo este motivo iba a dirigir a una situación de escasez que influiría negativamente sobre la población y la producción industrial. Esta obra tuvo tres ediciones más, a los 10, 30 y 40 años después de la publicación de la 1  obra. En su última edición, en 2012, llamada “Les limites   la croissance (dans un monde fini)” (“Los límites del crecimiento (en un mundo finito)”),(Meadows, Meadows et Randers, 2012), sus autores evidencian, por medio de datos fiables, lo que ya se había vaticinado en su obra anterior, sobre el incompatible crecimiento poblacional, económico e industrial ilimitado en un planeta de recursos limitados, y afirman que ya estaríamos en los límites de agotamiento de estos recursos.

El significado del concepto de DS apela a un sentido de la ética antropocéntrica que va más allá de nuestra generación y de aquellas en las que estamos presentes, es decir, apela a una ética del futuro, que se ve apoyada de una idea de sostenibilidad relacionada con los valores de respeto, solidaridad y responsabilidad. Se trata de asegurar la existencia de recursos para la supervivencia de la especie humana (suponiendo que ésta dure), en una sociedad que roza continuamente los límites de la naturaleza. Por ello, se utiliza el argumento de la *urgencia* con la que esta sociedad debe cambiar si se quiere dejar algo para las futuras generaciones. En este escenario, el DS se impone como una finalidad de la humanidad a la que la educación debe responder (Sauvé, 2007). Pero como se pregunta Sauvé (1999, pag.17), “¿Es posible movilizar generaciones de tan pequeña y distante promesa, especialmente a la generación más joven, cuyas perspectivas futuras significativas se limitan a medio plazo?”. Este proyecto universal debe ser aceptado, porque de lo contrario, aquellos que se muestran críticos con el DS son considerados como reaccionarios, que no lo entienden, o simplemente no muestran sus contraposiciones. Esto último sucede con frecuencia en encuentros internacionales (Sauvé, 2007)

#### **4.1.2. ...y la política**

El escenario político-económico en el que se desarrolló el concepto de “desarrollo sostenible”, tuvo mucha importancia en el significado que subyace en su concepto. Autores como Lucie Sauvé (1999; 2007; 2008) lo han reflejado en diferentes artículos con la finalidad de que la ciudadanía sea más crítica con algo que ésto/as afirman como impuesto. En respuesta a una crisis de seguridad económica y ante la preocupación de seguir creciendo económicamente, las Naciones Unidas proponen una estrategia hábil de desarrollo sostenible, que relega las preocupaciones sociales y ambientales a un plano económico. Parece que la estrategia de desarrollo utilizada permita el derecho a contaminar, siempre que las prácticas sean “sostenibles”, ocultando así el interés económico que en éstas residen (crecimiento económico sostenido). De este modo, el DS ha contribuido a unas políticas que persiguen la “occidentalización” del mundo, fomentando la economía a base de seguir permitiendo que continúen los problemas socioambientales actuales (Sauvé, 2007).

Si nos remontamos al contexto en el que surgió el concepto de desarrollo sostenible, ya hay algunos actores implicados como Vaillancourt (1992), según Sauvé (1999), que destacaron la ausencia de referencias directas a la ecología o medio ambiente en este concepto, relegando éstas a la palabra sostenible, y dejando un fuerte peso a la palabra desarrollo, más directamente ligada a la esfera política y económica. Por este motivo, no es de extrañar, que a la hora de intentar aplicar este concepto a discursos políticos o empresariales, éste haya sido un éxito como forma de iniciar el diálogo. En cambio, esto mismo no suceda cuando este concepto se quiere aplicar como finalidad o meta de la educación (Sauvé, 1999).

En medio de tanta interpretación sobre el concepto de “desarrollo sostenible”, en 1992, en la Conferencia de las Naciones Unidas para el medio ambiente y el desarrollo (UNCED), de Río de Janeiro, se logró una unificación de todos estos significados, donde se intenta equilibrar el desarrollo económico con la mayor protección del medio ambiente posible, lo que promovía aún más la diferencia existente entre países ricos y pobres. De esta conferencia se obtuvieron productos importantes como “la Declaración de Río” ([http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/RIO\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/RIO_S.PDF)) o “el programa Agenda 21 (A21)” (ONU, 1992a). En concreto, la A21 pretendía establecer un plan de actuación global, para promover el desarrollo sostenible, al que los gobiernos se suscribían y comprometían (<http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/>).

#### **4.1.3. ...y la educación**

Para llevar a cabo el plan de actuación de la A21, ésta reconoció a la educación como herramienta clave, en su Capítulo 36 sobre Educación, concienciación y formación. En este capítulo, se anim  a los gobiernos, agencias internacionales y otros agentes sociales y económicos a hacer llegar la EDS a toda la población, e integrar los conceptos de medio ambiente y desarrollo en todos sus programas educativos (ONU, 1992b).

La UNESCO, como gestor del Capítulo 36, definió algunas características y propósitos de la EDS, aunque con un marco teórico propio pobre que cuando se intentaba enriquecer se asociaba a enfoques pedagógicos de otros campos anteriores, como los de la educación ambiental o la educación para la ciudadanía (Sauvé, 2007). Visto de otra forma, la EA en algunos casos se transforma en EDS (Granados, 2010), a nivel meramente de términos

discursivos. La EDS pretendía conseguir un futuro sostenible a través de un cambio social generado por el fomento de valores, comportamientos y estilos de vida adecuados a tal efecto (UNESCO, 2006), aunque con un claro foco económico y un soporte institucional sin precedente. La UNESCO también ha sido criticada por substituir, generalmente, la palabra “educación” por la de “aprendizaje” de conocimientos útiles; y la palabra “medio ambiente” por la idea de “sostenibilidad” (Sauvé, 2007).

Debido al poco éxito obtenido anteriormente en la orientación de los programas educativos y en el desarrollo de la comprensión y concienciación pública de la sostenibilidad y la formación permanente, la Organización de Naciones Unidas (ONU) estableció del año 2005 al 2014, la *Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DEDS), con la UNESCO como agencia líder. Los gobiernos de todo el mundo fueron llamados a integrar en sus sistemas educativos nacionales y planes de acción en diferentes niveles los retos planteados por la DEDS (UNESCO, 2006). De este modo, se confirma la postura instrumental de la Educación, como herramienta que sirve a la consecución de los objetivos del programa político-económico neoliberal mundial del desarrollo sostenible y como motor de la globalización. Curiosamente, fueron los ministerios de medio ambiente los preferidos para incorporar la estrategia de EDS y no los de economía (Sauvé, 2007).

Girault y Sauvé (2008) destacan dos polos de respuestas que los países hicieron a esta llamada, entre las que se encuentran un gradiente de diferentes posturas. En uno de los polos, se encuentran los países, como Reino Unido, con una visión econocéntrica y neoliberal que deciden adoptar la estrategia autoritaria de generalización de desarrollo sostenible. Y en el otro polo extremo, se posicionan algunos países latinoamericanos, más críticos con esta propuesta y cuyas estrategias educativas en relación a la “sostenibilidad”, están más relacionadas con el desarrollo social y con una perspectiva sociológica, más que de recurso, sobre el medio ambiente.

Girault y Sauvé (2008) también distingue diferentes posturas que los miembros de la comunidad educativa de cada país pudieron tomar frente a la iniciativa de desarrollo sostenible. En primer lugar, la postura acrítica, en la que se adoptan la preinscripciones institucionales del desarrollo sostenible como los fundamentos que orientan la acción educativa (por ej.: algunas de las Agendas 21 escolares). En segundo lugar, la postura

“hacer con”, se adopta solamente el discurso formal del desarrollo sostenible, aunque no se cambian las bases de la acción educativa que se desarrolla; es como si las palabras no tuvieran importancia (por ej.: acciones educativas llevadas a cabo en Francia). En tercer lugar, es una postura de resistencia que realiza una lectura crítica de la visión del mundo que subyace en las prácticas del desarrollo sostenible, basadas en un interés económico que utiliza al medio ambiente como un nicho de recursos a explotar por medio del capital social. En cuarto lugar, la postura “hacer por otro lado”, en la que se adoptan otros cuadros de referencia anteriores o diferentes al del desarrollo sostenible, como el de educación ambiental o educación para la ciudadanía.

El Consejo Europeo apoyó la Década como parte de su programa para mejorar e incrementar la calidad de la EDS en Europa. Apenas medio año después de finalizar la DEEDS, se puede extraer del informe final de seguimiento y evaluación del decenio (Buckler & Creech, 2014) su voluntad de seguir ampliando su acción, por medio de la cooperación asociativa. Por ello, se plantean estimular las mejores prácticas y promover proyectos de cooperación más productivos y positivos en el campo de la EDS. Para ello, se necesitan actores institucionales e individuales que reúnan a las partes interesadas en acciones de colaboración, para seguir trabajando juntos en el desarrollo sostenible a través de la educación y el aprendizaje.

La manera de realizar el seguimiento y evaluación de los resultados de la DEEDS es otro de los retos que ésta se plantea, debido a la dificultad que representa realizar un marco de evaluación común para todos éstos. De hecho, los países miembros necesitan ser contextualizados porque interpretan la EDS de diferentes maneras y se encuentran en diferentes etapas de avance y ejecución. Además, los retos de la EDS que enfrenta cada país varían, y también lo hacen las competencias específicas para abordarlos. Como respuesta a este reto se propone evaluar los programas y las iniciativas de EDS en múltiples niveles: internacional, nacional, institucional y formativo, tanto en estudios longitudinales como en transversales. La evaluación final de la DEEDS también es consciente de la necesidad de la continuidad y el incremento de investigación, concienciación e intercambio de conocimientos sobre la retroalimentación de proyectos piloto de evaluación, así como de la inclusión de una evaluación sobre los resultados de la integración de la educación en las políticas nacionales de sostenibilidad (Buckler & Creech, 2014). Para realizar el análisis de

estos resultados, es probable que sea de gran ayuda aprovechar el esfuerzo teórico de los autores críticos con la EDS, expuestos en este trabajo, como el enfoque sobre las posturas de los actores de la comunidad educativa ante la iniciativa de DS, propuesto por Girault y Sauvé (2008).

## **4.2. La Educación Ambiental (EA) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)...**

Según lo que llevamos de historia de la EA y, posteriormente, de la EDS, hay ciertos matices que caracterizan a una y a otra, que llevan a pensar que la EDS no sustituye a la EA, por varias razones. Para empezar no surgieron en contextos similares, la EA nació sobre cimientos de principios y necesidades socio-ambientales y la EDS se creó en un marco con un gran interés político-económico, en el que el DS quiso abarcar el terreno educativo (Sauvé, 1999).

### **4.2.1. ...en tendencias culturales**

La EA y la EDS, no se asocian a las mismas tendencias culturales. La EA, surgió de la modernidad en los años cincuenta-sesenta, enfocándose en la resolución y prevención de problemas ambientales causados por el impacto de la actividad humana. Posteriormente, en dirección a la posmodernidad, en los años ochenta, la EA se relaciona con una educación socialmente crítica, asociada a un cambio dinámico en un movimiento social que tiene en cuenta el contexto socio-cultural en el que ésta tiene lugar (Sauvé, 1999).

La EDS, sin embargo, nació a los años noventa, y regresó de nuevo a la modernidad con un enfoque instrumental basado en la gestión como actuación política impuesta de los que saben a los que no saben, y cuyo éxito puede ser medido en términos de niveles de consumo fuertemente asociados a valores económicos, como la eficacia que puede conseguir una escuela por haber logrado una disminución en los niveles del consumo de energía (Bonnett, 2002). El regreso a la modernidad de la EDS se desarrolla en un modelo de vida noroccidental con una cosmología dualista, que separa la naturaleza del ser humano y la sociedad del medio ambiente. Aunque lo más curioso, es como la EDS, además de

querer suplantar a la EA, intenta imponerse de forma urgente como paradigma en otras culturas del mundo no occidentales, bajo el lema de que contribuye a la diversidad cultural, cuando supondría lo contrario (Sauvé, 2007).

Como afirma Rosa Maria Pujol (1998) y se describe a continuación, la EA y la EDS tienen en común un origen estrechamente relacionado con la sociedad de consumo y el desarrollo económico, a nivel histórico.

### **A. Siglo XVIII**

Es en la época de la industrialización donde la EA tiene sus antecedentes, debido al aumento del consumo. Esta época se ve marcada por el nacimiento de dos movimientos: el *movimiento obrero*, por un lado, que luchaba por unas mejores condiciones del ambiente de trabajo y vivienda; y el *movimiento proteccionista o conservacionista*, por otro lado, surgido del interés de burgueses y aristócratas por proteger la naturaleza en Inglaterra y EEUU. El movimiento conservacionista llevaría a la declaración del primer parque nacional en EEUU, el parque nacional de Yellowstone, en 1872, y se caracteriza por una concepción de la naturaleza separada de la sociedad. Este movimiento, más adelante, sería desplazado por el *movimiento ambientalista*.

### **B. Entre los años 30 y 50**

El impacto ambiental se deja sentir con mayor fuerza en el planeta, con la expansión de la sociedad de consumo y el aumento de residuos derivados del proceso productivo y del consumo de productos de “usar y tirar”. En este tiempo, los recursos naturales se consideran inagotables y se cree que la naturaleza puede adsorber toda agresión ambiental.

### **C. Años 60**

No tardan en aparecer los primeros *movimientos ecologistas* en EEUU, Países Bajos y Alemania, que reivindican la existencia de recursos naturales limitados, replanteándose su uso, y el deterioro ambiental provocado por la sobreexplotación de recursos naturales. Estos movimientos nacen de la preocupación por la extensión de la energía nuclear. Pero, sin lugar a dudas, fue el Informe del Club de Roma *Límites del crecimiento* (Meadows, et al. 1972), comentado anteriormente, el que, con tono pesimista, advirtió de forma clara y contundente sobre la inviabilidad para el planeta del modelo de crecimiento de económico de los países del Norte.



#### **D. Años 70**

Se apuntan otras voces importantes, como la Conferencia de Estocolmo de 1972 sobre Medio Ambiente Humano, con su concepto de “ecodesarrollo”, reforzando lo dicho en el Club de Roma; la Carta de Belgrado de 1975 (UNESCO-UNEP, 1976), que intentó marcar metas globales para la educación ambiental, de forma internacional; y la Declaración de Tbilisi (UNESCO-UNEP, 1977), en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación ambiental de 1977, instando a los países miembros a que incorporen políticas de educación ambiental.

Algunos eventos clave, como la crisis del petróleo de 1973, detonante de la crisis económica del mundo desarrollado, desató la preocupación por los límites del petróleo y el carbón y por su problemática ambiental asociada; y el movimiento ecologista del “ecopacifismo”, que adquirió una gran dimensión política en la siguiente década.

#### **E. Años 80**

La problemática ambiental se convierte en global, por medio de la disminución de la capa del ozono; el efecto invernadero y el consecuente cambio climático. Sin embargo, se piensa que la tecnología puede reparar cualquier daño ambiental.

Surgió el concepto de *desarrollo sostenible*, y fue publicado en el Informe Brundtland (1987), con la idea de compatibilizar el modelo de desarrollo y la alteración ambiental, para no comprometer el futuro del crecimiento económico. También, se consideran como causas de problemas ambientales, la superpoblación y la pobreza de los consumidores de los países del Sur, que solo puede ser combatida con la extensión del modelo de desarrollo económico noroccidental.

#### **F. Años 90**

La crisis ambiental es ya evidente a nivel mundial, derivada del incremento de la pobreza y del modelo de desarrollo económico instaurado a principios de siglo, y protagonista de hambruna, guerras mundiales, migraciones, etc. Los daños ambientales se resienten en los países del Sur, con tecnologías inapropiadas y un modelo económico neoliberal impuesto por el Norte. La Cumbre de Río de 1992 es un intento para proclamar la necesidad de un desarrollo *social y ecológicamente* sostenible, aunque finalmente los países del Norte imperan la fuerza del modelo de económico neoliberal dominante. En este panorama, la

conciencia ambiental aumenta debido al miedo al futuro que generan las problemáticas ambientales.

En esta época surgen otro tipo de políticas como el *capitalismo verde*, dirigido a un nuevo mercado de consumo que estuviera más en consonancia con el equilibrio socioambiental. De aquí nace una producción más limpia con el medio ambiente de la que se derivan los *productos ecológicos*. Aunque, de estas políticas verdes se beneficiaran mayormente los países de Norte, ya que éstos utilizan a los países del Sur como espacio de producción con industrias muy contaminantes, y se aprovechan de su legislación ambiental débil y mano de obra barata.

### **G. A finales del siglo XX**

Se reconoce la contradicción entre el modelo económico y los límites de la naturaleza, el modelo de producción y consumo existente no es compatible con el mantenimiento de los recursos naturales del planeta. Según Pujol (1998), surge la teoría de la *economía ecológica* (Martinez Alier, 1992), que considera que el crecimiento económico tiene límites lógicos debido a que interacciona con un medio ambiente finito. De esta teoría se generan estrategias políticas ecológicas, como el *ecologismo social* y la *ecología política de la pobreza*. Este nuevo ecologismo concibe a la naturaleza y sociedad como entes unidos y no separados, y promueve un modelo de desarrollo que permita la participación equitativa de todos los países.

Se evidencia que los problemas ambientales no están vinculados a la superpoblación, sino a la riqueza de unos pocos que provoca un mayor impacto ambiental que una mayoría pobre. Proponen la necesidad de un concepto distinto de calidad de vida, que no pasa por disponer cada vez una mayor cantidad de bienes, sino por encontrar la esencia del ser humano, y que tiene cabida en el *nuevo ecologismo*.

#### **4.2.2. ...en enfoques**

Por un lado, el concepto de DS es en una categoría gramatical a la que se le han otorgado diferentes significados, por lo que deviene fácilmente interpretable (González-Gaudiano, 2006), en función de su campo de acción. Por este motivo, el DS ha sido fuertemente criticado por numerosos autores (Sauvé, 1999; 2007). Aunque, por otro lado, también se ha

reconocido como positivo la variabilidad de contextos donde el DS puede ser aplicado e interpretado. Sachs (1996), según Sauvé (1999), expone diferentes teorías según su interpretación de cómo alcanzar el desarrollo sostenible desde diferentes perspectivas, entre las que encontramos la de fortaleza, aunque algo controvertida. En esta perspectiva, los países del Norte ven al desarrollo sostenible como la viabilidad de su propio desarrollo, ya que los países del sur solo pueden resistir si se propaga el modelo de desarrollo de los países del Norte (Sauvé, 1999).

El discurso de la EDS se vincula con un paradigma racional-tecnológico que considera a la educación como un medio de transferencia de conocimientos científicos para poner a la sociedad al servicio del crecimiento económico. La perspectiva de cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje es un condicionante para contribuir a las transformaciones sociales que la EDS impone (Sauvé, 2007).

Por otro lado, según Mogensen y Mayer (2007), los planteamientos más frecuentes en EA han sido orientados por objetivos relacionados con *el enfoque del cambio de comportamiento*, que trata de patrones de conducta o de comportamiento respetuoso con el medio ambiente, totalmente dirigidos. Estos patrones se basan en su contribución a la resolución de problemas socio-ambientales actuales, por medio de la medida de un objetivo cuantitativo sobre el problema socioambiental a tratar (por ej.: el % de ahorro de agua de un año respecto al anterior). En cambio, en *el enfoque de competencia para la acción*, la EA juega un papel significativo en la capacitación de los estudiantes para tomar parte activa en la solución de problemas sociambientales futuros, como seres críticos, democráticos y políticos. En este enfoque se evalúa la voluntad y habilidad de los alumnos para implicarse en cuestiones socioambientales, y su capacidad para establecer sus propios criterios en base a los que poder tomar decisiones sobre su actuación, mediante el *pensamiento crítico*. Es decir, se trata de una EA entendida como una forma de educación para a la ciudadanía, para la participación crítica y para la toma de responsabilidades personales en acciones y decisiones relativas al entorno natural, social, cultural y económico.

Entonces, lo que viene a proponer Mogensen y Mayer, es un cambio en la perspectiva basada en la modificación de comportamiento que debería ser sustituida por la basada en el

desarrollo de competencias para la acción, reforzadas y calificadas por el pensamiento crítico de los estudiantes.

De esta forma, el pensamiento crítico, a través del razonamiento y el juicio, da una intencionalidad a la acción, ya que la acción es dirigida hacia algo por algún motivo, mediante la creación de un marco de corroboración, un número de criterios que expliquen porque uno decide que actúa de la manera que lo hace. Además “el lenguaje de la crítica”, el cual ayuda al esclarecimiento de los problemas, necesita ser complementado con un “lenguaje de la posibilidad”, que contribuye a la solución significativa y posible (Fien, 1993, según Mogensen y Mayer, 2007). Así pues, el pensamiento crítico emparejado con el lenguaje de la posibilidad confiere capacidades personales y colectivas que pueden ser transformadoras y apuntar hacia nuevas visiones de futuro, muy necesarias por el desarrollo sostenible. Haciendo referencia a los seres democráticos que proclama este enfoque, Mogensen y Mayer (2007) defienden que se trata de una sociedad donde la democracia es vista como “un espacio de reflexión crítica”, ningún problema se soluciona de antemano, y donde se contempla un presente, pasado y futuro incierto.

Bonnett (2002) distingue una perspectiva democrática, también relacionada con este último enfoque, para interpretar el DS en un contexto educativo donde las escuelas promueven que los alumnos futuros se involucren en los temas ambientales siguiendo las iniciativas de su propia razón para que puedan decidir sobre éstos. Se trata de desarrollar alumnos con cierta capacidad y actitud crítica propia para que puedan interpretar situaciones prácticas de primera mano a las que ellos deban hacer frente, como problemáticas ambientales locales. Bonnet defiende que las actitudes de los países occidentales deben de sufrir una transformación metafísica, dentro de los horizontes de significado que su cultura les proporciona, desde una perspectiva de la sostenibilidad como política o de gestión (DS), basada en la resolución de problemáticas ambientales, a una perspectiva de sostenibilidad como una nueva visión crítica de ver el mundo.

#### **4.2.3. ...en representaciones conceptuales**

Como hemos visto anteriormente, Mogensen y Mayer (2007) no se aferran a una idea de EA ligada meramente al medio natural, sino que habla de acciones que afectan a las esferas

de la naturaleza, sociedad, cultura y economía. Algunos autores se han aventurado a diferenciar la EA y la EDS por medio de las esferas en donde ambas actúan.

Sauvé (1999, 2007), sitúa a la EA en la esfera periférica, de relaciones con los otros seres vivos, con los elementos biofísicos y fenómenos de los ecosistemas (OIKOS), que rodea a otras dos esferas concéntricas: la esfera de las relaciones con los otros (sociales) o zona de construcción de la alteridad humana; seguida de la esfera central, de las relaciones con uno mismo (personales) o zona de construcción de la identidad. Ambas esferas median la esfera de la relación con OIKOS, donde tiene lugar el desarrollo completo de la persona y una “identidad” ambiental. Además, y también se desarrolla el grupo social con el que se relaciona, favoreciendo la perspectiva colaborativa y crítica sobre los problemas socioambientales y la toma de responsabilidad autónoma sobre éstos. En OIKOS se da la integración entre la educación ecológica, que nos ayuda a encontrar nuestro “nicho” (ambiente) adecuado, y la educación económica, que nos ayuda a saber cómo consumir en nuestro nicho (Figura 4.1).

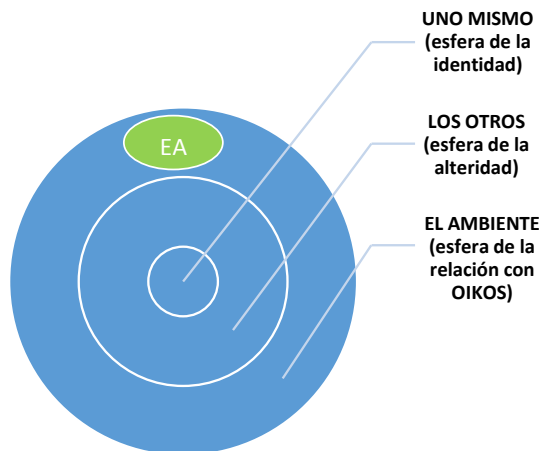


Figura 4.1. Las tres esferas interrelacionadas del desarrollo personal, social y con los otros seres vivos (OIKOS) (Sauvé, 1999, 2007)



Figura 4.2. Estructura conceptual del Desarrollo Sostenible (Sauvé, 1999)

Sin embargo, Sauvé (1999; 2007) critica la representación del esquema conceptual del DS, el cual deja a la esfera autónoma de la economía, donde se lleva a cabo el desarrollo, dominando la relación entre la sociedad y el medio ambiente, y no formando parte de estas esferas. La esfera del medio ambiente, a modo de *capital natural*, juega el rol de portador de recursos que es necesario utilizar de forma racional para no agotar los stocks que

permitirán la sostenibilidad de la actividad económica. Y la esfera de la sociedad, a modo de *capital social*, juega el rol de productor y consumidor. Si se acaba el capital natural, el capital social no puede seguir consumiendo (Figura 4.2). Si algo de positivo hay en esta representación, es que el DS ha permitido abrir el diálogo entre los actores de los mundos de la empresa, la política y del medio ambiente. Los pensadores del DS se olvidaron de otras esferas que más tarde han querido añadir, como la *cultura*, a modo de escenario de fondo y contexto para implantar el DS; y la de la *política*, a modo de esfera de poder como la de la economía..

#### 4.2.4. ...en la comunidad

En este apartado, nos vamos a referir al concepto de ciudadanía tradicional como aquel que pertenece a una comunidad con la que se identifica y se beneficia por compartir unos derechos y responsabilidades adquiridas (Granados, 2010).

Sauvé (2007; 2008; 2011; 2014) propone un cambio en el discurso empleando el concepto de “ecociudadanía” en vez del de DS o el de “educación para la ciudadanía ecológica”, en vez del de la EDS o la EA. Este cambio también obedece a un cambio en la semántica del discurso, no solo a nivel formal de términos. El concepto *ecociudadanía* está centrado en las cuestiones socioambientales y debe ser impulsado desde una perspectiva política educativa. De este manera lo profesores y educadores devienen actores clave de las transformaciones ecosociales de los jóvenes (Sauvé, 2014). La dimensión política de la educación reside en la participación y responsabilidad social colectiva de la organización de un municipio, en un sentido específico y en un sentido general del activismo. En un sentido específico, asociado a la participación en movimientos sociales; y en un sentido general, asociado a las prácticas cotidianas, como por ejemplo, el consumo ecológico responsable como ciudadano (Sauvé, 2011).

Granados (2010), amplía el concepto de ciudadanía ecológica, como una reconstrucción social que responde a los valores de justicia y equidad (nadie debe quedar excluido), en una sociedad que dispone de unas obligaciones y derechos ambientales (entendidos como el derecho a vivir en una sociedad con un medio ambiente sostenible), que permiten participar de forma activa y responsable a sus ciudadanos, desde una perspectiva crítica.

#### 4.2.5. ...en el lenguaje y el discurso

Este apartado se basa en el trabajo de Tom Berryman y Lucie Sauvé (2013), realizado para el *Handbook internacional de investigación en educación ambiental* (Stevenson, et al. 2013). Este artículo es uno de los pocos que hasta la fecha he encontrado sobre “lenguaje y discurso en educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible”.

Una de las misiones de esta investigación es reivindicar la importancia del uso del lenguaje en el discurso de EA y EDS. Tanto el lenguaje como el discurso juegan papeles cruciales en la expresión y comunicación de ambas, estructuran nuestra manera de ver el mundo y nuestras prácticas, y confieren cierto poder cuando se mantiene su control. El texto escrito, portador de significado y normas revela la visión sobre el mundo, establece enlaces poderosos entre acciones e historia, es importante en los quehaceres de la vida cotidiana, y finalmente tiene su propio lenguaje y discurso en relación con las culturas y el medio que le rodea.

El discurso de las Naciones Unidas, a través de las UNESCO, en relación a la EA, en los años setenta y ochenta, y en relación a la EDS, en los años ochenta y noventa, ha sido criticado y calificado de catastrofista, alarmista y *salvador*, al mismo tiempo, mediante una redención narrativa (González-Gaudiano, 2006). Para entender por qué se construyó este tipo de discurso, uno debe remontarse a los orígenes históricos y contextuales de los términos empleados.

El concepto de "medio ambiente" o su adjetivo "ambiental" en ciencias (ecología), se remontan a los años sesenta y están fuertemente relacionados con el espectro social, en gran parte debido a la forma en la que el ser humano interacciona con el medio que le rodea, dando lugar a los impactos y daños ambientales. Posteriormente, el término "ambiental" fue ampliado a la “educación”. Esta evolución se puede apreciar en la evolución de las representaciones sociales del “medio ambiente” que presenta Sauvé (2013), como: naturaleza, problema, recurso, territorio, lugar, proyecto comunitario, biosfera, sistema, objetos de estudio, campo de valores, campo de acción, objeto de transacción y campo de construcción de identidad. De esta forma, se hace énfasis en las diferencias históricas y culturales de algunos de estos términos que confundimos y utilizamos constantemente con

un significado parecido como “naturaleza”, “medio ambiente” y “ecología”, por ello se recomienda poner especial atención en su uso en el lenguaje y en el discurso investigativo y educativo que construimos con éstos, sobre todo para eliminar certezas que “damos por hecho”.

En relación al lenguaje educativo, se hace referencia al discurso de salvación transversal que se ha utilizado en EA, EDS y más recientemente en educación para la sostenibilidad (EpS). En este sentido, se evidencia que el lenguaje empleado en eventos tan trascendentes para la EA como los de Tbilisi y Belgrado, tiene sus orígenes en el discurso de la taxonomía de Benjamin Bloom de 1956 sobre el dominio cognitivo, con gran influencia en Norteamérica. Concretamente fue la tesis doctoral de Gary Harvey en 1976, que proponía “una estructura substantiva para la educación ambiental” basada en la taxonomía de Bloom. Según Berryman y Sauvé (2013), el discurso empleado en esta tesis fue el que después adaptaría la ONU en sus conferencias, declaraciones e informes internacionales, y posteriormente, se generalizaría y universalizaría.

El discurso de la salvación en los currículums educativos nacionales, se caracteriza por el lenguaje de la competitividad, la adaptación, la cuantificación y lo individual, para una salvación (económica) personal en un capitalismo global. Aunque, en educación ambiental es irremediable la conexión vital con el medio que nos rodea, por ello se propone otro tipo de lenguaje educativo que resalte las dimensiones sociales, colectivas y políticas del discurso educativo, como las proporcionadas por la “pedagogía crítica”. También se propone el análisis del discurso o el análisis crítico del discurso para poder reproducir discursos hegemónicos y sacar un mayor partido a la diversidad de lenguajes educativos en educación ambiental, por ejemplo el lenguaje evaluativo.

De este modo, el lenguaje utilizado en EA y EDS por la Naciones Unidas, ha sido también marcado por el discurso de la salvación, por medio de la educación como instrumento para llevar a cabo una agenda política predefinida que dispone de unos recursos ambientales necesarios para el desarrollo, éste último confundido con crecimiento económico. Es decir, su discurso se caracteriza por las tres esferas entrelazadas, comentadas anteriormente: medio ambiente, sociedad y economía; y por un lenguaje de inclusión, amplitud, generosidad, impedimento de una catástrofe y urgencia. Para finalizar, el lenguaje y el



discurso forman y están formados por la cultura, por ello, es posible encontrarlos, por ejemplo, asociados a tradiciones investigativas. Aunque, no son estáticos y se pueden encontrar discursos hegemónicos que dominen sobre otros. Por eso, es importante estar atento a la diversidad de lenguajes utilizados en los contextos culturales y ecológicos, ya que éstos estructuran nuestra forma de ver el mundo y nuestras prácticas. En este sentido, la educación crítica puede ayudar a ser más conscientes de los lenguajes y discursos empleados en EA y EDS y tomar decisiones sobre cuáles vamos a utilizar nosotros.

### **4.3. Una educación orientada al cambio: la Educación para la Sostenibilidad (EpS)**

Sterling (2006) desarrolla una visión sistémica de la Educación para el cambio en relación a la sostenibilidad presentada en la Figura 0.1): Bajo este enfoque, la realidad puede ser imaginada como una jerarquía de sistemas interrelacionados donde los sistemas más grandes modelan, limitan y dan significado a los más pequeños, representándose a modo del juego de la muñeca rusa, mediante esferas. Sterling reconoce que la influencia entre estos sistemas es en ambas direcciones, respectivamente (del sistema grande al pequeño y del pequeño al grande).

De esta manera, los *movimientos educativos para el cambio en relación a la sostenibilidad*, se consideran dentro de otro sistema más grande que es el *sistema educativo formal*, y éste a su vez, se envuelve de otro sistema más grande, como es el *sistema económico y el socio-cultural*, que “educan” directamente a la persona. Según Sterling, no entender el sistema económico dentro del *sistema biofísico*, es lo que hace entrar a la sociedad occidental en una crisis socioambiental.

Para entender mejor la relación entre “cambio y educación”, Sterling (2006) distingue dos tipos de educación que se necesitan una a la otra para poder coexistir: una “para el cambio”, que determina el cambio del individuo en la sociedad a través de la práctica educativa, y otra “en cambio”, referida a los cambios políticos aplicados a la lógica, en la teoría y en la práctica educativa, que puede favorecer la educación “para el cambio”. Estos dos tipos de educación pueden ser diferentes, resultado del paso en el uso *de una metodología*

*enseñanza transmisiva a una transformadora*: en el caso de la “educación para el cambio”, pasaría de ser una mera transmisión de información (instructiva), mediante una metodología transmisiva, a constructiva, mediante una metodología transformadora; y en el caso de la “educación en cambio”, pasaría de ser impuesta a participativa, pasando de una metodología transmisiva a transformadora, respectivamente. De este modo, Sterling identifica a la *Educación Sostenible*, que abarcaría tanto a la educación “para el cambio” como la educación “en cambio”, y la define como esencialmente *transformadora, constructiva y participativa*, con respecto a su metodología de enseñanza.

Esta investigación se enmarca en un enfoque de educación para la sostenibilidad (EpS), aplicado a un contexto de evaluación de una red internacional de EDS. Se entiende que aunque el contexto esté asociado a la EDS, esto no obliga a adoptar su enfoque en la visión de este trabajo. La visión de la EpS se adopta como un enfoque que puede ser complementario al de la EDS y puede figurar en una posición más cercana a la EDS que la EA e intermedia entre la EA y la EDS:

Tanto la “educación para la sostenibilidad” como la “evaluación” tienen como finalidad común “el cambio” (Figura 0.1).

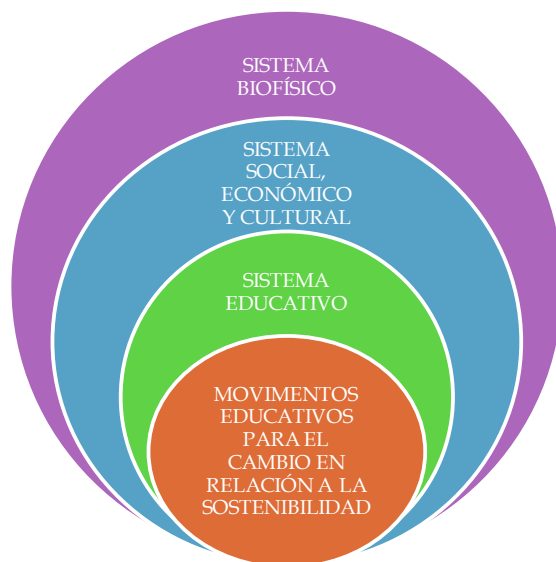


Figura 4.3. Sistema ad incastro. Educación para el cambio en relación a la Sostenibilidad (Sterling, 2006)

Por un lado, Sterling (2006) reconoce que la educación como agente de cambio es reconocida en muchas declaraciones internacionales. Sin embargo, se encuentra en crisis debido a que los gobernantes no están interesados en este tipo de educación para el cambio sino en una educación como acceso a la competitividad económica, educación para el cambio económico. Por otro lado, el propósito de la evaluación interna de la Red Comenius SUPPORT, es proporcionar un feedback formativo sobre lo que ocurre en las actividades desarrolladas en este proyecto, mediante la formación de herramientas y procesos para la reflexión y el aprendizaje de los participantes de cada una de las actividades de SUPPORT (Espinet & Sabio, 2008), con lo que se esperan cambios de diferente tipo en el transcurso de la red.



# CAPÍTULO 5

---

## UNA VISIÓN DE COMUNIDAD

*“Une civilisation me paraît se définir à la fois par des questions qu'elle pose et par celles qu'elle ne pose pas”  
(André Malraux)*

(Una civilización me parece que se define por las preguntas que hace y por las que no hace)

En este apartado se pretende reflexionar sobre el tipo de comunidad que construye la Red Comenius SUPPORT. Para ello, se profundizará sobre el concepto de “comunidad” y sobre los tipos de comunidades que existen, debido al proceso de cambio que este concepto ha sufrido a lo largo del tiempo, de una era moderna (concepto tradicional) a una posmoderna. Para ello, se toma como base el influyente trabajo del sociólogo británico Gerard Delanty sobre comunidad, en su obra, “Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía”, publicada por primera vez en inglés en 2003 y en castellano en 2006.

### **5.1. La Red socieducativa como Comunidad**

Los actores de la red SUPPORT interaccionan entre ellos, y producen vínculos de significado respecto a su relación con los demás, lo que les permite desarrollar una función o rol en la comunidad a la que pertenecen (Vilar, 2008). Para que tenga lugar tal comunidad, Subirats y Albaigés (2006) afirman que estos vínculos deben estar basados en

la reciprocidad y compromiso global de sus miembros, los cuáles se implican colectivamente en sus intereses comunes.

Entender el proceso de transformación que ha sufrido el término de “comunidad” es trascendente para entender su cabida en el término de “red”. Aspectos tan importantes en el trabajo integrado de una comunidad como el espacio, el tiempo, el dinamismo, la apertura, la diversidad, la participación, la colaboración, la comunicación, el compromiso, la confianza, las limitaciones, la pertenencia, la imaginación o la creatividad, son aspectos que también contempla el trabajo en red (Subirats, Albaigés, 2006)

Calhoun (1988), según Delanty (2006), describe la vida de la comunidad como la vida de la gente en *redes densas* que se caracterizan por múltiples elementos, relativamente autónomos, que establecen relaciones sociales.

Actualmente, las principales características que definen el concepto de “comunidad” difieren de las que lo hacían anteriormente, debido a una evolución del concepto en el tiempo, de una era moderna a una posmoderna. Comprender esta transición en el tiempo del concepto “comunidad”, nos permite entender mejor cuáles son aquellas características que nos llevan a situarlas cómo Redes socioeducativas.

## **5.2. La comunidad entre la modernidad y la posmodernidad**

El concepto de comunidad tiene sus orígenes en la palabra *Gemeinschaft* en alemán, del siglo diecinueve, que, tras la segunda guerra mundial, fue acaparado por el término francés *communauté* y el inglés *community*, dándole una visión más positiva que el término alemán, éste último más asociado a la política populista (*Volk*) (Delanty, 2006).

El término de comunidad se ha visto afectado por los diferentes movimientos sociales más impactantes en el mundo, como son la revolución industrial americana y francesa, la industrialización y la globalización. Esto ha hecho que diferentes autores identifiquen una transición de la comunidad tradicional (de la modernidad) a una posmoderna, como Bauman reconoce en su obra, “Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil” (Bauman 2006). En esta obra, la formación de la comunidad se basa en la búsqueda de

pertenencia, por parte de una sociedad que vive en las condiciones inseguras de la modernidad.

La *comunidad tradicional* se entiende como una ideología o utopía, desde un punto de vista histórico-filosófico; o como una organización social de pequeños grupos vinculados al espacio, según un punto de vista sociológico, éste último entendido como un espacio físico, geográfico (localización), estático, organizado e institucionalizado; el sentido de pertenencia en la comunidad se debe a la diferencia con el resto de comunidades.

En cambio, *la era Posmoderna* caracteriza a la comunidad cómo espacio emocional; existe un reconocimiento a los miembros; es más dinámica (algo transitorio) y abierta (sin exclusión por diferencias físicas o psíquicas); tiene una temporalidad, un límite de tiempo (envejecen y mueren); se establecen alianzas compartidas; son *redes informales* basadas en procesos comunicativos (interacción cara a cara o virtual), sin límites geográficos; no se basan en diferencias idiomáticas, culturales y territoriales sino en intereses o ideas de uniformidad; la sensación de pertenencia de la comunidad se establece a través de la experiencia (Delanty, 2006).

La transición de la comunidad de la modernidad a la posmodernidad, tiene lugar debido a la idea de *pérdida* relativa a la pertenencia en “la comunidad de diferencia” de la modernidad, esta pérdida planteó unas condiciones de inseguridad en la sociedad que inició una búsqueda de otras formas de pertenencia en la comunidad posmoderna (Delanty, 2006).

La comunidad de la modernidad caracterizada por la práctica social pasa en la posmodernidad: a tener nuevos significados caracterizados tanto por la pérdida de significado como estructura simbólica, como por la pérdida de significado de localidad para cobrar el de identidad colectiva (Cohen, 1985); y la forma específica de interacción social pasa de basarse en espacios “vividos”, a tener una condición “imaginada” (Anderson, 1983).

La comunidad tanto en la modernidad, en la que surgió, como en la posmodernidad, mantiene un sentido de *pertenencia* que da fuerza a diferentes dimensiones a lo largo del tiempo. Una de estas dimensiones, *la dimensión social* está fuertemente ligada al concepto de comunidad cuando éste surgió, y se identifica, a modo de ejemplo, con las localidades desaventajadas económicamente, que necesitan de la ayuda de la sociedad dominante; la

dimensión social da paso a *la dimensión cultural*, para hacer énfasis en los temas culturales de identidad (yo/otro), ambas dimensiones entendidas como tal, son más potenciadas en la era de la modernidad. En un avance a la posmodernidad, surge la *dimensión política* de la comunidad, donde predomina la figura del “Nosotros como colectivo en contra de la injusticia”. En plena era posmoderna, *la dimensión comunicativa* constituida por las comunicaciones globales y transnacionales es la que caracteriza a la comunidad, potenciando así la reforma de las relaciones sociales que van más allá del lugar físico.

### **5.3. Tipos de comunidades**

Delanty (2006) realiza un importante trabajo al tratar de organizar las diferentes conceptualizaciones sobre comunidad y desarrollar una clasificación caracterizada por la dimensión social, cultural y política del concepto de comunidad. Esta clasificación comprende la comunidad: urbana, política, de comunicación, posmoderna, cosmopolita, y virtual.

#### **A. La comunidad urbana**

El concepto de ciudad tiene una estrecha relación con el de comunidad en la concepción de Delanty (2006). La ciudad es un núcleo formado por densas relaciones sociales interconectadas basadas, en un principio, en su autonomía. Más tarde, la autonomía de la ciudad fue absorbida por la Nación-Estado, perdiendo su identidad.

A mediados de la década de los ochenta, la visión de la ciudad parece haber cambiado totalmente respecto a la idea de comunidad de la modernidad. La globalización de los mercados, marcada por el final de industrialización, ha dado lugar a una sociedad global, que parece estar acabando con la conexión ciudad-comunidad existente, destruyendo la noción de la localidad. Esto ha dado paso a los movimientos globales y a una nueva concepción del espacio de la comunidad en la ciudad. Algunos autores como Castells ven lo global cómo una herramienta que potencia lo local, sobretodo refuerza los gobiernos locales (Delanty, 2006).

Castells (1994) contempla las limitaciones de la globalización cómo nuevas oportunidades para potenciar la ciudad europea, así como afirma en diferentes de sus estudios (Castells,



1983, 1989 y 1994), que la ciudad puede reinventarse. Gran parte de la responsabilidad de la potenciación de la ciudad recae sobre los movimientos sociales como expresiones de comunidad, donde se producen vínculos de significado. Para Castells (2002) los movimientos sociales urbanos son síntoma de demandas urbanas sobre las condiciones de vida y el consumo colectivo, la búsqueda de una identidad colectiva basada en los intereses comunes de los ciudadanos, una fijación por la economía política local y la participación ciudadana. La comunidad urbana, a través de la globalización, se acerca a la idea de *aldea global*.

Según Delanty (2006), una estructura espacial alternativa para la comunidad, podría ser la propuesta por Edward Soja (1996) con su concepto de “tercer espacio” que, más allá del espacio “real” y del espacio “imaginado”, recogería la idea de *espacio vivido* de Lefebvre.

La idea de “nosotros” como comunidad, hace pensar en la búsqueda de una estrategia de protección que adopta formas del autoritarismo, fomentando la diferencia de lo que une a la comunidad respecto a “los otros”. Por eso es importante, promover iniciativas en la comunidad local que realcen la confianza, la solidaridad, la participación y el autosostenimiento. Crear formas de comunidad en un marco de sostenibilidad, podrían ayudar al uso efectivo del espacio urbano y la minimización del consumo.

A modo de conclusión, Delanty (2006) caracteriza la comunidad urbana por lo siguiente:

- Su tendencia a la comunidad *comunicativa*: se basa en el abandono de la idea de comunidad como diferencias culturales basadas en la identidad colectiva de la clase trabajadora multicultural. El objetivo a cumplir sería crear una lengua común mediante la cual los miembros de la comunidad puedan expresar las experiencias colectivas. Es decir, crear discursos para la expresión de competencias comunicativas que permitan aprender a reflexionar y establecer nuevas definiciones y significados para el trabajo, las relaciones sociales y el entorno material.
- Su tendencia a ser una comunidad *constructivista*: la comunidad se construye gracias a la sociedad, que gana importancia respecto a la localidad.

Con un fuerte componente *local*, en cuanto al reconocimiento moral y la construcción de identidades personales, a diferencia de la comunidad política y de la comunidad cultural. “Las comunidades locales tienen que ser capaces de poner voz a las identidades culturales,

más que ser vistos como una expresión cultural de colectividades o categorías espaciales que deben organizarse como receptores de los servicios del Estado” (Delanty, 2006, pág. 93).

## **B. La comunidad política**

El concepto de comunidad, desde un punto de vista de filosofía política, tiene una fuerte naturaleza normativa, basada principalmente en los fundamentos cívicos del sistema de gobierno, según el comunitarismo. La conexión entre la sociología y la filosofía política comunitaria se trata en la visión de la comunidad como un modo de pertenencia que, más allá del ámbito institucional y territorial, abarca deseos y creencias (Bellah, et al. 1996 según Delanty, 2006). La participación, la lealtad, la solidaridad y el compromiso, son aspectos que interesan en la comunidad (Selznick, 1992 según Delanty, 2006).

En el comunitarismo, el término de “comunidad” ha adquirido diversas tendencias, pasando por el comunitarismo liberal, el pluralismo radical, el republicanismo o comunitarismo cívico y el comunitarismo gubernamental. En este trabajo, nos vamos a centrar en las dos últimas versiones del comunitarismo en relación con la comunidad política, por ser más actuales (Delanty, 2006).

### *1) El republicanismo cívico*

La comunidad se basa en el capital social y la participación pública. Se trata de extraer la política del Estado para introducirla en el ámbito público formando una comunidad política autogobernada. El individualismo alcanza su máxima expresión en la vida pública, dónde el interés público y los objetivos colectivos son los aspectos que más importan en la formación de la comunidad, y se muestran mediante la participación en la sociedad civil, a través de asociaciones y actos voluntarios (dimensión radical de la ciudadanía). Existe un concepto activo de ciudadanía.

El declive de la comunidad se mide por el declive del capital social, mostrado a través de la apatía, el desinterés por uno mismo y la desvinculación de la vida pública. La comunidad se crea y moviliza a través del capital social, y el compromiso cívico y la confianza, relacionados con éste, es lo que la mantiene. La comunidad es un ejemplo de promoción de valores de confianza, compromiso y de solidaridad, que hacen que surja la democracia. La responsabilidad social recae sobre la sociedad civil, más que sobre el Estado, de forma que

el Estado y las instituciones públicas dependen del lenguaje común de la sociedad civil, si esto funciona prosperará la democracia que se caracteriza por la confianza. Se podría afirmar que el capital social equivale a la política de gobierno (Putnam, 1999, según Delanty, 2006).

Según Delanty, 2006, en las “comunidades del recuerdo” de Bellah (1996), la comunidad se considera parte de las vidas de mucha gente que recurren a ella en prácticas diarias mediante el recuerdo, también son “comunidades del compromiso”, debido a las prácticas de solidaridad.

En oposición a lo que afirma Putman, Bellah cree que el individualismo se mantiene en la comunidad sin, por ello, acabar con ella. Además, es difícil que el voluntariado pueda resolver los problemas más importantes de la sociedad, aparte de encontrarse entre los estratos mejor situados, sobretodo en la sociedad estadounidense, no llegando esta ayuda a los que más lo necesitan. Sennett (1998), en cambio piensa que el capital social es un aspecto importante en la comunidad, pero no lo ve como un conjunto moral de valores.

## *2) El comunitarismo gubernamental*

El comunitarismo se ha convertido en un discurso “gubernamentalizado”. Los términos de “nación” y “sociedad” se convierten en intercambiables. El término de “comunidad” se emplea en política, por ser un término impreciso que puede adaptarse fácilmente tanto a ideales de derechas como de izquierdas. La comunidad se vuelve gubernamental a través del discurso, en la que se formula la política a seguir, en cuanto a nuevas tecnologías de poder y de gestión social. La comunidad se vuelve como un sector para el gobierno.

El discurso es de “tercera vía”, dónde hay un “tercer espacio” en el que el discurso de comunidad responde a nociones de voluntariado, obras caritativas y cuidado auto-organizado. El sujeto que pertenece a una comunidad, es una persona que tiene obligaciones cívicas y compromisos morales con la sociedad, lo que alivia de carga de responsabilidad al Estado y produce la gubernamentalización de la comunidad, mediante diferentes discursos (Rose, 1999, según Delanty, 2006).

La comunidad también es entendida como un conjunto de valores morales de una ciudadanía responsable y participativa. Estos valores hacen que los ciudadanos sean voluntarios y disciplinados en cuanto al orden de la comunidad y vecindarios, absolviendo

al Estado de la responsabilidad de la sociedad, a través de un consenso que ya existe o se puede crear sin problemas. Se trata de una comunidad receptiva en relación a las “virtudes sociales” y a los “los valores básicos establecidos” (Etzioni, 1995, 2001, según Delanty, 2006). Esta visión es incompatible con la diversidad y la diferenciación social y absuelve al Estado de la responsabilidad de la sociedad.

A modo de conclusión, Delanty (2006) caracteriza la comunidad política por lo siguiente:

- Constituir una idea postradicional de comunidad, basada en el comunitarismo y opuesta al individualismo moral.
- Dar más relevancia a los derechos culturales (diferentes de los sociales) que a la diferencia cultural, en la formación de la comunidad.
- Una dimensión cívica y normativa de la comunidad, el capital social, lo que desencadena sentimientos morales y virtudes cívicas (a diferencia de la dimensión política) que crean grupos homogéneos independientes, es decir, crean agencia.
- Una unión de valores, solidaridad y apegos compartidos.
- Conformarse por grupos pequeños, más que por la ciudadanía, caracterizados por el voluntariado y el patriotismo.
- La sensación de pérdida de comunidad.
- Ser incompatible con el multiculturalismo, estableciendo a los conflictos culturales como causas del destroz de las comunidades culturales.

### **C. La comunidad de comunicación**

Se trata de las “comunidades de dimensión” o “comunidades de resistencia”, que van más allá de una visión de una sociedad alternativa, sino se trata de un “proyecto comunicativo que se forma en la dinámica de la acción social” (Delanty, 2006, pág. 144).

La dicotomía comunidad e individuo no es incompatible, la expresión individualizada puede ser compatible con la participación colectiva, atraída por su deseo de liberar la creatividad cultural y su deseo de reconocimiento. El individualismo es la base de la acción colectiva, que proviene del compromiso con una causa comunal de un objetivo colectivo. El individualismo y la autonomía personal expresado en un sentido de compromiso de responsabilidad pública colectiva, a través de movimientos sociales, ha sido de gran ayuda para la política ecológica que valora la contribución de cada persona. La comunidad como

acción colectiva de movimientos sociales es un acto comunicativo que es lo que produce vínculos de significado (Melucci, 1996, según Delanty, 2006).

La comunidad, basada en los nuevos movimientos sociales, es dinámica e imaginada en cuanto a la búsqueda de una sociedad alternativa a la cotidiana y de consumo de recursos, y tiene como objetivo colectivo la transformación social (Delanty, 2006).

Autores como Habermas (1989, según Delanty, 2006) defiende el punto de vista de mundo de vida compartido y *comunidades de comunicación*, cómo forma de acción social basada en la lengua que nos ayuda por un lado, a deliberar y llegar al consenso, y por otro, para ser crítico y reflexivo. La comunidad está abierta y ofrece posibilidades políticas. Habermas distingue dos formas de operar en la comunidad: a nivel de integración social y a nivel de conciliación de conflictos. Los espacios comunicativos que se generan son la esfera pública y la ciencia. La comunidad es transformadora y está en desarrollo, nunca está completa. Existen múltiples comunidades.

A modo de conclusión, Delanty (2006) caracteriza la comunidad de comunicación por lo siguiente:

- Se comienza a dar más relevancia al individuo que a la sociedad, en la formación de la comunidad.
- Ser constructivista: la comunidad definida por un conjunto de prácticas que constituyen pertenencia, en lugar de por estructuras que se basan en valores culturales.
- Ser contemporánea: las comunidades se crean, no se reproducen, a través de la expansión de una comunidad de referencia que se basa en la comunicación, creando discursos, vínculos de significado y horizontes abiertos (apertura de la comunidad).

#### **D. La comunidad posmoderna**

Según Delanty (2006), en la comunidad posmoderna la pertenencia es más fluida y porosa, da lugar a múltiples pertenencias y a una constante búsqueda de la pertenencia debido a la inseguridad. La comunidad posmoderna se expresa por su diferencia como multiplicidad de yos y capacidad de autonomía; su contingencia e incertidumbre; ser algo que va más allá de la unidad; ser abierta, liminal, nómada, móvil, emocional y comunicativa; estar fracturada y con un sentido de pérdida; y formada por sociedades heterogéneas, no simbólicas. “Las comunidades posmodernas surgen para llenar el vacío de las comunidad contemporánea

que ha surgido como consecuencia de la apertura de la cultura a formas expresivas de individualismo” (Delanty, 2006, pág. 174). En su sentido de pérdida, la comunidad posmoderna se considera como algo imposible, se trata de una idea de pérdida como algo que no se poseyó y nunca se tuvo. El yo encuentra su identidad en la relación con “los otros”, aunque “la comunicación no es un vínculo”. La comunidad no se expresa ni a través del individualismo ni de la colectividad, simplemente comparte y va más allá de la unidad.

La comunidad posmoderna es reflexiva y se pregunta de forma constante por su pertenencia social. Para ser reflexiva debe ser cada uno “uno mismo”, se constituye en “sin espacios” y da lugar a productos abstractos; se reinventa constantemente. También se le denomina comunidad “infundada” (Lash, 1994, según Delanty, 2006).

Las comunidades posmodernas son “emocionales” debido a la transformación cultural de la sociedad contemporánea y a su inestabilidad. Están basadas: en una proximidad sin espacio; *en agrupaciones temporales sin territorio*; en *redes abiertas*; y en la incertidumbre, por lo que son dispersas, ocasionales y responden a formas de consumo. Maffesoli (1996) también las llama “Tribus” (según Delanty, 2006).

A modo de conclusión, Delanty (2006) caracteriza la comunidad posmoderna por lo siguiente:

- Ser reflexivas, creativas y conscientes de sus límites.
- Su apertura de la comunidad: fluidez de las relaciones entre el yo y el otro.
- Surgir en un espacio liminal: espacios “intermedios” de la vida cotidiana de las personas, que cada vez adquieren más importancia.
- Dar lugar a formas débiles de comunidad aunque significativas.
- Tienen una noción transformadora de la “cultura de masas” de la sociedad contemporánea, basada en la “tribalización de masas”.

### **E. La comunidad cosmopolita**

La comunidad global o cosmopolita se forma de la mezcla de lo local con lo global, no se define por el espacio o el tiempo, y permite tratar asuntos de naturaleza local, política y cultural, sin estas restricciones. Se trata de una clase de comunidad que va más allá de las

fronteras del estado nacional y de la Sociedad. La globalización permite que la comunidad cosmopolita se exprese en dos tipos de comunidades:

- Comunidades mundiales, poseen un alcance global y reconocen un único mundo y humanidad universal, son lo opuesto a la comunidad local.
- Comunidades transnacionales, “surgen de la apropiación de lo global por parte de lo local” (Delanty, 2006, pág. 194), consideran un mundo global para alcanzar a lo que ellas quieren llegar, a través de proyectos de base local. Constituyen formas migratorias, diaspóricas o híbridas. Se basan en la movilidad de un lugar a otro, y la mezcla cultural.

Ambos tipos de comunidades podrían combinarse, aunque en muchas ocasiones la comunidad transnacional surge como reacción de las mundiales. La Sociedad puede dar lugar a diferentes formas de pertenencia, desde transnacionales a locales.

A modo de conclusión, Delanty (2006) caracteriza la comunidad de cosmopolita por lo siguiente:

- Partir de una *comunidad de referencia*, desde la que se establecen discursos de pertenencia indefinidos, que crean múltiples formas de comunidad.
- Dar lugar a *diferentes formas de comunidad*, “delgadas” o “gruesas” en función de las fuerzas de los vínculos sociales.
- Constituirse por comunidades: *mundiales* (sociedad civil global, cristianismo, islamismo, comunismo, responsabilidad ecológica global, aspiración a la democracia, respuesta a los atentados terroristas del 11S,...) que establecen formas delgadas; *transnacionales* (migración, campos de refugiados,...) que tienen conciencia global pero potencian lo local, por eso, son gruesas y delgadas, respectivamente; y *virtuales*.
- Ser comunidades de comunicación basadas en una pertenencia discursiva
- Su movilidad

#### **F. La comunidad virtual**

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han dado lugar a las cibercomunidades o comunidades virtuales. Las comunidades virtuales se componen de formas de relaciones sociales fluidas y temporales, que se basan únicamente en la comunicación, dónde el espacio, la localidad y las relaciones simbólicas no juegan un papel

importante en la definición de esta comunidad, y tienen como objetivo compartir información (Delanty, 2006).

Hoy en día la comunicación global da lugar a las formas de pertenencia más relevantes, a través de la tecnología como herramienta, que se caracterizan por la “velocidad” y “la distancia como proximidad”, de la era global en la que vivimos.

Las nuevas tecnologías son “culturales”, en la medida que se han entremezclado en los quehaceres de nuestra vida cotidiana, se han “socializado” y “personalizado”, son capaces de transformar las relaciones sociales que se dan en nuestras vidas.

Las comunidades virtuales son “comunidades en red”, ya que, de otra forma, podrían no existir en nuestra vida cotidiana. *“Las comunidades son redes de vínculos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información, un sentimiento de pertenencia e identidad social”* (Wellman, 2001, según Delanty, 2006, pág. 216).

Las comunidades virtuales tienen una dimensión imaginaria no opuesta a la real, la virtualidad no está reñida con la realidad. Estas realidades son alternativas a los espacios públicos informales, vías de escape de lo real. Castells (2002) justifica la realidad de la virtualidad como nivel de experiencia y afirma que transforma las realidades sociales. También aprecia las diferencias sociales y culturales entre los tipos de usuarios y sus diferentes propósitos. Este autor califica a la comunidad virtual como realidad social, no a modo de sustituto de relaciones sociales diarias sino a modo de mantenimiento de redes sociales ya establecidas (familia y amistad), que tienen capacidad de democratización.

Las comunidades virtuales son efímeras y desmasificadas, lo que da lugar a comunidades “delgadas”, no basadas en vínculos fuertes, y a menudo formadas por extraños que se mantienen en el anonimato, en oposición a las “gruesas” tradicionales. Esta visión se asemeja a un tipo de comunidad posmoderna más allá de la unidad y da lugar a “comunidades efímeras” que pueden reforzar las relaciones existentes, pero, difícilmente, pueden crear nuevas, por eso se entienden como “redes de sociabilidad” (Castells, 2001).

Las comunidades virtuales se expresan a través de formas indirectas de relación social, en redes densas, para compartir un interés, más que para vincular a gente de diversas áreas de actividad, lo que establece “identidades categóricas” como identidades compartidas, por lo



que son un complemento de las formas existentes de comunidad (Calhoun, 1998, según Delanty, 2006).

A modo de conclusión, Delanty (2006) caracteriza la comunidad de virtual por lo siguiente:

- La movilidad en redes de comunicación sociales globales
- No poseer restricciones de espacio y tiempo
- Ser creadora de mundos políticos y sociales
- Ser imaginada en una cultura de “virtualidad real”
- No generar nuevas formas firmes de compromiso, no crear nuevas formas de comunidad.
- Incrementar las formas de pertenencia local, a través de las TIC, facilitando expresiones de pertenencia y potenciando las redes de comunidad.
- Ser comunidades de comunicación

A continuación, se muestra la Tabla 5.1, que resume las características que definen a los tipos de comunidad que hemos citado anteriormente, para poder visualizarlas más fácilmente:

TIPOS DE COMUNIDAD	CARACTERÍSTICAS
<b>URBANA</b>	Local (identidades personales); tiende a ser comunicativa y constructivista (sociedad/localidad)
<b>POLÍTICA</b>	Basada en: el comunitarismo; derechos culturales; el capital social; pequeños grupos; la sensación de pérdida de comunidad
<b>DE COMUNICACIÓN</b>	Relevancia individuo/sociedad (autonomía personal); constructivista (prácticas/estructuras); contemporánea (horizontes abiertos)
<b>POSTMODERNA</b>	Reflexiva; apertura de comunidad (yo-otro); liminal; formas débiles de comunidad, aunque significativas; transformadora; cosmopolita
<b>COSMOPOLITA</b>	Parte de una comunidad de referencia; dan lugar a comunidades "delgadas" y "gruesas"; comunidades mundiales, transnacionales y virtuales; basadas en la pertenencia discursiva (comunidades de comunicación)
<b>VIRTUAL</b>	Movilidad; redes de comunicación globales; ni restricciones de espacio ni de tiempo; virtualidad real; no crean nuevas formas de comunidad, aunque ayudan a reforzar las ya existentes

Tabla 5.1. Principales características de los tipos de comunidades identificados por Delanty (2006), de la era de la Modernidad a la Posmodernidad

#### 5.4. Reflexión sobre el tipo de comunidad que construye la Red Comenius SUPPORT

Para reflexionar sobre el tipo de comunidad que construye la Red Comenius SUPPORT, voy a referirme a ésta desde dos puntos de vista, no independientes, relacionados con el escenario en el que fue creada la red, uno comunicativo y otro desde una visión de la globalización (global-local).

Desde un punto de vista comunicativo, la comunidad de SUPPORT es producto de la modernidad, ha resurgido debido a una pluralización radical de la identidad cultural de la Sociedad. Se concibe como una alternativa a la Sociedad y al Estado, que ofrece a las personas lo que la Sociedad y Estado no puede ofrecer, es decir, un sentido de pertenencia en un mundo inseguro. Es un sistema abierto de comunicación sobre la pertenencia, entendida ésta última como la participación en la comunicación.

La metodología de actuación utilizada por la red SUPPORT, se basa en la colaboración y comunicación entre escuelas, entre escuelas y actores de la comunidad científico-investigadora, y entre escuelas y la comunidad local, por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y, también, de actividades presenciales que forman parte del repertorio de actividades promovidas por el PAP. Por ello, SUPPORT, desarrolla una experiencia de pertenencia comunicativa, a través del discurso, dónde existe una pluralidad de discursos. Esta pluralidad de discursos genera diferentes formas de comunicación, que crean nuevas formas de pertenencia y éstas últimas diferentes comunidades comunicativas. La persistencia de la comunidad dependerá de la habilidad en la forma de comunicar de sus actores (Sabio, 2014).

Desde la visión de la globalización, se va a establecer un punto de vista relacionado más directamente con parte del problema social al que responde el nacimiento de la red SUPPORT.

En primer lugar, como se ha afirmado en el capítulo 1. “Antecedentes”, SUPPORT es resultado de un proceso de globalización, dónde tienen lugar comunidades globales internacionales (o mundiales), entre las que se encuentran la Unión Europea (UE), la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las cuales devienen comunidades transnacionales mediante acciones locales que promueven a través del Programa de Aprendizaje Permanente Comenius (PAP Comenius), la Década de Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) y el Centro para la Investigación Educativa y la Innovación (CERI), respectivamente. Delanty (2006) designa a la comunidad global como comunidad cosmopolita, dónde la comunidad local adopta diferentes formas (mundiales o transnacionales) en respuesta a la comunidad global (glocalización), resultado de la globalización, por lo que la comunidad cosmopolita se considera un nexo de unión entre lo local y lo global (Sabio, 2014).

En segundo lugar, también es importante conocer de qué tipo de acción o proyecto se trata la Red Comenius SUPPORT. SUPPORT es una red multilateral, es decir, un espacio dónde varios miembros representantes de diferentes países, de dentro y fuera de la UE, y con diferentes bagajes profesionales, trabajan conjuntamente en un mismo aspecto o cuestión de

interés común. SUPPORT se enfoca en el contexto global escolar europeo, dónde pretende mejorar la calidad de los materiales y las prácticas en EDS, a través de proyectos de base local (diferentes actividades que la red SUPPORT realiza en diferentes países de la UE) y de la comunicación, mediante las TIC. La red SUPPORT, es, a su vez, una acción descentralizada financiada por el Programa global PAP Comenius de la UE y gestionada localmente por la Agencia nacional noruega de Programas Educativos Europeos, a través de la Dirección Noruega de Educación y Formación, y la Universidad Noruega de las Ciencias de la Vida. Por lo tanto, las acciones locales derivadas de la red SUPPORT, gestionadas por una organización local, serán respaldadas por sus países representantes y tendrán una repercusión global (Sabio, 2014).

Este nexo de unión global-local, dónde SUPPORT tiene conciencia global pero potencia local; el hecho de no estar caracterizada por la dimensión espacial y/o temporal, sino por la comunicación, a través de las actividades presenciales y de las TIC; y no tener restricciones a la hora de tratar asuntos de naturaleza local, política y cultural, debido a la gran diversidad cultural y profesional que dispone, hace que consideremos a *la red SUPPORT como una comunidad de comunicación cosmopolita transnacional*, que da lugar a diferentes formas de comunidad, “delgadas” o “gruesas” en función de las fuerzas de los vínculos sociales, entre los actores de SUPPORT.

A modo de conclusión, se puede decir que la comunidad de SUPPORT posee una serie de características:

- Está *organizada en red*: son redes sociales de miembros individualizados organizados de forma reflexiva.
- Es abstracta: posee una condición imaginada, más que de realidad, en la visión de la formación de una comunidad venidera.
- Es individualizada: existe una búsqueda y un deseo de aspirar a un lugar de pertenencia, con ayuda de la imaginación cómo la capacidad del “yo” de recrearse a sí mismo; el individuo tiene un vínculo social fragmentado, depende más de vínculos sociales alternativos, mediado por formas culturales que le confieren la proximidad.
- Las fronteras de la comunidad son menos significativas, existen diferentes fronteras cómo símbolo que crean diferentes formas de pertenencia.

- Es creadora de significado: existe un enfoque constructivo de la comunidad, dónde los actores sociales, con sus identidades y grupos sociales, crean significado, formando una comunidad comunicativa de nuevos códigos culturales de pertenencia y una realidad social.



## CAPÍTULO 6

---

# UNA VISIÓN DE TRABAJO EN RED

*“On ne va jamais si loin que lorsque l'on ne sait pas où  
l'on va” (Rivarol)*

(Llegamos más lejos cuando no sabemos hacia dónde vamos)

En este apartado pretendemos reflexionar sobre la construcción de la red Comenius SUPPORT, partiendo del concepto de “Trabajo en Red Socioeducativa”, desarrollado en el campo de la sociología por la escuela de la Universidad Autónoma de Barcelona y constituido por el equipo de Joan Subirats. Este concepto complementa el concepto de comunidad desarrollado en el capítulo anterior, donde se reflexionó sobre la red SUPPORT como entidad social.

### **6.1. Introducción a las redes socioeducativas**

El término compuesto “Red Socioeducativa” tiene cierta complejidad en su definición por la facilidad con que se encuentra la palabra *red* en diferentes ámbitos y contextos (el mediático, el empresarial, el académico, etc.). La forma reiterada con la que se usa este término, hace que éste corra el riesgo de convertirse en una categoría gramatical vacía de significado (Rivoir, 1999).

Una *red*, metafóricamente, sugiere una estructura o tejido que se compone de una serie de elementos, nudos o conexiones, con cierta flexibilidad y debilidad de los materiales que lo forman (Longás, Cívís y Riera, 2008), según su función en cada momento, intentando alcanzar una situación más estable.

Castells en su obra “La sociedad Red: una Visión Global”, intenta aproximarse a la definición de red como “un conjunto de nodos interconectados” (Castells, 2006, pág. 27), donde un nodo es el punto de intersección de una curva y funciona como componente de la red. Según este autor una red no presenta ningún centro. Los nodos pueden tener mayor o menor relevancia para el conjunto de la red, en función de su capacidad para contribuir a los objetivos de ésta, sin embargo, todos son necesarios para la actuación de la propia red. “Las redes tienden a reconfigurarse, eliminando nodos y añadiendo otros nuevos”, “La red es la unidad, no el nodo” (Castells, 2006, pág. 28).

El resultado de aplicar esta estructura o tejido a una organización social, se le denomina “red social”, donde los nodos pasan a ser sujetos que no sólo conectan sino que también interactúan con el resto, construyendo su identidad o rol dentro de la misma. Según Vilar, “nos hacemos en relación con los demás” (Vilar, 2008, pág. 270), es decir, no somos simplemente elementos, sino una interacción con el resto de elementos que nos permite pertenecer a una comunidad por medio de la función que desarrollamos en ella. “A su vez, la red también hace referencia a las distintas organizaciones formalizadas, más o menos profesionales, que ofrecen servicios sistematizados, ya sea para cubrir una necesidad que la estructura relacional básica no puede cubrir, como para solucionar una problemática de mayor calado, siempre dentro de lo que se han venido a definir como derechos sociales o derechos de ciudadanía” (Vilar, 2008, pág. 270).

Pero a la hora de considerar esta dimensión *social* acompañando a otras dimensiones, según Latour (2008), existen dos enfoques diferentes. Uno basado en que *lo social* tiene unas connotaciones relativas a un tipo de material o dominio, dando una “explicación social” al dominio que acompaña, para aquello que este último no puede explicar por sí mismo, por considerarse un fenómeno no social. En cambio el segundo enfoque, trata de considerar los ensamblajes que tienen lugar dentro de un mismo dominio, no dando a la dimensión social un sentido de especificidad que complementa a otro dominio, pareciendo que esta



dimensión solo tiene la función de completar los “aspectos residuales” que no puedan completar los dominios a los que acompañan. Lo que pretende este segundo enfoque es remontarse al origen de la palabra *social*, "socius", para entenderlo como algo homogéneo en el que se da una relación de asociaciones entre cosas heterogéneas que no son sociales en sí mismas.

Por lo tanto, parece que no sería necesario definir si una red es social o no lo es, porque, ella misma, ya incorpora este tipo de elementos o cosas no sociales que tienen un sentido y función cuando se agrupan, relacionándose e interaccionando, formando una red (Latour, 2008).

La construcción de estas redes formalizadas pueden responder a demandas educativas de la sociedad que se convierten en una necesidad, estas redes socioeducativas huyen de un organigrama jerárquico vertical para pasar a un plano de igualdad entre las instituciones y actores que las integran, que comparten un interés común, para analizar y coordinar las necesidades socioeducativas de un modo integral y coherente (Longás, Civís y Riera, 2008).

## 6.2. Definición de red socioeducativa

Una red socioeducativa, en adelante también "una red", como el caso de la red Comenius SUPPORT, es la formada por profesionales o no profesionales, organizaciones, y entidades públicas o privadas, que trabajan conjuntamente orientados por la necesidad de dar respuesta a cuestiones socioeducativas interdependientes (acción comunitaria), colaborando de forma estructurada garantizando la continuidad. Este trabajo colaborativo tiene lugar en un espacio no excluyente que les permite interaccionar, intercambiar información, compartir ideas y puntos de vista, construir de forma permanente un nuevo saber compartido abierto, que desarrolle escenarios y visiones compartidas, tras acuerdos consensuados en un plano de igualdad y una evaluación continuada y compartida, durante un tiempo previamente programado (Ballester, Orte, Oliver, & March, 2004).

### 6.3. Principios y propiedades del trabajo en una red socioeducativa

Una red socioeducativa se compone de elementos interconexiónados, donde existe un intercambio de información, tiene lugar el aprendizaje, y se construye nuevo conocimiento. La forma en la que todo esto se transmite en una red, depende de los principios de ésta.

La transversalidad, en un plano de igualdad, con que se tratan los asuntos de interés común y que afectan de forma integral a los ciudadanos, es una característica principal de una organización en red integrada por participantes que abordan estos asuntos compartiendo perspectivas y puntos de vista de forma complementaria (Longás, Civís y Riera, 2008). Este principio de la organización en red rompe con la clásica visión axiomática griega de ver las cosas dentro de un sistema y que tanto se siguen utilizando por los organismos e instituciones oficiales, para pasar a una visión sistémica en la que los diferentes servicios que prestan pasan a relacionarse entre sí, formando “un todo” en conjunto.

El modelo propuesto por Longás, entre otros, en asuntos de tipo educativo, destaca las características de: la horizontalidad, la territorialidad y la corresponsabilidad, dado que la educación es de interés común. Por ello, la red educativa local trata de responder a las necesidades educativas detectadas, por medio de “una estructura de interrelación horizontal entre los diferentes agentes socioeducativos del municipio, capaz de impulsar un trabajo coordinado” (Longás, Civís y Riera, 2008, pág. 307).

La forma de comunicarse en red, a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), ha evolucionado hacia formas más eficientes de interrelación entre las personas, posibilitando una mayor implicación y participación de sus miembros y fomentando la responsabilidad compartida ante la toma de decisiones que afectan a los miembros de la red (Longás, Civís y Riera, 2008). De este modo, las redes se han convertido en la forma organizativa más eficiente como resultado de tres de sus rasgos fundamentales: flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de supervivencia.

- Flexibilidad: las redes pueden reconfigurarse en función de los cambios en el entorno, manteniendo su objetivo, aunque varíen sus componentes, encontrando nuevas conexiones.
- Adaptabilidad: varían de tamaño en función de las alteraciones.

- Capacidad de supervivencia: su capacidad de reconfigurarse hace que sus nodos puedan resistir y encontrar nuevas formas de actuar. Sólo la capacidad de destruir físicamente dos puntos de conexión puede destruir la red (Castells, 2006).

Otra característica de la construcción de una red es su estrecha relación con los distintos agentes concretos de la comunidad que la integran, ya sean profesionales o no profesionales, y la acción que éstos ejecutan dentro de ésta. La red es selectiva, es decir, en una red no vale la acción de cualquiera de los agentes de la comunidad, sino que, como afirma Vilar, requiere identificar los agentes de la comunidad que son capaces de participar en la red, a modo de aportación al conjunto. En definitiva la red pretende identificar “las posibilidades de actuación e interacción respecto de los demás agentes” (Vilar, 2008, pág. 270).

Además de seleccionar capacidades, la red también se preocupa por seleccionar intenciones, es decir, lo que cada participante pretende conseguir con su aportación a la red, y que productos resultantes desea que se deriven de ésta, en su conjunto. Como se ha descrito anteriormente y se continuará desarrollando más adelante, comporta también sistematicidad en la actuación conjunta de los distintos elementos que constituyen la red y la planificación de ésta (Vilar, 2008), por parte de un facilitador (Rivoir, 1999) o coordinador.

Según Vilar, *la conciencia, intencionalidad y sistematicidad*, son las características que constituyen *una red de tipo formal*, independientemente de que “sean estructuras más o menos profesionalizadas o no formadas exclusivamente por profesionales”. Las redes formales se caracterizan por su diversidad de agentes sociales (Vilar, 2008) y la igualdad de sus participantes, en relación al flujo horizontal de información y decisión (Rivoir, 1999).

Lo que resulta significativo de una red no es tanto la cantidad de elementos que la forman, sino la densidad de relaciones que tienen lugar entre estos elementos, siendo lo más importante, establecer el máximo de relaciones posibles, para dar esta visión de conjunta y de la red como unidad.

Haciendo alusión al nombre de este apartado y basándome en los principios básicos y condicionantes del trabajo integrado de Subirats y Albaigés (2006), se van a definir los

principios básicos, condicionantes y propiedades de una red socioeducativa, según lo que se entiende por cada uno de estos términos:

- Principios básicos: condicionantes sine qua non que debe tener una red socioeducativa para poder definirse como tal, según este trabajo de investigación. Son un número mínimo de condicionantes que definen una red para poder constituirse como tal.
- Condicionantes: se trata de aquellas características principales que definen una red, derivadas de los principios, pero no tienen por qué ser siempre las mismas o ser un número determinado.
- Propiedad: son los valores que posee una red como resultado de sus principios básicos y/o condicionantes.

La selección de estos principios, condicionantes y propiedades también se basa en la experiencia de la red Comenius SUPPORT, donde la autora de este trabajo ha participado como miembro activo. Por lo que, el trabajo de la red SUPPORT es un ejemplo donde se ven representados este tipo características que se describen a continuación.

### **6.3.1. Principios básicos del trabajo en red**

A continuación, se definen los *principios básicos del trabajo en red* que consideramos en este trabajo de investigación:

- **Transversalidad/Horizontalidad** (información): se tratan los asuntos de interés común y que afectan de forma integral a los actores, de forma horizontal, en un plano de igualdad, compartiendo perspectivas y puntos de vista de forma complementaria (Longás, Civiés y Riera, 2008), dado que la información es tipo transversal. Este flujo horizontal de información y decisión favorece: la democracia; la creatividad, en cuanto a su capacidad de adaptarse a cada momento; la participación; y la solidaridad (Rivoir, 1999). Se pretende que la transversalidad/horizontalidad sea un valor compartido por todos los miembros de la red. Así, éstos se encuentren informados a un mismo nivel, con la idea de insubordinación, tenga lugar el respeto por la diferencia, reconociendo lo que se tiene en común y entendiendo las diferencias de igualdad de condiciones, tanto de derechos como de responsabilidades (Guilera, Espinet, Pujol, 2007).

- **Corresponsabilidad/Responsabilidad compartida:** se trata de construir espacios de responsabilidad compartida, donde se responde a un asunto de interés común, a partir del compromiso mutuo, de forma colectiva y conjunta con el resto de agentes. Refuerza actitudes propositivas sobre las soluciones, tratando de no caer en una actitud destructiva que llevan a creer en que la responsabilidad es ajena a uno mismo.
- **Participación democrática:** se trata de crear espacios participativos, donde, con el tiempo, tenga lugar: la interacción y la implicación de los agentes con sus aportaciones, para considerar los diferentes intereses e intercambiar los puntos de vista existentes; y la capacidad de decisión, de la que se derive una aceptación colectiva inicial, una posterior corresponsabilidad, y un posible consenso final. En estos espacios de acción colectiva se promueve, entre los participantes: la comunicación, la interacción y el intercambio de ideas y de opiniones de forma democrática y respetuosa, donde todos entran en juego a la hora de resolver conflictos, para lograr una toma de decisiones compartida (Guilera, Espinet, Pujol, 2007).
- **Diversidad (pluralidad):** diferentes bagajes profesionales, nacionalidades, experiencias, puntos de vista y propuestas que enriquecen y dan complejidad a un proyecto de interés común, equitativamente, no tratándose únicamente de servicios especializados (Vilar, 2008).
- **Dinamismo:** una red puede cambiar su estructura en función de los cambios de cada momento y/o situación, es decir, tiene dinamismo, cambia con el tiempo, y debido a su flexibilidad, se puede adaptar a los cambios, logrando estabilizarse, por medio de su *capacidad de supervivencia*.
- **Trabajo colaborativo e integrado:** la integración tiene lugar siempre y cuando se acaben de articular estas diferencias, convergiendo en puntos de vista comunes y compartidos, en un proyecto de interés común que genere una confianza, discursos y prácticas comunes. No se trata de realizar una gestión colectiva, donde se intente complementar intereses particulares o se distribuyan tareas comunes, sino que lo que requiere el trabajo integrado es definir objetivos comunes que se intentan lograr por medio de una colaboración conjunta.
- **Cooperación:** consiste en crear espacios, donde intervienen agentes con intereses particulares pero que a su vez comparten objetivos comunes, que actúan de forma

conjunta para gestionar colectivamente y dar respuesta a problemas que requieren o necesitan de una respuesta compartida.

- **Interdependencia:** se trata de la necesidad de colaboración entre agentes tanto para poder lograr sus objetivos particulares como para poder afrontar de forma conjunta objetivos comunes. Este principio también fomenta el trabajo colaborativo.
- **Contextualización/Proximidad:** se trata de que los diferentes agentes se sitúen en el contexto de la cuestión compartida que les ocupa, aproximando a los diferentes agentes a la experiencia compartida, en el contexto de cada uno de ellos.
- **Actuación:** quedarse en la contextualización, en la que solo existe una lluvia de ideas, puede acabar en pérdidas de motivación y frustración por parte de los agentes. Por ello, la aplicación de estas ideas, la concreción de decisiones a poner en marcha, que sea operativo y el feedback con el que poder visualizar la utilidad de la acción conjunta, son factores fundamentales para poder constituir una experiencia estable.
- **Voluntariedad** (proactividad): para actuar e implicarse de forma responsable. En una red no interesa que los agentes se movilicen por preocupaciones o problemáticas determinadas, sino por la voluntad de ellos mismos a responder a aquellas necesidades o problemáticas que lo son para ellos o no y a las que ellos pueden contribuir de forma constructiva y positiva. Tal y como afirma Melucci y Casquette (2001), según Castells (2006), lo que distingue la acción voluntaria como categoría sociológica es la voluntariedad del vínculo social que implica: la adhesión libre a una forma de solidaridad colectiva y pertenecer a una red de relaciones en la que se participa por elección. Otra característica es la gratuidad de los servicios ofrecidos por la acción voluntaria. Los intereses económicos no orientan las relaciones entre los miembros, aunque la acción voluntaria gratuita no está en contradicción con la financiación propia de la red para cubrir los costes de funcionamiento. Por lo tanto, hay que entender que dentro de la red hay una responsabilidad social fruto del trato o compromiso que se adquiere al pertenecer a la red (Guilera, Espinet, Pujol, 2007).
- **Predisposición:** para precisar cuál puede ser la aportación de cada uno de los agentes.

### 6.3.2. Condicionantes del trabajo en red

A continuación se definen algunos de los *condicionantes del trabajo en red*:

- **Capacidad de decisión:** la capacidad de poder tomar decisiones conjuntamente, en un plano de igualdad, es un condicionante fundamental para poder llegar a conseguir un producto derivado de la red, previo a un consenso de acuerdo con los intereses compartidos en un principio o posteriormente.
- **Territorialidad:** la red está ligada a un determinado territorio, como espacio social, y no como una mera dimensión espacial, donde se producen las interacciones, emergen: dificultades, contradicciones, limitaciones, posibilidades,... y se dan respuestas a demandas que surgen de problemáticas asociadas a un determinado contexto. “Somos y ocupamos un espacio social de una determinada manera, en función de las interacciones que mantenemos con los demás; nadie se hace solo” (Vilar, 2008, pág. 272). Por otra parte, la delimitación de un territorio para el trabajo en red tiene en cuenta las diferentes configuraciones territoriales que existen dentro de éste, como los territorios vinculados a los diferentes participantes de la red: por su procedencia o identificación con éstos (*¿tú, de dónde eres?*), o debido al territorio donde tiene lugar su actividad cotidiana (*¿en qué territorio actúas?*).
- **Creatividad:** la morfología del trabajo en red facilita que la aportación de cada uno de los participantes se lleve a cabo de forma conjunta, tanto respecto a lo que ellos piensan que pueden aportar, individualmente; como en relación a lo que ellos no prevén, gracias al desencadenante de nuevas ideas y visiones compartidas e integradas que despierta el trabajo colaborativo. Es decir, la aportación de un miembro genera interés y motivación en los demás para seguir aportando o haciendo cosas (Gutierrez. J., 2009).
- **Solidaridad:** la acción de respuesta a una necesidad o problema de interés común, no podría realizarse sino es desde un punto de vista de sensibilización con este problema común, que puede que no nos afecte directamente, y de solidaridad con el resto por querer colaborar con el resto de agentes, para darle una respuesta compartida.
- **Implicación:** la participación en una red no se habría de quedar en un mero compromiso de voluntariedad con una determinada predisposición, sino que habría de ir más allá, pasando por la corresponsabilidad mutua, adoptar un compromiso de implicación colectiva, que vaya acompañado de un proceso de negociación y reflexión con el resto de participantes sobre los criterios que han de regular esta implicación y definiendo el rol o papel de cada agente.

- **Flexibilidad/ Adaptabilidad/ Capacidad de supervivencia:** son resultantes del dinamismo de una red. Tras una causa que genera una alteración en algún elemento de la red, ésta es flexible, cambiando de estructura, adaptándose a su nueva situación más estable, para poder sobrevivir.
- **Conciencia de comunidad:** la red se construye por una comunidad, entendiendo como tal, un grupo social capaz de establecer vínculos basados en la reciprocidad y en el compromiso global de sus miembros, implicándose colectivamente en los intereses comunes de estos últimos. Esta forma de organizarse en una comunidad da ejemplo y levanta esperanzas de conciencia comunitaria sobre el resto de agentes que conforman el territorio.
- **Intencionalidad:** el interés de cada uno de los actores viene dado por la intención que éstos tienen de tomar parte en aspectos de interés individual, en un principio, para pasar a compartir éstos de forma colectiva y poder llegar a una intencionalidad de actuación compartida.
- **Sistematicidad:** hago alusión a este condicionante para tener en cuenta la red como “un todo”, la red como “unidad”, una visión holística, donde todo está relacionado, directa o indirectamente, y no para referirse a la idea de sistema como transformación de energía.
- **Formalizar** (formal, no formal): se entiende el proceso de formalizar una red como la necesidad que ésta plantea por incorporar *diversidad*, en cuanto a los agentes sociales que en ella participan, no sólo tratándose de servicios especializados, en el asunto de interés común (Vilar, 2008).
- **Transprofesionalidad:** en una red se debería dejar nuestras identidades profesionales ligadas a intereses individuales, para poner estas identidades como oportunidad de generación de nuevo conocimiento compartido. Esta forma de pensar responde a códigos deontológicos transprofesionales, que a diferencia de los profesionales, éstos intentarían dar respuesta a las demandas de los ciudadanos de forma interdisciplinar y no aferrándose nada más a una sola disciplina para abordar el problema (Vilar, 2008). Hay que tener en cuenta los objetivos y finalidades que guían el funcionamiento de la red y contraponerlos a los propios. Esto permite que haya un trabajo cooperativo entre los miembros de la red (Guilera, Espinet, Pujol, 2007).



- **Liderazgo:** dentro de esta corresponsabilidad de igual a igual, no está reñido el liderazgo, entendido como aquellos elementos de la red que tienen la capacidad de condicionar la supervivencia de la experiencia en un futuro (Alsinet, Riba, Ribera, Subirats, 2003). El poder está descentralizado, lo que permite que la red pueda ser liderada por muchos elementos, es decir, que haya un multiliderazgo. Por lo tanto, es necesario, por un lado, la responsabilidad de saber tomar el liderazgo y de renunciar a ello cuando las circunstancias cambien, es decir, que los líderes sean efímeros y sepan dejar de serlo para dar paso a otros (Guilera, Espinet, Pujol, 2007).

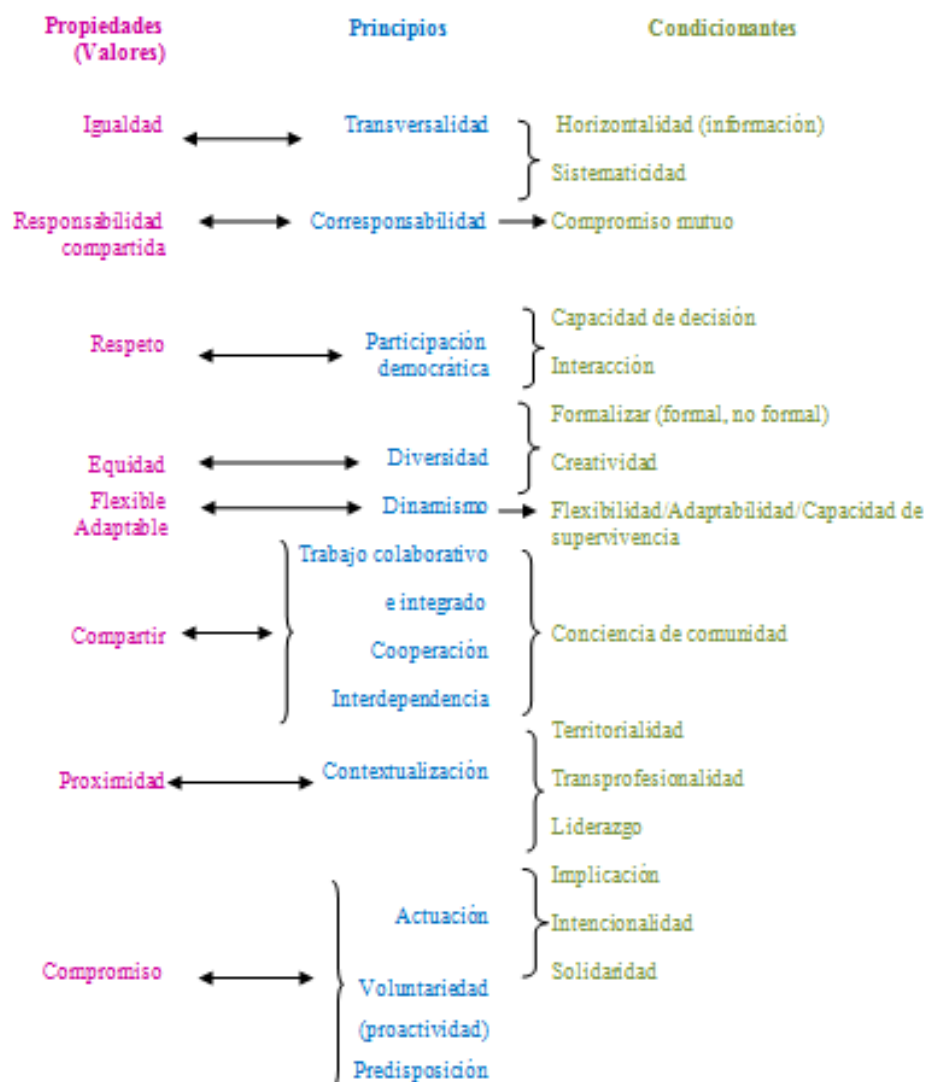


Figura 6.1. Relación entre los principios, los condicionantes y las propiedades del trabajo en una red socioeducativa (Sabio, 2010).

El hecho de que la red esté regulada por esta serie de principios y condicionantes, hace que se deriven de éstos unos valores compartidos por los participantes a los que denominamos *propiedades del trabajo en red*.

En la Figura 6.1, se sintetizan las relaciones entre los principios del trabajo en red, los condicionantes del trabajo en red y las propiedades que se derivan de ambos, que se proponen en este trabajo de investigación.

#### **6.4. ¿Cómo se construye una red socioeducativa?**

Este trabajo se basa en la visión de Jesús Vilar sobre la construcción de una red socioeducativa, en su artículo “Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria” (Vilar 2008).

Una red socioeducativa, se plantea como un campo de aprendizaje, donde se dan factores como la reflexión, la investigación y el estudio, independientemente de los asuntos que ésta aborde. Una red se piensa en forma de sistema, que no permanece estático, sino que evoluciona de forma constante, y es aquí donde se requiere “un importante esfuerzo de metacognición” (Vilar, 2008, pág. 271). La red como sistema es consciente: tanto de aquellas herramientas y estrategias que utiliza para que se dé la existencia del aprendizaje entre los participantes, como del propio conocimiento y visiones compartidas que se han ido construyendo en cada una de las situaciones y contextos, ligadas a un espacio-tiempo.

Esta perspectiva sistémica en el proceso de construcción y mantenimiento de una red, también debe entenderse desde la diversidad de los elementos que la integran y que diferencian un sistema de otro, como: la capacidad de actuación de los agentes, las funciones o roles que adopten cada uno de ellos, o las fortalezas y debilidades del sistema. De tal modo, que el sistema o red no es visto como la suma de elementos estructurales sino como el tipo de interacción que ocurre entre estos. Por lo tanto, buenos agentes sociales no constituyen necesariamente una buena red.

De este modo, una “buena” red, se va conformando a medida que gana complejidad y riqueza con la experiencia. Según Vilar, una red empieza siendo un sistema *novato*, sencillo, que se va adaptando y reaccionando a las dificultades a medida que estas van

transcurriendo, evolucionando luego a un sistema *experto*, complejo, que tiene la capacidad preventiva de responder a estas dificultades, antes de que estas ocurran. Se puede decir que la característica cualitativa que difiere en estos dos sistemas, estriba en la superficialidad o profundidad con las que cada uno aborda los problemas, el novato pudiera resolver los problemas basándose más en la interacción que se deriva de sus elementos, no afectando al núcleo del problema; en cambio, el experto permite aprovecharse del conocimiento generado para tratar el problema de forma más profunda y crear respuestas mucho más certeras. Se podría decir, entonces, que no se trata de una buena respuesta, sino de la mejor respuesta adaptada al momento y al contexto en el que surge la pregunta a la que se responde.

A medida que se va generando experiencia en una red, se va ampliando la capacidad de aprendizaje de la red y la nueva información incorporada junto al nuevo conocimiento compartido construido. “En este sentido, la red es una estructura de captación, procesamiento, control y elaboración de información que revierte en el espacio social donde opera. Es un espacio de creación y de previsión” (Vilar, 2008, pág. 271).

La imagen de una red no es solamente un entramado de nodos interconectados a modo de tejido, una red puede cambiar su estructura en función de los cambios de cada momento y/o situación, es decir, tiene *dinamismo*, cambia con el tiempo, y es *flexible*, se adapta a los cambios, por lo que esta estructura puede adoptar una morfología “en árbol”, cada vez más ramificada y especializada. Esta estructura “en árbol” evoluciona según el *cambio de actitudes profesionales*, orientado por la transformación del trabajo independiente de los agentes, en una fase temprana de una red, a un trabajo colaborativo e integrado con los demás agentes, en una fase madura de una red. De la propiedad de flexibilidad podemos extraer la capacidad de una red para evolucionar de pequeños círculos con circuito cerrados a un plano abierto de *transversalidad* entre iguales, según las características de cada contexto. Los actores implicados requieren de un tiempo previo para converger en intereses y expectativas, en el modelo de la red.

De este modo, Vilar distingue 4 fases por las que pasa una red en esta *transformación del trabajo independiente a un trabajo colaborativo e integrado* con los demás agentes, que posteriormente se pueden ver representadas gráficamente (Figura 6.2):

- 1) *Ausencia de comunicación e ignorancia recíproca*: Se dan propuestas independientes que pueden llegar a ignorarse. No existe ninguna estructura de red
- 2) *Coordinación*: se dan propuestas independientes multidisciplinares a las que se les reconoce el valor de proyectos distintos al propio. Se trata de un “darse a conocer”. Primer esbozo de red.
- 3) *Cooperación*: Se construyen propuestas interdependientes de forma simultánea desde la cooperación (Interdisciplinariedad), dónde los agentes aportan saberes para un objetivo común. Primera estructura de red
- 4) *Construcción conjunta*: trabajo colaborativo, donde se construye conocimiento con las diferentes disciplinas o saberes en interacción. Se preocupa más por dar respuestas centradas en el problema que en quiénes dan estas respuestas. Red sistémica.

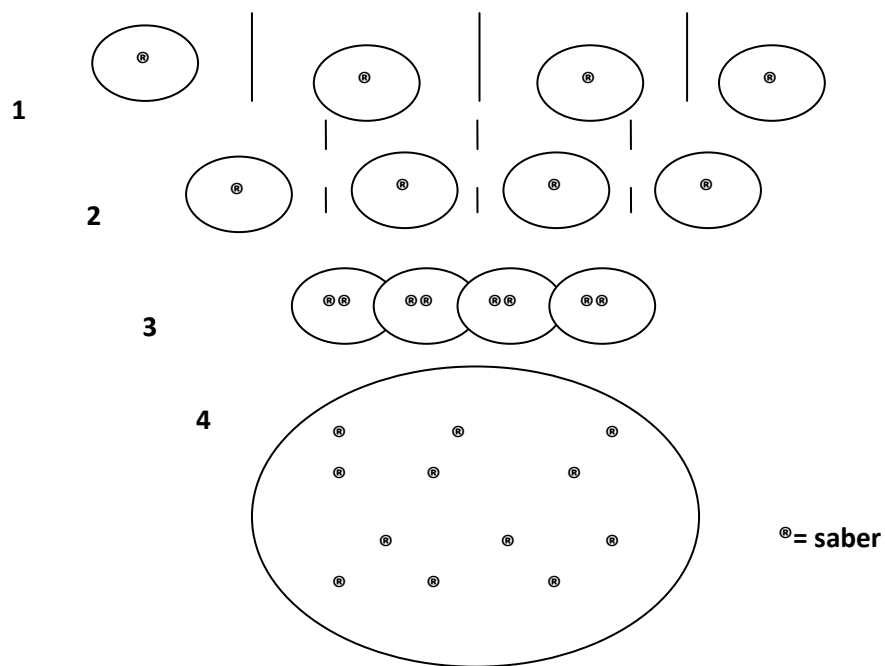


Figura 6.2. Fases del trabajo en red desde un trabajo independiente a un trabajo colaborativo integrado. (Sabio, 2010).

## 6.5. El trabajo en red socioeducativa

La construcción de una red socioeducativa lleva asociado la realización de un trabajo, la forma en que éste se realiza, y los matices y características que lo definen como tal.

Como se ha comentado anteriormente, las redes socioeducativas son capaces de poner en un mismo plano horizontal a agentes de diversos bagajes profesionales correspondientes a la educación formal i no formal, tales como políticos, investigadores, profesores, educadores, empresarios etc. para dar respuesta a una determinada necesidad o demanda educativa de la sociedad. La forma en la que estos agentes intervienen, se realiza a través de un *trabajo conjunto*, en “espacios de intersección” (Ballester, et al. 2004, pág. 01), que no se limita a acuerdos de colaboración entre instituciones o servicios (Ubieto, 2007), va más allá de la coordinación y de un intercambio de información.

El término compuesto, “trabajo en red”, “Network” en inglés, o “Pratiques de Réseau” en francés, hace referencia al trabajo de colaboración entre profesionales partiendo de un interés común (Ubieto, 2007). Este término se concibe como una forma de trabajar con un enfoque comunitario, donde la colaboración se establece de forma sistemática para prevenir duplicidades, aprovechar más los recursos, estar más coordinado, y a la vez fomentar este tipo de trabajo. La forma de trabajar horizontal en este entramado reticular ofrece la posibilidad de una gran variedad de actividades, una gran diversidad de actores y un gran número de interacciones (Ballester, et al. 2004).

Aunque cuando se hace referencia a "coordinación, interacciones, actores,...", es necesario clarificar un modelo que explicita las finalidades de estas formas de trabajo en el conjunto de una red. Según Ubieto (2007), hay dos claros modelos de trabajo en red:

1. El primero se caracteriza por la protección, es decir, una constante derivación de los casos de un lugar a otro de la red, especializando y fragmentando cada vez más los servicios que dan soluciones a problemas que se podían haber prevenido.
2. En cambio, el segundo modelo, defiende la organización en red, poniendo al problema, en cuestión, como eje central de la red, donde todos los actores que la integran exponen la reflexión sobre sus dudas y preguntas en relación al problema. Este análisis global y esta forma de abordar el problema alrededor de un “vacío de saber”, de un interrogante, fomenta la motivación por trabajar y colaborar juntos (Ubieto, 2007). En este segundo modelo planteado por Ubieto (2007), se basa la experiencia de trabajo en la red Comenius SUPPORT.

Esta metodología de trabajo en red permite compartir información, aprender de la experiencia del otro, evitar la duplicación del trabajo, aprovechar los contactos existentes entre los actores y optimizar los recursos existentes, favoreciendo el efecto multiplicador de los productos que se van a constituir al final del proceso de construcción de la red. En este proceso, la red parte de pequeños grupos con filosofías comunes que maduran haciéndose más complejos, adquiriendo la estabilidad de una red que recoge sus frutos en forma de publicaciones, reuniones, conferencias, seminarios, proyectos compartidos, etc. (Ballester, et al. 2004), como en el caso de la red SUPPORT.

### **6.5.1. Espacio y Tiempo**

El trabajo en una red está ligado a un determinado *territorio*, como espacio social, y no como una mera dimensión espacial.

Si se asocia el espacio a los modelos compartidos por Ubieto, en el segundo caso, el territorio es un “lugar antropológico donde coinciden unos rasgos identificativos, relacionales e históricos” (Vilar, 2008, pág. 272). Sin embargo, en el primer modelo, este espacio antropológico se convierte en “geométrico”, un espacio físico pero no social.

De este modo, se podría decir que “la red es la estructura que se construye en el territorio con la finalidad de incorporar las personas que lo ocupan” (Vilar, 2008, pág. 276). La red socioeducativa necesita de un espacio regular de conversación, interacción y reflexión.

El *tiempo* es un aspecto tan importante en una red como lo es el espacio. Una red en todas sus fases implica tiempo, desde el tiempo previo, donde convergen intereses y expectativas de los actores participantes, que garantice la construcción de la red (Ubieto, 2007); al tiempo dedicado a coordinar las actividades de la red; el tiempo que se le dedican a las actividades en sí mismas y a los descansos; el tiempo para actividades de ocio y tiempo libre; el tiempo considerado para que los productos de la red den sus frutos,... Todo ello se le podría denominar, según Ubieto, como el “timing” del proyecto, que tiene que ser suficiente como para permitir a los participantes interactuar, intercambiar información, aprender, incorporar nuevos conocimientos, compartir nuevas visiones, intentar dar respuesta a sus interrogantes y realizar sus propuestas. Por ello, la red debe evolucionar a

una velocidad que permita la lluvia de ideas, aunque sin ser ésta excesiva, con un objetivo claro de hacia dónde se quiere llegar.

### **6.5.2. Aprendizaje**

Para hablar de una red socioeducativa tiene que existir el aprendizaje de los participantes, en la que se contemple la producción de un saber colectivo compartido que parte de un “no saber” que requiere la respuesta a interrogantes para producirse un “nuevo saber”, que no existía anteriormente. No se trata de que los participantes de la red, no sepan nada previamente, ellos parten de un saber propio, con el que afrontaran ese “no saber” que les une para darle respuesta, construyéndose un “nuevo saber”, en el proceso de construcción de la red.

Y para ser eficaz en la construcción del “saber”, es necesario tener claro que es importante y que no lo es, y donde se encuentra el fondo del problema a través de la utilización de interrogantes productivos.

De esta forma, se contribuye a la no generalización, adaptándose a dar respuesta a cada caso en concreto, sin intentar pensar antes a que clase pertenece este tipo de problema, o en nuestros propios prejuicios sobre el tema en cuestión, para dar paso a los “inclasificables” (Ubieto, 2007).

### **6.5.3. Actores**

Los actores dentro de la red, al igual que lo hacen el espacio y el tiempo, tienen como función contextualizar la red, es decir, especializarla cada vez más aportándole complejidad y riqueza. En esta contextualización los actores aportan identidades: territoriales, por provenir de un cierto país o cultura históricas y/o por existir en el tiempo en el que se da la cuestión o necesidad a tratar; y profesionales, por disponer de un bagaje formal o no formal, que le ha llevado a ser seleccionados para abordar esa cuestión de forma colaborativa. La “identidad profesional” (Vilar, 2008, pág. 274) en este tipo de trabajo, puede ser un arma de doble filo, en primer lugar, ese bagaje es lo que le ha lleva a cada agente a participar en la red, pero, por otro lado, como asegura Vilar, el trabajo en red requiere que ese agente renuncie a parte de su identidad para poder construir conjuntamente

nuevo conocimiento compartido. Esta forma de pensar responde a *códigos deontológicos transprofesionales* y son construidos de forma interdisciplinar entre los diferentes agentes.

Para que los actores de una red desempeñen una función en red, es necesario que las acciones que se desarrollan por cada uno de ellos sean de *responsabilidad compartida*, no existiendo un culpable; y de *responsabilidad distribuida*, donde cada uno sepa cuál es su función, que está capacitado para desempeñar y, que a su vez, esta interconectada con muchas otras. Esa idea de *corresponsabilidad*, por ser una red, se ha de llevar al *plano de la igualdad* en relación al poder o control sobre los demás, donde cada una de las aportaciones que realizan los actores en su función es considerada como valiosa y significativa para la red. Esta corresponsabilidad no ha de ser entendida como excusa para delegar responsabilidades que corresponden a la función que desempeñe cada uno, y menos cuando se trata de aspectos estructurales en la organización de la red que impidan el buen funcionamiento de ésta como son los requerimientos especiales nutricionales o los espacios de colaboración que aseguren la interacción y la reflexión (Vilar, 2008). Dentro de esta corresponsabilidad de igual a igual, no está reñido el *liderazgo* para asegurar la supervivencia de la red (Alsinet, et al. 2003).

Hasta el momento en lo referente a los actores de la red, faltaría mencionar la *voluntad* de éstos para implicarse en la cuestión a tratar de forma activa y responsable, y la *predisposición* que este agente posea en ese determinado momento y espacio, para precisar cuál puede ser su aportación concreta (Vilar 2008). Es decir, no es suficiente con un buen espacio en un momento adecuado, para que sean abordadas las cuestiones de la mejor manera, nadie va a venir a decir cómo se han de realizar las cosas, sino que todos tienen que poner de su parte.

## **6.6. La construcción de la red Comenius SUPPORT como una red socioeducativa**

Para escribir todo este capítulo, me ha ayudado mucho conocer la experiencia y haber participado previamente en la red SUPPORT. En este apartado, me propongo destacar a la



red Comenius SUPPORT como ejemplo de red socioeducativa, para definir su proceso de construcción como tal.

Una de las cosas más importantes que he querido revelar en este capítulo, es que una red socioeducativa no nace siéndolo en un principio, sino que tiene que sufrir un proceso de construcción para constituirse como tal. Por este motivo, en este apartado me pregunto, “¿la red SUPPORT llegó a constituirse como red socioeducativa?”. Para responder a esta pregunta, me voy a basar en las fases de *transformación del trabajo independiente a un trabajo colaborativo e integrado*, de Vilar (2008), entre los actores de SUPPORT.

La red SUPPORT, como hemos afirmado en el capítulo anterior y remarcado en este capítulo, estuvo integrada por una comunidad compuesta por sus socios y participantes. Los vínculos que se establecieron en la comunidad de SUPPORT y cómo éstos se organizaron, son los que determinaron su construcción como red socioeducativa. En los, aproximadamente, 3 años que estuvo activa la red SUPPORT, desde finales del año 2007 hasta finales del año 2010, este tipo de organización sufrió cambios en cuanto a la forma de trabajar de sus actores, según su compromiso global e implicación colectiva en los intereses comunes de sus miembros. Los intereses de los actores de SUPPORT, fueron establecidos por éstos mismos cuando se les preguntó por sus valores comunes sobre la EDS y la calidad que ellos esperaban conseguir a través de SUPPORT.

En esta investigación, se ha podido observar, como a medida que se iba construyendo un nuevo conocimiento en EDS, SUPPORT ha ido entretejiendo una “estructura de red”, reforzando sus vínculos sociales, haciéndose más “madura” y evolucionando en una “en una red sistémica”. En este proceso, se ha generado un ambiente adecuado, en un tiempo suficiente y correctamente planificado, para propiciar un espacio de interacción que articulase un proceso de aprendizaje en EDS y la construcción de conocimiento compartido, donde convergieran las diferentes disciplinas aportadas

El funcionamiento de las actividades de SUPPORT fue mejorando, a medida que la interacción, el aprendizaje y el nuevo saber iban teniendo lugar con ayuda de un espacio, tiempo y organización adecuada. Cada uno de estos aspectos jugó un papel importante en la construcción de un enfoque compartido de EDS y se desarrolló a un ritmo y una intensidad diferente, en el proceso de maduración de la red. Desde un principio, el espacio ha sido un

elemento con mucho peso que ha permitido el desarrollo de interacciones e intercambios, con las que comenzar a valorar la diversidad de participantes y proyectos ajenos. La organización de las actividades que han tenido lugar en ese espacio, se ha ido adaptando cada vez más a los participantes, por medio de la planificación del tiempo. Las actividades han sido capaces de embarcar a los actores de SUPPORT, en un mismo rumbo, aportando diferentes disciplinas en busca de un horizonte compartido, “un nuevo saber”, que responde al objetivo común por el que ha surgido esta red. Este proceso es lento y conlleva tiempo. La gestión del tiempo se ha tenido seriamente en cuenta, con la idea de poder avanzar el proceso de aprendizaje y maduración de la red, en el camino hacia la construcción de nuevas visiones y conocimiento en EDS.

Al finalizar la red Comenius SUPPORT, los actores han cooperado entre ellos, coordinado sus saberes y trabajado de forma colaborativa y conjunta. Esto ha dado fruto a los productos de la red previamente planificados y otros productos, construyendo ese nuevo saber compartido con las diferentes disciplinas de los actores de la red en interacción, en un plano abierto de transversalidad entre iguales. Por lo tanto, se podría afirmar, que la forma de trabajo conjunta y colaborativa en la que los actores de la red han desarrollado una concepción compartida sobre la EDS, ha facilitado que la red Comenius SUPPORT haya evolucionado en “una red sistémica”.

# CAPÍTULO 7

---

## UNA VISIÓN DE EVALUACIÓN

*“L'accent est l'âme du discours, il lui donne le sentiment  
est la vérité” (Jean-Jaques Rousseau)*

(El acento es el alma del discurso, le da el sentimiento y la  
verdad)

Este capítulo explica el enfoque evaluativo en el que se basa este trabajo. Para ello, se han tenido en cuenta las diferentes partes del contexto de estudio, donde la evaluación está presente, y se ha estructurado en tres partes. En primer lugar, se define una forma de pensar la evaluación en EDS, desde un paradigma de evaluación en EA, basado en Mayer y Mogensen (2007). Posteriormente, se ha definido un modelo de evaluación en consonancia con la red Comenius SUPPORT, basado en las cuatro generaciones de evaluación de Guba & Lincoln (1989); y, por último, se ha definido la visión teórica desde la cual abordamos el análisis del lenguaje evaluativo de los RAR, basada en la lectura particular que la Teoría de Valoración realiza de la Lingüística Sistémica Funcional de Halliday (1985), aplicada a la función del lenguaje evaluativo.

### **7.1. Paradigmas de evaluación en educación ambiental (EA)**

La evaluación en la EDS no es un proceso neutral que garantiza per se la objetividad de los resultados, sino que se ve afectada por los valores y formas de concebir el mundo del

evaluador. Cada concepción del mundo o paradigma indica lo que en un determinado campo de investigación puede ser considerado como “importante, legítimo y razonable” (Mayer & Espinet, 2008).

A continuación, se exponen las diferentes formas de entender la evaluación de la EA, según los principales paradigmas de evaluación en EA que consideran Mayer y Mogensen (2007). Para poderlos comparar se han tenido en consideración los siguientes aspectos de la evaluación: el tipo de realidad abordada, construcción del conocimiento, evaluador, método de recogida de datos, método de análisis, y objetivo de la evaluación.

- La evaluación vista desde un *paradigma positivista*, es todavía predominante y se encuentra compartida en documentos nacionales e internacionales de EA. Este enfoque evaluativo se caracteriza por los siguientes aspectos:
  - La realidad es objetiva y el método experimental permite descubrir la verdadera naturaleza de la realidad observada.
  - La evaluación es una “medida”, donde se identifican las variables a medir y un método de análisis que garantice la validez y objetividad de los datos.
  - El evaluador es un técnico, debe conocer los instrumentos y los métodos de análisis a utilizar.
  - El método de análisis es cuantitativo.
  - Los objetivos de la evaluación son definidos a priori por las autoridades que necesitan esta evaluación y se basan en los resultados.
- La evaluación vista desde un *paradigma relativista o interpretativo*, es difícil en el desarrollo educativo y se asimila a la investigación-acción, basada en el “amigo crítico”. Las características más importantes de una evaluación desde dicha perspectiva son las siguientes:
  - La realidad objetiva no existe, sino que se construye de forma subjetiva.
  - El conocimiento es construido subjetivamente.
  - El evaluador es un negociador, externo al proyecto o acción y empático, que se abstiene de dar sus opiniones o puntos de vista personales; debe tener la capacidad

de hacer aflorar y explorar los puntos de vista, valores y conflictos de los participantes en la acción educativa (Guba y Lincoln, 1989), es decir, de aclarar los diferentes puntos de vista, explicitarlos e intentar solucionarlos reflexionando a través del diálogo y la observación.

- El método de análisis es cualitativo, basado en instrumentos, tales como observaciones y entrevistas no estructuradas o semiestructuradas.
- El objetivo de la evaluación es construir un punto de vista común, con la ayuda del evaluador, que llegue al consenso sobre las acciones a llevar a la práctica, es reactivo.
- La evaluación vista desde un *paradigma sociocrítico*, no está muy extendida pero es emergente. Esta visión de evaluación integra los otros dos enfoques en un punto de vista más complejo de la realidad y se caracteriza por los siguientes aspectos:
  - La realidad está asociada a un contexto social e histórico, por eso es objetiva, pero teniendo en cuenta la complejidad de este contexto.
  - El conocimiento es socialmente construido, basado en cambios que experimenta la sociedad.
  - El evaluador emite un juicio basado en unos criterios previamente establecidos y compartidos por los participantes, mediante una negociación. Es un agente social de cambio, encargado de asegurar los intereses y valores que no pueden ser eliminados, y explicitar los suyos propios para garantizar la imparcialidad.
  - El método de análisis es tanto cuantitativo como cualitativo, dependiendo del contexto y el proceso.
  - El objetivo de la evaluación es ser un instrumento de cambio, de autoevaluación y proceso formativo, que se ocupa de los procesos, estrategias y resultados, a través de un proceso participativo de negociación entre los agentes implicados.

La Tabla 7.1 recoge, a modo de resumen, las características de los principales Paradigmas de evaluación en EA de Mayer y Mogensen (2007).

PARADIGMAS EVALUATIVOS EN EA	POSITIVISTA	RELATIVISTA O INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
<b>TIPO DE REALIDAD</b>	OBJETIVA	SUBJETIVA	ASOCIADA A LA COMPLEJIDAD DEL CONTEXTO
<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</b>	BASADO EN EL MÉTODO EXPERIMENTAL	SUBJETIVAMENTE	SOCIALMENTE
<b>TIPO DE EVALUADOR</b>	TÉCNICO OBJETIVO	NEGOCIADOR NEUTRAL	NEGOCIADOR IMPARCIAL
<b>TIPO DE EVALUACIÓN</b>	UNA MEDIDA	NEGOCIACIÓN CONSENSUADA	BASADA EN CRITERIOS PREVIAMENTE NEGOCIADOS
<b>MÉTODO DE ANÁLISIS</b>	CUANTITATIVO	CUALITATIVO	CUANTITATIVO Y CUALITATIVO
<b>OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN</b>	RESULTADOS PREDEFINIDOS	REACTIVO	PROCESO AUTOFORMATIVO

Tabla 7.1. Características de los principales Paradigmas de evaluación en EA

La EA y la EDS encuentran en el paradigma sociocrítico, investigativo y evaluativo, un punto de vista coherente con la realidad compleja en la que vivimos, de acuerdo con su propósito originario de educación para el cambio o desarrollo. El paradigma sociocrítico, de acuerdo con la EDS, propone una evaluación que tiene en cuenta la complejidad de los procesos educativos y el concepto de sostenibilidad. Este paradigma presenta la idea de la evaluación como “asignación de valor” y de “extracción de las fortalezas” de un proyecto, de una iniciativa, o de un programa educativo (Mayer & Espinet, 2008). Como se ha mencionado en el capítulo 2, el marco de evaluación de la red Comenius SUPPORT se basa en un paradigma sociocrítico.

## 7.2. Un modelo de evaluación para la red Comenius SUPPORT

Guba & Lincoln (1989) definen 4 generaciones de evaluación, según el modelo evaluativo que las caracteriza, que se distribuyen en tres niveles previos a la cuarta generación, ésta última, más constructivista. La *primera generación*, caracterizada por la *medición*, el

evaluador tiene un rol de técnico y realiza una evaluación de los conocimientos de los sujetos, mediante un instrumento de medida (Por ej.: test de inteligencia). La *segunda generación*, caracterizada por la *descripción*, está más centrada en la evaluación de programas. En esta generación, el evaluador juega un rol de descriptor de las fortalezas y debilidades respecto a ciertos objetivos. En la *tercera generación*, caracterizada por el *juicio*, se emiten juicios que requieren de criterios a partir de los cuales tomar decisiones. En esta generación, el evaluador tiene el rol de juez, pero también el de técnico y el de descriptor, ya que cada generación de evaluación engloba a las precedentes.

Estas tres primeras generaciones presentan problemas ligados al paradigma positivista, entre varias razones debido a la escasa relación con el contexto que ocupa la evaluación, la dependencia de medidas cuantitativas y la recaída de responsabilidades morales sobre el evaluador. Ante estos inconvenientes, Guba & Lincoln presentan una alternativa a estos modelos, la *cuarta generación de evaluación*, caracterizada por la *negociación*, se trata de una evaluación responsiva, fruto de un proceso de negociación consensuado donde se tienen en cuenta los puntos de vista de los actores participantes. Esta generación es constructivista, alternativa al paradigma positivista, en un proceso dialéctico hermenéutico-interpretativo, que construye una realidad más sofisticada, y en la cual se deciden los parámetros y límites a evaluar por parte de la negociación interactiva que involucra a los participantes.

En el caso de la investigación derivada de la evaluación de la Red Comenius SUPPORT, tanto en la etapa previa a este trabajo, para la obtención del Diploma de estudios avanzados, como en la realización de esta Tesis doctoral, el evaluador adopta diferentes roles.

Por un lado, el evaluador juega un doble rol: un rol de técnico, en la utilización de un cuestionario como instrumento de medida cuantitativa; y un rol de descriptor de fortalezas y debilidades, en la evaluación de las preguntas abiertas del cuestionario. En este sentido la evaluación realizada podría definirse como de segunda generación la cual incluye las características de la primera evaluación.

Por otro lado, a través de la evaluación de los informes reflexivos, el evaluador emite juicios valorativos, siguiendo la tercera evaluación, aunque no siguiendo unos criterios objetivos, sino según unos criterios compartidos previamente por las participantes, con la

finalidad de definir en qué criterios se concentran las oportunidades de mejora. Estos criterios (parámetros o límites), orientan y son el centro de la estrategia de evaluación de SUPPORT y, como se establece en la cuarta generación, son construidos en un proceso de negociación, que tiene en cuenta los valores y visiones compartidos por los participantes, en el que el evaluador realiza una importante labor de abstracción y categorización para llegar a la definición de estos criterios.

En conclusión, la evaluación desarrollada en la Red Comenius SUPPORT acoge los principios de la cuarta generación de evaluación según Guba y Lincoln (1989). Esta evaluación, promueve la mejora del funcionamiento de sus actividades basándose en un paradigma sociocrítico, que tiene en cuenta los valores comunes de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) compartidos por los participantes y sus visiones de la “calidad” que ellos quieren alcanzar con las actividades y los productos de la red (Mayer & Espinet, 2008). Por último, a medida que tiene lugar todo este proceso de negociación, se van aportando saberes a un objetivo común de forma colaborativa que pueden llegar a construir un nuevo conocimiento y visiones compartidas.

### **7.3. Una visión del lenguaje evaluativo**

La evaluación como práctica social necesita del lenguaje como recurso para la consecución de sus fines. Todas las actividades de evaluación diseñadas en la red Comenius SUPPORT se materializan en textos de naturaleza verbal por lo que se puede suponer que la evaluación desarrolla un lenguaje evaluativo particular, situado en la red y a la vez general, debido a la propia naturaleza del lenguaje y de la actividad evaluativa. Este trabajo se interesa especialmente por las formas de construcción de significado en el lenguaje que los diferentes actores de la red desarrollan al realizar actividades de evaluación reflexivas en redes internacionales de EDS.

Los “textos escritos” empleados en este trabajo de investigación como técnica de recogida de datos son informes reflexivos (RAR). Los RAR evalúan las actividades de la Red Comenius SUPPORT y tienen como autores a los coordinadores de las dichas actividades y a la coordinadora de la red. Estos textos están contruidos mediante un discurso que se



compone principalmente de lenguaje evaluativo, definido como la expresión de la actitud del hablante o escritor frente al contenido de su enunciado (Shiro, 2011). Este trabajo adopta una visión del lenguaje enmarcada en la Semiótica Social de Halliday (1982). Desde esta perspectiva, el significado tiene que ser elaborado o construido por alguien, mediante el uso de una serie de convenciones lingüísticas, para crear sentido. Las acciones de construcción de significado, mediante el lenguaje, deben tener sentido en la comunidad (contexto) en la que se producen. El lenguaje es así un fenómeno fundamentalmente social, como opuesto a individual, y permite que el individuo sea miembro de un grupo, participe e interaccione dentro de éste. El individuo por naturaleza es un ser social, mediante el uso de la lengua o del lenguaje (Ghio y Fernández, 2005).

Esta investigación se interesa por el estudio de los usos del lenguaje. El funcionalismo define al lenguaje por su función comunicativa, como una herramienta "útil" para realizar los propósitos comunicativos de los hablantes. El uso es una función del lenguaje: *utilidad del lenguaje, usos del lenguaje y funciones del lenguaje serían términos equivalentes* (Ghio y Fernández, 2005). La Teoría Lingüística Sistémico Funcional o LSF (Halliday, 1985), asume que el lenguaje es un sistema de significados acompañado de las formas que le permiten que éstos se produzcan. Es *funcional* en la medida que intenta explicar cómo se usa el lenguaje para crear significado y es *sistémica* en la medida que considera al lenguaje como una red de opciones de significado posibles interconectadas, disponibles para ser elegidas por el hablante o productor de textos (Márquez, 2002).

### 7.3.1. Usos del lenguaje desde la Lingüística Sistémica Funcional

El lingüista teórico Michael Halliday desarrolló la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) como respuesta a la necesidad de tener en cuenta la naturaleza social del lenguaje y sus usos en el marco de la semiótica social. Como campo, la semiótica social se ocupa de comprender las prácticas de construcción de significado en contextos sociales y culturales específicos. Un recurso fundamental de las prácticas de significación es el lenguaje y Halliday (1982) introdujo la perspectiva de la semiótica social en su intento por comprender el uso del lenguaje, desarrollando así una visión sociosemiótica del mismo.

La obra sobre la semiótica social de Halliday en la que se basa este trabajo, es la primera edición en español de su libro original “Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning” de 1978, llamada “El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado” (1982).

#### **A. Una visión del lenguaje desde la semiótica social**

La visión del lenguaje desarrollada por Halliday sitúa el texto en el centro de las prácticas comunicativas y no lo considera como un objeto físico organizado sino como unidad básica del proceso semántico, que posee su propia estructura y esta codificada por oraciones. El texto representa una opción seleccionada por el hablante o productor de textos, es decir, “lo que quiere decir” de entre “lo que puede decir”. De este modo, Halliday (1982) define a la opción de significados seleccionados, también llamada *estructura semiótica*, como el sistema semántico asociado a un tipo particular de “situación” o “contexto social”, que deriva de todo el sistema semántico del lenguaje, también llamado “contexto de cultura”.

El hablante o productor de textos, mediante la estructura semiótica del contexto social, conforma típicamente configuraciones semánticas en contextos de tipo dado, a lo que Halliday denomina *registro*. El registro del hablante o productor de textos hace referencia a 3 dimensiones: al asunto que trata (*campo*); a los niveles de formalidad entre los roles que participan de su significado (*tenor*); y al medio de lenguaje escrito u hablado seleccionado para comunicarse o transmitirse (*modo*). Estas 3 variables sociosemióticas, campo, tenor y modo, actúan colectivamente determinando el texto, y deben su significado en el lenguaje a los componentes funcionales de la semántica: *ideacional*, *interpersonal* y *textual*, respectivamente.

Por lo tanto, los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje en todo contexto social, se corresponden con estas tres Metafunciones del sistema semántico del lenguaje, que a continuación, se detallan más profundamente:

- **La función ideacional:** es la función del contenido del lenguaje, el lenguaje como “acerca de algo”; es la formación de ideas; el hablante interpreta y representa la experiencia del mundo que le rodea y del mundo interior.
- **La función interpersonal:** es la función participativa del lenguaje, el lenguaje como “algo que se hace”; los roles que se asumen o se imponen, tanto al tratar de expresar la

actitud, el juicio, el deseo, los sentimientos y las creencias, como al tratar de influir en las actitudes y comportamientos de los otros; el hablante expresa las relaciones de los roles vinculados a la situación.

- **La función textual:** el potencial de formación del texto que el hablante construye en éste, proporciona *coherencia* al lenguaje, y actualiza los significados ideacionales e interpersonales en un texto *cohesivo*.

Lo que se pretende en este trabajo es conocer la relación entre la estructura semiótica del lenguaje en un tipo de situación y el potencial de significado del RAR, por medio de las metafunciones del sistema semántico. Halliday, dice textualmente: “Existe una correspondencia sistemática entre la estructura semiótica de la situación tipo y la organización funcional del sistema semántico” (Halliday, 1982:154). Lo cual le permite afirmar que las opciones generalizadas del sistema semántico del lenguaje son una realización de la semiótica social en un potencial de significado asociado a un contexto social (o tipo de situación). Para Halliday (1982), “significar” es reflejar y actuar al mismo tiempo, tanto en lo particular (situación) como en lo general (cultura).

### **B. La Lingüística Sistémico Funcional de Halliday**

De la Semiótica social nace la teoría de la Lingüística sistémico funcional (LSF) de Halliday (1985). La LSF sostiene que el lenguaje es un conjunto de opciones disponibles para el hablante de una lengua, de las cuáles éste selecciona aquellas que considera más adecuadas a sus necesidades comunicativas, en cada ocasión. Las opciones realizadas o construidas constituyen una determinada estructura y organizan un texto adecuado a la situación social en particular.

La LSF propone a las "metafunciones", mencionadas anteriormente, como funciones: más abstractas, propiedad inherente a todas las lenguas, inherentes a todos los usos del lenguaje, y comunes a todas las culturas.

El lenguaje posee una organización estratificada, es decir, es una red de (sub)sistemas de opciones para construcción/interpretación de significados; es un sistema complejo que posee la propiedad formal de estar estratificado en niveles, estratos o (sub)sistemas funcionales que tienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva. Hay 4 estratos lingüísticos: uno externo llamado Contexto (categorías de la situación social); y otros 3

internos, llamados: Semántica (sistemas de significado); Lexicogramática (sistemas de expresión); y Fonología (sistemas de sonido).

### **C. La Gramática Sistémico Funcional de Halliday**

Para la LSF, el valor de la unidad semántica es definido por la gramática que la construye, y su significación se define en relación al contexto, dando lugar a la Gramática Sistémico Funcional (GSF). La GSF indaga cómo funciona la lengua en contexto (los usos lingüísticos) y reconoce que son estos usos de los hablantes los que tras generación, han configurado el "sistema lingüístico"; explica cómo se han desarrollado los sistemas gramaticales como un potencial para construir significados sociales, mediante las formas que les acompañan y también como un recurso del que disponen los hablantes para configurar su experiencia en el mundo y para interactuar con otros.

La gramática es importante para el análisis de textos: los significados ideacionales, interpersonales y textuales, se realizan (se construyen) a través de la selección de opciones que ofrece el sistema léxico-gramática de una lengua y se proyectan en la cláusula que es la unidad básica de la GSF.

La organización textual de las cláusulas (estructura temática y la estructura de la información) constituye los recursos internos para estructurar la cláusula como un mensaje, es decir, para darle un status particular en relación con el discurso que la rodea. Para que una secuencia o complejo de cláusulas constituya un texto es necesario explicitar las relaciones externas entre cláusulas de una manera no estructural (gramatical) por medio de un recurso denominado *cohesión*. La GSF, permite explicar la construcción del significado del lenguaje mediante la forma y función de éste. De esta forma, la GSF se constituye como herramienta teórica y metodológica para poder analizar discursos (Márquez, 2002).

#### **7.3.2. El lenguaje evaluativo**

El estudio de la evaluación en el lenguaje, como un tipo de información que concierne a la expresión verbal de sentimientos, creencias y valores, ha ganado un espacio propio en el campo del análisis del discurso (Bolívar, 1994, 1997).

Kaplan (2007b) señala que existen muchos autores, entre ellos Sarangi (2003) que distinguen una doble funcionalidad del lenguaje, descriptiva (informativa) y evaluativa

(afectiva), que tienen lugar de forma simultánea. Se ha llegado a la conclusión de que ambas funciones están enlazadas en un acto comunicativo y que no se trata de entidades independientes.

Las funciones informativa y evaluativa del lenguaje estarían relacionadas con las tres metafunciones del lenguaje (ideacional, interpersonal, y textual) que operan de manera simultánea (Halliday, 1985). En el caso de considerar la evaluación de forma aislada, ésta se corresponde a la metafunción interpersonal del lenguaje, es decir, al plano de la interacción, en el cual se negocian las relaciones sociales y se expresan las actitudes, juicios, deseos, sentimientos y creencias. De este modo, los analistas del discurso se encargan de describir y explicar los sistemas de opciones semánticas que dispone el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, construir personas textuales o identidades discursivas, asumir roles, negociar relaciones y transformar en “naturales” las posturas intersubjetivas (ideológicas) (Kaplan, 2007a).

El concepto de evaluación en relación a su significado en el lenguaje y/o en el discurso ha sido estudiado por diversos autores, desde diferentes puntos de vista. A continuación, se presentan dos visiones de lenguaje evaluativo que son de utilidad para situar a este trabajo de investigación.

1) Kaplan (2007b) identifica la noción de evaluación como una dimensión semántico-discursiva, en función de la integración de las dimensiones, “expresión de la probabilidad” y “expresión actitudinal”, dando lugar a diferentes formas de expresarla, como se muestra a continuación, según diferentes autores: “postura”, para Biber y Finegan, 1988 y 1989, y para Conrad y Biber 2000; “modalidad”, en su acepción más amplia y unificadora, para Stubbs, 1996; o “valoración”, para White, 2003, Martin y Rose, 2003, y Martin y White, 2005. Hunston y Thompson (2000), según Kaplan (2007a), proponen esta noción de evaluación integradora, en un intento por estudiar y comprender todos los usos evaluativos del lenguaje, con el que coincide el posicionamiento de este trabajo: “La evaluación es un término de amplio alcance que expresa la actitud, postura, punto de vista o sentimientos del hablante o autor con respecto a las entidades o proposiciones acerca de las cuáles está hablando. Esta actitud puede estar relacionada con la certeza, la obligación, la conveniencia o cualquier otro tipo de valor (Hunston y Thomson, 2000:5, según Kaplan, 2007a)”.

2) Siguiendo a Bolívar (1994), es posible establecer una distinción entre dos tipos de evaluación, una que tiene que ver con el lenguaje que usamos para expresarla; y otra que tiene que ver con el discurso y está relacionada con un tipo de información específica en los textos:

- La información evaluativa en el lenguaje, es un tipo de evaluación referida a: “los mecanismos que tiene a su disposición el ser humano para evaluar oralmente y por escrito”; “la forma en que usamos el lenguaje para expresar lo que sentimos sobre las cosas las personas o los eventos del mundo físico”; “comprende lo que decimos y hacemos con el lenguaje para reportar nuestra experiencia, para expresar los sentimientos y para controlar la vida de los demás” (Bolívar, 1994:76).
- La información evaluativa en el discurso, la cual despierta un mayor interés para este trabajo de investigación, se refiere a: “tipos específicos de evaluación en el texto escrito, la cuál puede ser identificada por su posición y/o su función en el discurso” (Bolívar, 1994:76); “evaluaciones específicas que se hacen en un discurso y que tienen un papel relevante para la estructura de los textos que resultan de la interacción entre los interlocutores” (Bolívar, 1994:85).

En esta última perspectiva, se basa *el enfoque social de la evaluación*, acorde con el propósito de este trabajo, en el intento por comprender el discurso de los informes reflexivos de la red SUPPORT. Este enfoque concibe la evaluación como una función social que principalmente tiene lugar en el contexto de discurso narrativo. La narrativa es el recuento de hechos y acontecimientos que, de manera casi inevitable, son evaluados por el narrador (evaluación de la experiencia a través del lenguaje), por medio de la expresión de sentimientos y actitudes (Bolívar, 1994). Reflexionando en el enfoque social, Bolívar (1994) descubre el papel fundamental que parece tener la evaluación en la estructura de un discurso. La evaluación contribuye a dar al texto su estructura, es decir, a construir un potencial de significado. Por lo que el principal problema para esta autora, y con el que también concuerda este trabajo, sería determinar las funciones o papel de la evaluación en el discurso y cómo ésta contribuye a la estructura del texto en sí, es decir, a la construcción de un potencial de significado o contexto social. De este modo, la evaluación tiene un propósito que puede identificarse en el contexto social.

### 7.3.3. La Teoría de la Valoración

Nora Kaplan (2007a) propone la *Teoría de la valoración* como un estudio de la evaluación en el lenguaje referido a la expresión verbal de sentimientos, creencias y valores, en un intento de comprender todos los usos evaluativos del lenguaje. Esta teoría asienta sus bases en la “Lingüística Sistémica Funcional” (LSF) de Halliday (1985), y en la visión dialógica del lenguaje Bajtin (1981, 1982).

Según esta misma autora, la Teoría de valoración nace en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sídney, en los años 90, con un trabajo de investigación en educación dirigido por James R. Martin. Este trabajo surge, desde el punto de vista de White (2000b), a partir de tres aspectos fundamentales:

- De la necesidad de una comprensión más profunda de la semántica interpersonal, se requería profundizar en el modelo de “Tenor”, es decir, en la constitución de los roles, de las relaciones sociales y de la negociación;
- Del estudio de los problemas asociados con el lenguaje evaluativo y con la negociación de posiciones intersubjetivas;
- Y del interés por la manera en que los textos construyen el contacto valorativo ideológico con los lectores potenciales, es decir, cómo se construye una voz textual más o menos abierta a puntos de vista alternativos, y que esté dispuesta a negociar con éstos.

#### A. Fundamentación teórica y definición del concepto

Basándose en la LSF, la Teoría de la valoración presenta a la valoración como un conjunto o sistema de opciones de significado disponibles, para el hablante o productor de textos, que abarca tanto los significados que pueden ser expresados (de forma típica) en contextos particulares, como los medios o mecanismos lingüísticos necesarios para dicha expresión).

Esta teoría complementa a la LSF, a través de su enfoque en la semántica de la evaluación. Esta teoría estudia las emociones, los juicios y los valores de los interlocutores que participan en los diálogos, como establece White (2000a). La valoración es la construcción discursiva de la actitud y la postura intersubjetiva de los hablantes y productores de textos que negocian con sus interlocutores reales o potenciales, abarcando todos los usos evaluativos del lenguaje (Kaplan, 2007a).

La Teoría de la valoración, profundiza en el estudio de la metafunción interpersonal del lenguaje (Halliday, 1985) y ha sido interpretada por diferentes autores: es un conjunto de recursos que, explícitamente, posicionan de manera interpersonal las “propuestas” y las “proposiciones” textuales de Halliday (1985) (Kaplan, 2007a); se trata de una teoría que estudia los significados que hacen variar los términos del compromiso del hablante o productor de un texto con sus enunciados (Martin & White, 2005); hace alusión a la teoría como expresión lingüística de la “actitud”, para compartir emociones, gustos y evaluaciones normativas, y establecer alianzas con los receptores que comparten el punto de vista del emisor y distanciarse sobre los que difieren de su postura (Kaplan, 2007a).

Por medio de esta teoría, podemos tomar conciencia sobre los valores que utilizan los autores de los RAR para evaluar significados semántico-discursivos y realizar múltiples lecturas sobre éstos.

Mijail Bajtín (1981, 1982), según Kaplan (2007a), propone la noción de “dialogismo” en el lenguaje, como un intercambio de voces que reproducimos, citamos y manipulamos en el acto comunicativo, con diferentes puntos de vista ideológicos y axiológicos. Este fenómeno da una idea sobre los diferentes *lenguajes que coexisten dentro de una misma cultura*, a lo que Bajtín denomina “heteroglosia”. El *enunciado* es el lugar de intercambio verbal que refleja una “polifonía” o fragmentos de discursos previos y está orientado hacia alguien. Para Kristeva (1986), influida por las ideas de Bajtín, según Kaplan (2007a), ningún enunciado es nuevo sino que responde, se construye y se reelabora en base a otros pasados, y está disponible para emplearse en el futuro, dando lugar al concepto de “intertextualidad”.

En los RAR, se encuentran diferentes tipos de negociación heteroglósica, según el autor que lo escriba. También se identifican diferentes puntos de vista que provienen de un mismo autor. El RAR es un instrumento de evaluación, por ello el autor va a orientar su redacción a los evaluadores de la red SUPPORT. El autor del RAR basa sus reflexiones en los acontecimientos experimentados en la actividad a evaluar, mediante las orientaciones de previas para redactar estos informes. Por lo tanto, el RAR se elabora por medio de enunciados cohesivos con un lenguaje coherente, al igual que sirven de escenario de co-reflexión para los evaluadores de la red (Kaplan, 2007a).



### B. Las funciones de la valoración

Según la teoría de la valoración, los hablantes y productores de textos adoptan tres posiciones: la *actitudinal* y la *dialógica*, consideradas los modos primarios de posicionamiento evaluativo, y la *intertextual*, considerada un subtipo del posicionamiento dialógico (Kaplan, 2007a):

- *La posición actitudinal*, en última instancia ideológica, puede ser emocional, ética o estética. Se refiere a los significados de los emisores, mediante los cuales expresan su valoración de aprobación o su asignación de culpa o responsabilidad respecto a personas, lugares, objetos, hechos y circunstancias.
- *La posición dialógica*, está relacionada con los significados susceptibles de negociación emisor-receptor; los enunciados se consideran como respuesta a enunciados anteriores o de anticipación a posibles objeciones o cuestionamientos.
- *La posición intertextual*, está vinculada a los usos del lenguaje que los emisores utilizan para adoptar posturas evaluativas hacia las proposiciones externas (puntos de vista y aseveraciones de otros emisores). Normalmente esta posición se ve reflejada en las citas o referencias a las palabras o pensamientos de otros para sus propósitos comunicativos.

#### 7.3.4. Conclusión

Los informes reflexivos (RAR) son instrumentos que evalúan las actividades de la red Comenius SUPPORT y son utilizados también como técnica de recogida de datos y objeto de análisis en este trabajo de investigación. Los RAR utilizan un lenguaje evaluativo que refleja la actitud de su emisor frente al receptor al que se dirige. De este modo, los RAR permiten hacer su análisis desde un punto de vista lingüístico y evaluativo:

1) El autor del RAR emplea el lenguaje como modo de comunicación para escoger un potencial de significado haciendo que el lenguaje posea una funcionalidad y sea útil. El potencial de significado se compone de un sistema de significados disponibles, dónde función y forma del lenguaje permiten al autor del RAR escoger un significado posible, según la Teoría Sociosemiótica del lenguaje y la LSF posteriormente (Halliday, 1982, 1985). En el análisis del discurso de los RAR, no solo se va a tener en cuenta la forma y la función del lenguaje, sino también la intención del autor (Gee, 2004).

2) La noción de evaluación del lenguaje evaluativo de los RAR, se basa en un enfoque que integra una expresión actitudinal y de probabilidad, en un intento por estudiar y comprender todos los usos evaluativos del lenguaje. De este modo, la actitud del autor de los RAR acerca de lo que dice, se relaciona con valores como la certeza, la obligación o la conveniencia (Hunston y Thomson, 2000:5, según Kaplan, 2007a). La evaluación en los RAR contribuye a construir un potencial de significado o contexto social, correspondiente a una de las funciones sociales del lenguaje. Por lo tanto, la evaluación tiene un propósito que puede identificarse en el contexto social. Lo que se pretende en este trabajo de investigación, es determinar las funciones o papel de la evaluación en el discurso de los RAR, para saber cómo o de qué manera la evaluación contribuye a la construcción del potencial de significado o contexto social en los RAR.

Con este propósito se propone la Teoría de la Valoración, como enfoque teórico y metodológico de análisis del discurso de los RAR. Los autores de los RAR *valoran* por medio del discurso que construyen, dónde muestran su actitud y postura intersubjetiva que negocian con los interlocutores autorizados de la red (ya que estos informes son confidenciales), abarcando todos los usos evaluativos del lenguaje (Kaplan, 2007a). Al evaluar, el autor del RAR establece alianzas con los receptores (evaluadora interna y evaluadora externa de la red SUPPORT) que comparten su punto de vista y se distancia de los que difieren de su postura (Kaplan, 2007a). La Teoría de la Valoración resulta de gran ayuda para identificar aquellos valores que utiliza el autor del RAR en su discurso evaluativo y para realizar lecturas sobre los significados semánticos de estos valores, teniendo en cuenta el rol e intención de cada autor. El lenguaje que emplea el emisor está asociado tanto a puntos de vista ideológicos, que van a afectar en la negociación del potencial de significado con los receptores del RAR (negociación heteroglósica), como a los enunciados de discursos previos. Del mismo modo, el discurso empleado en el RAR sirve de base para elaborar futuros enunciados en otros RAR (Bajtín, 1981, 1982 y Kristeva, 1986, según Kaplan, 2007a).

Las funciones del lenguaje evaluativo se engloban en tres Dominios o Sistemas semánticos de la valoración: la Actitud, el Compromiso y la Gradación (Kaplan, 2007a), según el potencial de significado construido en el discurso de los RAR. A través de la teoría de la

valoración, se estudian las emociones, los valores culturales, éticos y estéticos, y los valores de los interlocutores que participan en los RAR (White, 2000a).



# TERCERA PARTE

## PRESENTAR LA METODOLOGÍA Y LOS RESULTADOS



*“La música va  
tomando  
colorido...”*

Blue segment. Wassily Kandinsky (1921)



# CAPÍTULO 8

---

## METODOLOGÍA

**“Le désordre est simplement l'ordre que nous ne  
cherchons pas” (Henri Bergson)**

(El desorden es simplemente el orden que no buscamos)

### **8.1. Introducción**

Este capítulo presenta la metodología de investigación que ha sido desarrollada para abordar las preguntas planteadas. En primer lugar, se situará al evaluador en la investigación, describiendo su papel; posteriormente, se acotará la muestra a analizar, se definirá la técnica de recogida de datos y se explicará la estrategia de análisis de datos empleada aportando ejemplos obtenidos de los mismos datos.

Este trabajo se plantea en el marco de un enfoque cualitativo de investigación educativa que utiliza los textos escritos como fuente principal de datos. La investigación tiene en cuenta una muestra representada por las actividades que tienen lugar dentro de la programación de la red SUPPORT. La recogida de datos de cada una de estas actividades se ha realizado con un mismo método de elaboración de textos evaluativos, el *informe reflexivo de actividad*, el

cual se ha introducido en el capítulo 3 de este trabajo y recibe el nombre de RAR (Reflexive Activity Report). El autor de cada RAR puede adoptar un rol diferente en la red, según éste se corresponda con el/la coordinador/a de la actividad o la coordinadora red. Por lo tanto, una misma actividad puede haber sido evaluada mediante un informe reflexivo, por el/la coordinador/a de la actividad y/o la coordinadora de la Red, o también no haber sido evaluada mediante este instrumento. A partir de ahora, nos referiremos a la persona que coordina cada actividad de SUPPORT, como "el coordinador de la actividad", sea de sexo masculino o femenino.

En este trabajo, el evaluador es también actor e investigador por medio de la realización de diferentes tareas: participa en las actividades de la red como actor; se encarga de elaborar las guías para la correcta cumplimentación de los métodos de recogida de datos, recoge los datos y luego los analiza, como evaluador e investigador.

## **8.2. Selección de la muestra**

Para desarrollar los objetivos de la red SUPPORT, se organizaron eventos y actividades que permiten el intercambio de experiencias; se presentaron estudios de casos que se discuten en un libro para su difusión; y se llevó a cabo una campaña internacional escolar, con acceso abierto a la comunidad escolar.

Este apartado se va a centrar en las 15 actividades que tuvieron lugar en la Red Comenius SUPPORT, entre noviembre de 2007 y octubre de 2010, que forman parte del proceso de evaluación interna de SUPPORT y que coinciden en parte con la muestra seleccionada como objeto de análisis en este trabajo de investigación. Estas actividades fueron gestionadas a través del grupo de dirección y de las reuniones anuales de socios y se dividen en 5 tipos diferentes (Sandas, 2010) (ver Tabla 8.1), denominadas por sus correspondientes abreviaturas inglesas entre paréntesis, por ser SUPPORT un proyecto en lengua inglesa:

- a) Seminarios de contacto Comenius de asociación cooperativa de escuelas y Seminarios de movilidad Comenius (CS, Contact Seminars)
- b) Talleres (WS, Workshops)



- c) Visitas Estudio Arion (ASV, Arion Study Visits)
- d) Conferencias temáticas (TC, Thematic Conferences)
- e) Reuniones de socios (PM, Partner Meetings)

TIPOS DE ACTIVIDADES	TIPO DE COLABORACIÓN
1.a.Seminarios de contacto Comenius de asociación cooperativa de escuelas (CS)	Escuela-Comunidad; Escuela-Investigación
1.b.Seminarios de movilidad Comenius (CS)	Competencias de los profesores para la EDS
2.Talleres (WS)	Escuela-Comunidad; Escuela-Investigación
3.Visita Estudio Arion (ASV)	Escuela-Investigación
4.Conferencias temáticas (TC)	Escuela-Comunidad/Espíritu empresarial
5.Reuniones de socios (pm)	Gestión de las actividades

Tabla 8.1. Relación entre el tipo de actividad de SUPPORT y el tipo de colaboración que ésta promueve en la comunidad educativa

Las actividades de SUPPORT se agrupan por Paquetes de Trabajo que se ejecutan en la red. En el caso de las actividades seleccionadas en la muestra de esta investigación, se identifican los siguientes paquetes de trabajo de SUPPORT, identificados con la abreviatura "PT", con diferentes finalidades:

- **PT1, Intercambio de mejores prácticas de colaboración con las escuelas:** con el fin de proporcionar apoyo a la colaboración entre las escuelas y entre escuelas, instituciones de investigación y las comunidades locales (ayuntamientos, empresas, ONG,..).
- **PT2, Conciencia en temas de sostenibilidad y la construcción de conocimiento:** para dar a conocer la existencia de la red y las actividades, y elevar la conciencia sobre los problemas de desarrollo sostenible, mediante la promoción y la sensibilización.
- **PT3, Desarrollo de una plataforma de TIC:** para favorecer la cooperación asociativa entre centros escolares, y ayudar en la incorporación de experiencias de buenas

prácticas y en la inclusión de la EDS en el currículum y en las actividades ordinarias de las escuelas.

- **PT4, Gestión del consorcio y de las actividades:** para gestionar la red de SUPPORT a diferentes niveles:
  - La gestión del consorcio, mediante un coordinador de la red responsable de la comunicación dentro del consorcio y la administración diaria de la red;
  - La gestión de la planificación de las actividades, mediante reuniones de dirección y reuniones de socios:
    - a) Las reuniones de dirección se llevaron a cabo con el fin de planificar actividades, comprobar el progreso del plan de trabajo y revisar los objetivos y el presupuesto. El comité directivo era el principal órgano de toma de decisiones, y posteriormente esa decisión se presentaba a las instituciones asociadas para su aprobación.
    - b) Las reuniones de socios se encargaban de distribuir información al consorcio, examinar el funcionamiento de la red, revisar los avances de las actividades de la red, el presupuesto y el plan de trabajo para el futuro, de acuerdo a la declaración anual económica de la red. El uso de la página web de SUPPORT ofreció herramientas para la comunicación y la cooperación multilateral.

Las 15 actividades de la programación de la red SUPPORT que forman parte de la evaluación interna se han clasificado según 3 tipologías de eventos: *Eventos especiales*, *Conferencias temáticas* y *Reuniones de socios*. Cada uno de los eventos se realiza con una finalidad diferente que debe contribuir al propósito general de la red y debe facilitar la interacción y cooperación entre socios y/o el intercambio de buenas prácticas e ideas en EDS, tal como se describe en los apartados siguientes. Cada uno de los eventos va a ser identificado por el nombre de las actividades que lo componen y por las siglas del tipo de actividad y del número actividad que se desarrolló de forma cronológica en la red SUPPORT, entre paréntesis.

Cada una de las actividades son descritas más adelante y se identifican por abreviaturas doblemente:

- Según el tipo de actividad (CS, WS, ASV, TC y PM) y orden cronológico en relación al tipo de actividad (por ej. CSI, ASVII,...) y

- Por orden cronológico ascendente según el tiempo en el que fueron llevadas a cabo las actividades en la red, de más antigua (menor nº) a más actual (mayor número) (p.ej. A1, A=actividad y 1=primera actividad de la red que se celebró perteneciente a la muestra seleccionada).

### **8.2.1. Actividades de la red Comenius SUPPORT: Eventos Especiales**

Los eventos especiales, se encargaron de promover la reflexión y proponer innovaciones. Se componen de 3 tipos de actividades (7 actividades en total): 1 Seminario de contacto Comenius y 1 Seminario de movilidad Comenius, 3 Visitas estudio Arion y 2 Talleres. Estas actividades se diferencian por sus objetivos y por los paquetes de trabajo (PT) de la red a los que corresponden (Sandas, 2010):

#### **PT1: Intercambio de mejores prácticas de colaboración con las escuelas**

1. *Seminario de contacto Comenius de asociación cooperativa de escuelas*, denominado "Las buenas prácticas de colaboración entre escuelas y investigadores" (CSI, A6), tuvo lugar en Atenas (Grecia), del 24 al 29 de noviembre de 2008, con el objetivo de promover actividades conjuntas de cooperación entre escuelas de Europa. En este seminario participaron profesores y directores de escuelas de los países participantes a fin de: establecer colaboraciones que ayuden a los profesores a adquirir y mejorar habilidades en el trabajo en equipo, cumplir con los objetivos del proyecto SUPPORT, y hacer uso de las TIC para su orientación.
2. *Seminario de movilidad Comenius*, denominado "Competencias del profesorado en EDS" (CSII, A14), tuvo lugar en Innsbruck y Aldrans (Austria), del 19 al 24 de septiembre de 2010, con la finalidad de: formar a los profesores y formadores del profesorado de diferentes países, proporcionar a sus alumnos y estudiantes adultos las habilidades y competencias que necesitan para participar en la creación de un Desarrollo Sostenible (SD), y promover el aprendizaje permanente (LLL). El seminario ofreció posibilidades para discutir y poner en práctica los criterios de calidad para la EDS y destacó las competencias que los docentes y formadores de docentes necesitan en EDS.

## **PT2: Conciencia en temas de sostenibilidad y la construcción de conocimiento**

3. *Visita estudio Arion*, denominada "Educación para el Desarrollo Sostenible: aprender para un cambio" (ASVI, A1), tuvo lugar en Shrewsbury (Reino Unido), del 26 al 30 de noviembre de 2007 y fue la primera de las actividades que se celebró de esta muestra. Esta actividad se desarrolló con la finalidad de desafiar el pensamiento crítico sobre la EDS y promover la necesidad de incluir las cuestiones de la sostenibilidad en las prácticas educativas, proponiendo ejemplos teóricos de la EDS en la práctica. Tanto educadores como políticos relativos al mundo educativo, tuvieron la oportunidad de explorar la nueva práctica de la EDS en el Reino Unido, a través de presentaciones de los principales pensadores sobre la EDS, tanto del Reino Unido como del resto de Europa, visitas escolares y visitas a centros de educación no formal de EDS.
4. *Visita estudio Arion*, denominada "Ciudadanos Conscientes-Comunidades Sostenibles" (ASVIII, A10), celebrada del 5 al 9 de octubre de 2009 en Budapest ( Hungría), con la finalidad de estudiar diferentes enfoques para la búsqueda y la protección de sociedades pequeñas, autosostenibles y autogobernadas, y el desarrollo de la competencias necesarias en y para éstas, por medio de: iniciativas locales para la creación de comunidades ecológicas autosostenibles; llevar competencias necesarias a las escuelas y desarrollarlas a través de actividades extracurriculares; investigación y buenas prácticas para la comunidad de aprendizaje; y aprendizaje para la sostenibilidad.

## **PT1: Intercambio de mejores prácticas de colaboración con las escuelas**

5. *Visita estudio Arion*, denominada "Cerrando la brecha entre la investigación y la enseñanza de las ciencias" (ASVII, A8), celebrada del 20 al 25 de octubre de 2008 en Viena (Austria), y centrada en la cooperación asociativa entre las escuelas y las instituciones de investigación, mediante el intercambio de experiencias de buenas prácticas de educadores, políticos e investigadores de diferentes países.

**PT3: Desarrollo de una plataforma de TIC**

6. *Taller* sobre las TIC para la EDS (WSI, A2): tuvo lugar en Shrewsbury (Reino Unido), del 20 al 24 de enero de 2008, con el propósito de examinar y evaluar las buenas prácticas en el uso de las TIC para la EDS en toda Europa y utilizar esta experiencia para acordar el tema y el marco general de la campaña de las TIC basada en el cálculo de huella ecológica. De este modo, docentes y formadores de docentes podían compartir experiencias y ofrecer orientación sobre el uso de las TIC, para promover la incorporación de esta práctica en su enseñanza regular. También fue una oportunidad para que los participantes promovieran sus proyectos en los programas transversales sobre las TIC.

**PT1: Intercambio de mejores prácticas de colaboración con las escuelas**

7. *Taller* denominado "Biodiversidad en Educación para el Desarrollo Sostenible: Reflexión sobre la cooperación Escuela-Investigación" (WSII, A9), celebrado del 24 a 27 septiembre de 2009 en Fulda (Alemania). Este taller promovió la cooperación entre profesores, formadores de profesores, investigadores y especialistas en educación. para la comprensión, el control, la gestión y la conservación de la biodiversidad. Su objetivo fue explorar cómo las escuelas y los investigadores pueden colaborar para crear una educación de alta calidad sobre la diversidad biológica, construyendo un puente entre la teoría científica y la práctica educativa. Este taller se basó en que mecanismos de participación para una educación eficaz y una implicación activa de múltiples actores de la biodiversidad, podían asegurar el uso sostenible de la biodiversidad.

**8.2.2. Actividades de la red Comenius SUPPORT: Conferencias temáticas**

Las Conferencias temáticas, se encargan de facilitar la cooperación asociativa de los participantes en relación a la EDS. Se componen de 3 actividades, que se diferencian por sus objetivos y por los paquetes de trabajo (PT) de la red a los que corresponden:

**PT3: Desarrollo de una plataforma de TIC**

8. *Conferencia temática principal*, denominada "Las TIC como herramienta para facilitar la educación para el desarrollo sostenible y la responsabilidad global "

(TCI, A4), se llevó a cabo en Hanasaari (Finlandia), del 1 al 4 de septiembre de 2008, y fue organizado por el Ministerio Finlandés de Educación. La experiencia sobre el uso de las TIC para la EDS fue compartida entre responsables políticos de educación, investigadores, formadores de profesores, profesores, autoridades ambientales y otros profesionales que trabajan en la educación no formal en la escuela. El objetivo de la conferencia fue mostrar como las TIC pueden ser utilizadas como una herramienta para aumentar la cooperación y el intercambio de mejores prácticas en el campo de la investigación y la enseñanza de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la responsabilidad global. De este modo, los alumnos podrían investigar cuestiones sobre desarrollo sostenible en sus comunidades locales, y discutir y comunicar sus resultados a través del Internet, siempre y cuando los profesores estén provistos de las habilidades necesarias para incorporar el uso de las TIC en sus prácticas docentes.

#### **PT1: Intercambio de mejores prácticas de colaboración con las escuelas**

9. *Conferencia temática*, denominada "Los jóvenes en el asiento del conductor para el desarrollo local sostenible" (TCII, A11), celebrada en Noord-Brabant (Países Bajos) del 7 al 10 de febrero de 2010. El objetivo de esta conferencia fue que alumnos y profesores se reunieran para debatir y compartir experiencias en materia de colaboración con las comunidades locales. En particular, se enfatizó la colaboración con las empresas locales para desarrollar un sentido de espíritu emprendedor. Los alumnos también tuvieron la oportunidad de mostrar los resultados de las actividades de SUPPORT en las que habían sido implicados, principalmente en relación con las actividades en la web [www.sustain.no](http://www.sustain.no) y la campaña CO2nnect.

#### **PT2: Conciencia en temas de sostenibilidad y la construcción de conocimiento**

10. *Conferencia temática*, denominada "Continuando con el Decenio de las Naciones Unidas para la EDS" (TCIII, A13), celebrada en Bergen (Noruega) del 29 agosto al 1 de septiembre de 2010. El objetivo de la conferencia era hacer hincapié en la interacción de la política y la práctica educativa en la búsqueda de

enfoques eficaces para la incorporación de la perspectiva de EDS; e incorporar las buenas prácticas realizadas por las actividades de la red de SUPPORT, para asegurar la continuación del trabajo con la EDS como parte de programa de aprendizaje permanente. La Política en EDS necesita ser informada sobre "lo que funciona" en la incorporación de la EDS, por la experiencia de la escuela y de la investigación educativa en EDS. Esta conferencia tuvo en cuenta cómo las experiencias adquiridas a través de la red se podían usar después de la finalización del proyecto, dado que esta actividad fue una de las últimas llevadas a cabo en la red SUPPORT.

### **8.2.3. Actividades de la red Comenius SUPPORT: Reuniones de socios**

Las Reuniones de Socios, se encargan de mantener la interacción y la cooperación entre los socios y el control del trabajo.

#### **PT4: Gestión del consorcio y de las actividades**

La gestión en la planificación de las actividades de la red SUPPORT: Se organizaron cuatro reuniones de grupos de dirección y cinco reuniones de socios con el fin de planificar y reflexionar sobre las actividades de la red de forma transparente y democrática. La previsión inicial era tener 3 reuniones de socios, en otoño de cada uno de los de tres años del proyecto. Debido a que las reuniones de socios son un escenario importante para la interacción de una serie de propósitos, el número de reuniones se amplió a 5. Un plan de reuniones de socios se presentó y cada socio de la organización formuló un plan de acción para su trabajo, que constituyó una referencia sobre: el punto de aplicación, la reflexión, el seguimiento, la evaluación y presentación de informes.

A continuación, se presentan las 5 reuniones de socios celebradas en la red SUPPORT, que tratan como tema principal la información y el debate sobre las actividades del proyecto, además de la gestión de los roles de los participantes, que se llevó a cabo en la primera reunión (Benedict, 2008; Sandas, 2010):

11. 1ª Reunión de socios (PMI, A3), celebrada en FSC, en Shrewsbury (Reino Unido), en enero de 2008, con la finalidad de: desarrollar una visión compartida de los objetivos y las actividades de SUPPORT; crear un conjunto de criterios

de calidad para la evaluación; y proponer objetivos y planes de acción para su trabajo.

- 12.** 2ª Reunión de socios (PMII, A5), celebrada en el Swedish-Finnish Cultural Centre, en Hanasaari (Finlandia), en septiembre de 2008, en Shrewsbury (Reino Unido), con la finalidad de que los socios informasen y discutiesen sobre sus actividades y su progreso (planes de acción); reflexionasen sobre lo qué es difícil, lo que no es difícil y por qué; y actualizarasen los planes de acción.
- 13.** 3ª Reunión de socios (PMIII, A7), celebrada en Frankfurt (Alemania), en junio de 2009, con la finalidad de revisar el progreso de los planes de acción de los socios y ampliarlos; enfocar el trabajo restante y planificar las tareas futuras; difundir el borrador de los resultados (libro de criterios de calidad para las TIC en la EDS y los resultados de la campaña CO2nnect) y discutir como éstos serán utilizados.
- 14.** 4ª Reunión de socios (PM IV, A12), celebrada en Noord-Brabant (Países Bajos) del 10 al 12 de febrero de 2010, con la finalidad de revisar el progreso de los planes de acción de los socios y ampliarlos; enfocar el trabajo restante y planificar las tareas futuras; difundir el borrador de los resultados (libro de criterios de calidad para las TIC en la EDS y los resultados de la campaña CO2nnect), obtener feedback sobre éstos y discutir como éstos serán utilizados; obtener feedback sobre los informes de evaluación interna y externa; y prepararse para aportar la información necesaria para el informe final de SUPPORT.
- 15.** 5ª Reunión de socios (PM V, A15), celebrada en Barcelona (España) del 29 de septiembre al 1 de octubre de 2010, con la finalidad de resumir y reflexionar sobre los resultados de SUPPORT y mirar hacia adelante tras finalizar el proyecto.

A modo de conclusión, se presenta una tabla resumen (Tabla 8.2) con las actividades definidas anteriormente, con sus abreviaturas correspondientes, y una breve definición del objetivo de cada tipo de actividad.



	TIPOS DE EVENTOS	TIPOS DE ACTIVIDADES		OBJETIVO	FECHA	PAÍS	CUESTIONARIO	AUTOR(A) DEL RAR		OTRA EVALUACIÓN
								AC	NC (investigadora)	
ACTIVIDADES DE SUPPORT	REUNIONES DE SOCIOS (PM)	PMI (A3)	1ª Reunión de Socios	Mantener la interacción y la cooperación entre los socios y el control del trabajo	ENE 2008	UK	X	-	X	FEEDBACK; PM REPORT
		PMII (A5)	2ª Reunión de Socios		SEPT 2008	FI	X	-	X	PM REPORT
		PMIII (A8)	3ª Reunión de Socios		JUN 2009	DE	X	-	-	IW
		PMIV (A12)	4ª Reunión de Socios		FEB 2010	NL	X	-	-	PM REPORT
		PMV (A15)	5ª Reunión de Socios		OCT 2010	ES	X	-	-	PM REPORT
	CONFERENCIAS TEMÁTICAS (TC)	TCI (A4)	Conferencia principal: "Las TIC como herramienta para facilitar la EDS y la responsabilidad global"	Facilitar la cooperación asociativa de los participantes en relación a la EDS	SEPT 2008	FI	X	Política educativa	X	-
		TCII (A11)	Conferencia de jóvenes: "Los jóvenes en el asiento del conductor para el desarrollo local sostenible"		FEB 2010	NL	X	Empresario educativo	X	-
		TCIII (A13)	Última conferencia temática: "Continuando con el Decenio de las Naciones Unidas para la EDS"		SEPT 2010	NO	-	Política educativa	-	-
	EVENTOS ESPECIALES (SE)	ASVI (A1)	Visita estudio Arion, "EDS: aprender para un cambio"	Estudiar diferentes enfoques teóricos sobre la EDS y promover la necesidad de incluir el conocimiento construido sobre sostenibilidad en las prácticas educativas de Europa	NOV. 2007	UK	X	Educador ambiental	-	-
		ASVII (A6)	Visita estudio Arion, "Cerrando la brecha entre la investigación y la enseñanza de las ciencias"		OCT. 2008	AT	-	Político educativo	-	-
		ASVIII (A10)	Visita estudio Arion, "Ciudadanos Conscientes - Comunidades Sostenibles"		OCT. 2009	HU	X	-	-	-
		WSI (A2)	Taller sobre las TIC para la EDS	Examinar y evaluar las buenas prácticas en EDS de Europa	ENE 2008	UK	X	Educador ambiental	-	FEEDBACK; IW
		WSII (A9)	Taller: "Biodiversidad en EDS: Reflexión sobre la cooperación Escuela-Investigación"		SEPT 2009	DE	X	Investigadora	-	-
		CSI (A7)	Seminario de contacto Comenius de asociación cooperativa de escuelas	Promover actividades conjuntas de cooperación entre escuelas y formadores del profesorado de Europa	NOV. 2008	EL (GRECIA)	X	-	X	IW
		CSII (A14)	Seminario de movilidad Comenius: "Competencias del profesorado en EDS"		SEPT. 2010	AT	X	Empresaria educativa	-	-
TOTAL	3	5		15	9	13	8	5	7	

Tabla 8.2. Muestra de actividades celebradas en la red Comenius SUPPORT

De estas 15 actividades hay 4 de ellas señaladas en rojo, que no van a formar parte de la muestra que va a ser analizada (PMIII, PMIV, PMV y ASVIII), por no disponer de datos mediante la técnica de recogida de datos RAR. Realmente, solo se dispone de un RAR de las reuniones de socios o PM, el de la 1ª reunión de socios o PMI, del resto de PM solo se dispone de su informe o PM report, menos de la 3ª reunión de socios o PMIII, que no se dispone ni de RAR ni de informe de esta actividad. Por tanto, para tener una segunda muestra de las reuniones de socios (como es el caso del resto de tipos de actividades, menos en el caso de las conferencias temáticas que hay 5 muestras de RAR), se optó por tomar el informe de la segunda reunión de socios o PMII, para analizar su carácter reflexivo, aunque éste no sea un RAR, propiamente dicho.

Por lo tanto, serán 11 las actividades que formen parte de la muestra seleccionada a analizar (PMI, PMII, TCI, TCII, TCIII, ASVI, ASVII, WSI, WSII, CSI y CSII). De cada una de éstas actividades se dispone de un RAR escrito por la coordinadora de la red (NC) o el coordinador de la actividad (AC), excepto de las 2 actividades señaladas en color azul de las que se dispone de ambos RAR (TCI y TCII). **Por lo tanto serán 13 RAR los que se analicen correspondientes a 11 actividades** (Anexo I). En la Figura 8.1, se puede observar el número final de informes reflexivos que disponemos por tipo de actividad y el número de RAR final, extraída del programa de análisis cualitativo empleado en este trabajo, denominado ATLAS TI.

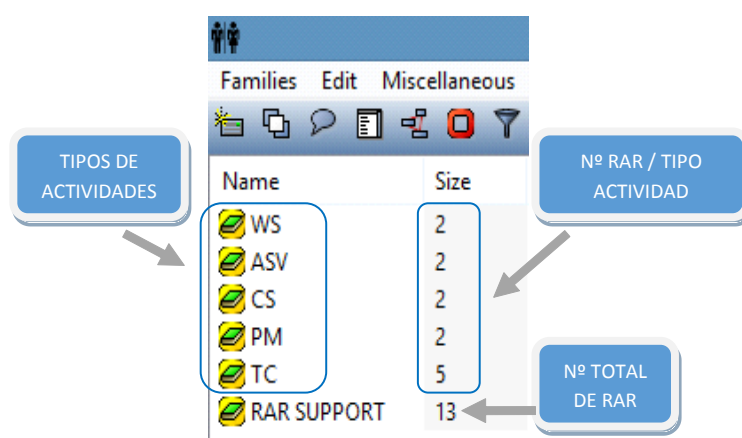


Figura 08. Nº de RAR por tipo de actividad y nº total de RAR, mediante el programa ATLAS TI  
 Figura 8.1. Nº de RAR por tipo de actividad y nº total de RAR, mediante el programa ATLAS TI

La Tabla 8.2 también proporciona información acerca de: la fecha y país en las que fueron realizadas las actividades; Y, además, de si se dispone o no: de los cuestionarios que también se utilizaron para evaluar la actividad; de los informes reflexivos (RAR) escritos por el AC o NC, asociados al bagaje profesional de sus autores; o de otros métodos de evaluación de estas actividades (otra evaluación), tales como, el feedback del RAR proporcionado por la evaluadora interna de la red, las entrevistas (IW) realizadas a los coordinadores de las actividades y a la coordinadora de la red, y el informe de la reunión de socios (PM report), realizado por la coordinadora de la red. Estos otros métodos no han sido objeto de análisis de esta investigación. Los cuestionarios fueron objeto de análisis en el trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados que sustenta al actual trabajo de investigación de tesis doctoral (Sabio, 2010; Sabio & Espinet, 2009).

De la Tabla 8.2 se extrae la Figura 8.2, la cual muestra la sucesión en el tiempo de las actividades que forman parte de la muestra seleccionada, indicando con los mismos colores aquellas actividades que son del mismo tipo:

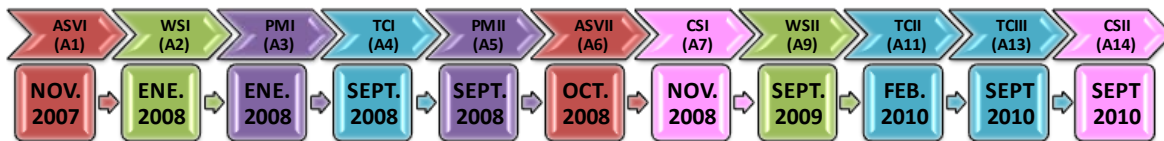


Figura 8.2. Sucesión a lo largo del tiempo de las actividades de la red SUPPORT pertenecientes a la muestra seleccionada

### 8.3. Técnica de recogida de datos

Los planes de evaluación externa e interna de la red SUPPORT incluyen la redacción de informes reflexivos de las actividades, los cuales tienen como objetivo promover la reflexión de los que participan en la coordinación de la actividad y la retroalimentación de los participantes de SUPPORT. Como técnica de recogida de datos utilizada en esta investigación se emplean estos informes reflexivos, realizados por el coordinador de cada actividad y/o por la coordinadora de la red Comenius SUPPORT, y que se incluyen en el Anexo I. La redacción de los RAR fue orientada a través de unas directrices u orientaciones previas. Estas orientaciones fueron elaboradas por la evaluadora interna y la

evaluadora externa de SUPPORT, a modo de recomendación, y consideran dos tipos de prácticas textuales, que pueden aparecer de forma entrelazada o independiente en el RAR: a) una de carácter descriptivo, y b) y otra de carácter reflexivo. Los principales puntos desarrollados en estas orientaciones son (Espinet, 2009):

- a) Antecedentes (descriptiva): cada actividad se celebró en un lugar geográfico, en una fecha diferente y fue coordinada por un socio de SUPPORT diferente, por lo que cada uno de los RAR de cada una de las actividades tienen un contexto situado diferente.
- b) Programa (descriptiva y reflexiva): cada actividad de SUPPORT se organiza con un tiempo planificado previamente.
- c) Descripción de la actividad (descriptiva): una descripción de lo que sucedió en cada sesión en relación a sus objetivos y resultados más importantes.
- d) Resultados del cuestionario de evaluación interna (descriptiva y reflexiva): las respuestas cuantitativas y cualitativas del cuestionario son recogidas por la evaluadora interna y proporcionadas a los coordinadores de las actividades, para que éstos puedan confeccionar un pequeño resumen de los resultados del cuestionario e introducirlo en esta parte del informe reflexivo.
- e) Reflexión sobre la actividad (reflexiva): el autor se involucra en un proceso de reflexión e identificación de las cuestiones más importantes en relación con las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de la actividad. Se pretende que esta parte sea breve pero enfocada, que se escriba en primera persona y que utilice un estilo libre. El enfoque para la identificación de áreas de reflexión es diverso y puede incluir los dominios semánticos de la EDS, propuestos anteriormente en el apartado 5.1: la organización de la actividad; los usos de los diversos espacios; el calendario (gestión del tiempo); el contenido específico de EDS y las visiones de EDS desarrolladas dentro de la actividad; los procesos de aprendizaje de la EDS con experiencia en la actividad; la interacción y los intercambios necesarios para la construcción de una cooperación asociativa y un ambiente adecuado para que ésta tenga lugar.
- f) Anexos (descriptiva): los materiales que se usan en la actividad podrían incluirse al final del informe como anexo (presentaciones en power point, cuestionario de evaluación,...).

El número de informes reflexivos que han sido analizados es de *13 RAR correspondientes a 11 actividades*. Los RAR son escritos en lengua inglesa por los coordinadores de las actividades y/o la coordinadora de la red, en un periodo de tiempo determinado tras transcurrir la actividad. Posteriormente, los autores de los RAR los envían por correo electrónico a la evaluadora interna y evaluadora externa de SUPPORT, y pueden ser objeto de co-reflexión por parte de éstas.

#### **8.4. Marco teórico-metodológico para el análisis de los datos**

El análisis de los RAR responde directamente a las subpreguntas de esta investigación, e indirectamente a la pregunta de investigación siguiente:

(a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?; (b) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo de los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS en comparación con las diferentes actividades de la red?; y (c) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo de los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS a lo largo del transcurso de la red?

Cada subpregunta de investigación está ligada a uno de los Dominios semánticos de la EDS en Red, formados por: los Dominios semánticos de la valoración, los Dominios semánticos de la EDS y los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito. Cada uno de estos dominios encuentra su base teórica en una de las Metafunciones o componentes funcionales del sistema semántico del lenguaje de Halliday (1982) y van a guiar el análisis de datos. Subpreguntas, Dominios y Metafunciones han sido descritos en capítulos anteriores, por tanto, lo que se pretende en este apartado, es establecer su relación directa (Tabla 8.3):

En la Tabla 8.3 se puede observar que el propósito del análisis de los RAR dirige a este trabajo a la identificación y comparación de los significados de los contenidos en EDS, los valores y la estructura de texto, correspondientes a las funciones del lenguaje evaluativo que se construye en el discurso de los informes reflexivos de un mismo tipo de actividad y evento. Por lo tanto, se empleará una *metodología de análisis cualitativa*, para seguir profundizando en el proceso de aprendizaje de la red SUPPORT.

SUBPREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	DOMINIOS SEMÁNTICOS DE LA EDS EN RED	METAFUNCIONES DEL LENGUAJE (Halliday, 1982)	OBJETIVOS
<b>Subpregunta 1</b>	Dominios semánticos de la valoración	Función interpersonal: la función participativa del lenguaje	Identificación y comparación de las emociones, juicios y valores en los RAR
<b>Subpregunta 2</b>	Dominios semánticos de la EDS	Función ideacional: la función del contenido del lenguaje	Identificación y comparación de los contenidos de EDS en los RAR
<b>Subpregunta 3</b>	Dominios semánticos de la estructura del texto escrito	Función textual: el potencial de formación del texto	Identificación y comparación de la estructura del texto escrito en los RAR

Tabla 8.3. Relación entre Subpreguntas y objetivos de la investigación, Dominios semánticos de la EDS en Red y Metafunciones del lenguaje (Halliday, 1982)

#### 8.4.1. Los dominios semánticos de la estructura del texto escrito

Los RAR se desarrollan mediante una estructura de carácter descriptiva y reflexiva, y al igual que señalaba antes Kaplan (2007a), con una doble funcionalidad del lenguaje, descriptiva-informativa/evaluativa-reflexiva, ambas funciones (descriptiva y reflexiva) aparecen entrelazadas en el discurso de los RAR.

Bolívar (1994) afirma que la evaluación se encuentra en todo tipo de discurso, aunque el uso del lenguaje evaluativo no aparece en todo el acto del discurso, y observa que hay diferentes tipos de evaluaciones en función de dónde éstas aparezcan en una narrativa o texto escrito: introductorias (aparecen al principio de la narrativa) o moralejas (aparecen al final de la narrativa); locales (se refiere solo a la parte que precede inmediatamente en el discurso) o globales (se refiere al discurso completo); o con un fin en sí misma (tipo de discurso exhortativo, asociado con la persuasión en diferentes formas) en la que el hablante por simplemente comunicar lo que siente, puede querer que su oyente adopte la misma posición.

En esta estructura ordenada de los RAR, el productor de textos construye el potencial de formación del texto, contemplando sus significados posibles, dándole *coherencia* al lenguaje, expresando lo que con este texto quiere decir. La estructura del texto aparece

como mensaje (cláusula) coherente, relacionándose con el discurso que lo rodea y con el contexto de situación en el que se produce, por medio de un recurso denominado *cohesión*. Esta estructura de carácter descriptiva y reflexiva que se construye en los textos escritos de los RAR, constituye los *Dominios semánticos de la estructura del texto escrito* y representa a los significados relacionados con la Metafunción textual (Halliday, 1985).

#### 8.4.2. Los dominios semánticos de la valoración

Para realizar el estudio de los usos del lenguaje evaluativo en el discurso de los RAR, empleamos los tres Dominios o Sistemas semánticos de la valoración: la Actitud, el Compromiso y la Gradación (Kaplan, 2007a), relacionados con las Funciones de la valoración, y se definen a continuación:

- La Actitud: se relaciona con la posición actitudinal del hablante o productor de textos. Se refiere a los recursos lingüísticos relacionados con respuestas emocionales y valores culturales, éticos o estéticos, en última instancia es ideológica.
- El Compromiso: se relaciona con la posición dialógica e intertextual del hablante o productor de textos. El compromiso está asociado tanto con los recursos lingüísticos que posicionan la voz del hablante o productor de textos intersubjetivamente, como con el significado que éste extrae de estos recursos para reconocer o ignorar los diferentes puntos de vista de sus enunciados.
- La Gradación: espacio semántico de escala, por medio de la intensidad de *fuerza* (explícita o implícita) con que los hablantes o productores de textos expresan sus enunciados, y la intensidad *de foco* (agudo o atenuado) de las categorizaciones semánticas de éstos.

#### 8.4.3. Los dominios semánticos de la EDS

La evaluación interna de la Red Comenius SUPPORT se orienta a través de un paradigma socio-crítico (Mayer & Mogensen, 2007). Una de las consecuencias de adoptar un paradigma sociocrítico para la evaluación, consiste en la implantación de procesos participativos en la construcción de *criterios de calidad* que han de servir para establecer juicios de valor. Estos criterios de calidad fueron contruidos por los participantes de

SUPPORT en una de las primeras sesiones que tuvo lugar en la primera reunión de socios de la red y que estuvo conducida por la evaluadora externa, Michela Mayer. En esta sesión los diferentes socios de SUPPORT describieron por escrito y compartieron sus valores comunes de la EDS y las visiones de calidad de lo que ellos querían conseguir a través de su trabajo conjunto en la red. Una vez realizada esta actividad, el evaluador interno entró en juego y transcribió lo descrito por los participantes, en una lengua que no era su lengua materna ni la de muchos de los participantes, la lengua inglesa. De aquí el evaluador hizo una agrupación de aquello descrito más similar en categorías más generales, de las que surgieron, cinco dominios, que sirvieron de pilar para afrontar la estrategia de evaluación de la red SUPPORT, y que posteriormente la evaluadora interna subdividió, a su vez, en criterios de calidad o subdominios.

Los dominios constituyen sistemas de opciones semánticas que ofrece el lenguaje, donde los socios de la red SUPPORT expresan el significado de sus valores comunes en EDS y de sus visiones de calidad respecto a los productos de la red. A estos dominios o sistemas de construcción de significado en un contexto social se les denomina *Dominios semánticos de la EDS* y representan a los significados relacionados con la Metafunción ideacional del lenguaje (Halliday, 1985), como ya se ha comentado anteriormente. Los Dominios semánticos de la EDS, salvo con algunas diferencias se integraron en el plan de acción de la evaluación interna (Espinete & Sabio, 2008), y externa (Mayer, 2008).

A continuación, en la Tabla 8.4 se muestran los Dominios semánticos de la EDS derivados de esta actividad, identificados por su nombre y por colores, y adaptados para ser utilizados en esta investigación.

Estos dominios semánticos tienen sentido y se construyen en el estudio de los usos del lenguaje evaluativo en el discurso de los informes reflexivos (RAR) que sirven de instrumentos de evaluación interna de las actividades de SUPPORT, como ya se ha comentado anteriormente.



DOMINIOS SEMÁNTICOS DE LA EDS					
DOMINIOS INTRÍNSECOS			DOMINIOS INSTRUMENTALES		
INTERACCIONES	APRENDIZAJE	NUEVAS VISIONES EDS	ORGANIZACIÓN	INSTALACIONES	TIEMPO
INTERACCIONES E INTERCAMBIOS	PROCESO E INSTRUMENTOS DE APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS DE EDS	NUEVAS VISIONES Y CONOCIMIENTO EN EDS	ORGANIZACIÓN	INSTALACIONES Y REQUERIMIENTOS ESPECIALES	GESTIÓN DEL TIEMPO

Tabla 8.4. Dominios semánticos de la EDS identificados por su nombre y por colores.

Podemos clasificar los tres primeros dominios semánticos (Interacciones, Aprendizaje, y Nuevas Visiones EDS) como *dominios intrínsecos*, ya que se van a ir construyendo a medida que madura la red. En cambio, sin los 3 dominios siguientes (Instalaciones, Organización y Tiempo), a los que llamamos *dominios instrumentales*, no podrían darse ninguno de los 3 primeros. Es decir, sin un espacio adecuado, tiempo suficiente y correctamente planificado y una buena coordinación del programa, no es posible crear un buen espacio de interacción que articule la diversidad y diferencias entre participantes en un asunto de interés común, por medio de un proceso e instrumentos de aprendizaje en EDS, para poder construir un nuevo saber y conocimiento, donde converjan las diferentes disciplinas aportadas.

A continuación, se definen en profundidad cada uno de los Dominios semánticos de la EDS:

#### **A. Interacciones e intercambios (Interacciones)**

Representado en color amarillo, este dominio abarca el espacio que comprende: el primer contacto de los participantes con el resto; el intercambio de ideas entre los participantes; la participación en una asociación cooperativa; el trabajo conjunto; la colaboración de los participantes con un interés común; y el producto compartido que se puede llegar a alcanzar fruto de este trabajo colaborativo.

Se trata de un espacio en la red, a nivel interno, que incluye: el desarrollo de acciones claramente definidas, con responsabilidades y objetivos claramente definidos; el desarrollo de hábitos de colaboración entre los socios en general y entre socios investigadores y pertenecientes al mundo educativo, más concretamente; el desarrollo de una comprensión más profunda acerca de las diferencias en las visiones de la EDS; “lugares de debate o de inspiración” (Mayer, 2008).

### **B. Proceso de aprendizaje e instrumentos en el aprendizaje de las escuelas de EDS (Aprendizaje)**

Representado en color verde, se hace referencia al proceso de aprendizaje entre los actores de la red SUPPORT y a las herramientas de EDS, que se derivan de la red, necesarias para el proceso de aprendizaje en las escuelas.

El proceso de aprendizaje y los instrumentos para el aprendizaje en EDS, son el centro de las finalidades de la red, cuestión que comparten los socios de SUPPORT y que incluye: las diferentes actividades que tienen lugar en la red y todo lo que de éstas se pueda derivar en cuanto a la información transmitida sobre EDS; la metodología planteada para desarrollar las sesiones de las actividades; la calidad percibida por los socios, profesores y estudiantes, sobre las herramientas (incluidas las TIC) que propone SUPPORT; lo que se puede entender de forma clara; el plan de trabajo de SUPPORT asignado; y lo que se pueda aplicar al propio trabajo.

El papel de las escuelas es, según SUPPORT, “un centro de aprendizaje en la comunidad local”, donde se hace hincapié en “la colaboración con la comunidad local y las instituciones de investigación”. SUPPORT pretende promover cambios permanentes en las prácticas escolares y en la organización de las escuelas, en busca de ejemplos de buenas prácticas de EDS, nuevas actividades de aprendizaje, con el apoyo de las TIC, y una nueva conciencia sobre los dominios que se desean lograr. Los cambios en la comunidad local y en las asociaciones cooperativas de investigación, a causa de las relaciones con las escuelas, también están dentro de los objetivos de SUPPORT (Mayer, 2008).

### **C. Nuevas visiones y nuevo conocimiento en EDS (Nuevas Visiones EDS)**

Representado en color azul, este dominio abarca: la construcción de un nuevo saber compartido y un nuevo enfoque común sobre la EDS, en base a visiones y concepciones

sobre la EDS y el DS. Este enfoque se forma desde la diversidad de ideas que tienen los participantes de la red.

En este dominio, los actores adaptan su diferente enfoque de EDS en la formación de una visión compartida y la construcción de un nuevo conocimiento, desde la base científica, todo ello en la lucha por hacer frente a una cuestión de interés común, como es el papel de la EDS en el planeta.

#### **D. Organización (Organización)**

Representado en color rojo, este dominio abarca: los aspectos relativos a la coordinación de actividades en cuanto a la planificación previa del programa y a la gestión económica, por parte de los equipos responsables en SUPPORT. La evaluación será otro subdominio a tener en cuenta, en lo referente a su metodología y forma de valorar.

#### **E. Instalaciones y requerimientos especiales (Instalaciones)**

Representado en color rosa, en este dominio hacemos referencia: a la comodidad y el “ambiente” de las instalaciones para dormir y para trabajar; a la calidad de la comida servida en estas instalaciones; y al tiempo meteorológico que ha realizado durante la celebración de cada actividad o fenómenos naturales que puedan haber influido en su celebración.

#### **F. Gestión del tiempo (Tiempo)**

Representado en color naranja, dentro de este dominio encontramos el tiempo en lo que se refiere a las horas programadas de trabajo y a las horas de tiempo libre que disponen los participantes de la red.

### **8.5. Fases del proceso de análisis de datos**

En este apartado se va a describir como se ha llevado a cabo el análisis de los informes reflexivos (RAR). Una vez los RAR están en manos de la evaluadora interna, comienza la lectura detenida de estos textos y su posterior análisis cualitativo mediante el programa ATLAS TI. Este programa permite realizar la selección de las unidades de análisis y su categorización posterior según los *Dominios semánticos de la EDS en Red*. Cabe destacar

que la lengua inglesa en la que están escritos los RAR no se corresponde con la lengua materna ni de la evaluadora interna de la red ni la de la mayoría de autores de los RAR.

El proceso de análisis de los datos desarrollado en esta investigación ha seguido las siguientes fases:

- **1ª Fase de análisis:** Establecimiento de la estructura del texto del RAR, mediante los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito.
- **2ª Fase de análisis:** Selección de la unidad de análisis.
- **3ª Fase de análisis:** Categorización de las unidades de análisis mediante, los Dominios semánticos de la valoración.
- **4ª Fase de análisis:** Categorización de las unidades de análisis, mediante los Dominios semánticos de la EDS.
- **5ª Fase de análisis:** Interpretación de los Dominios semánticos de la EDS y los Dominios semánticos de la valoración.
- **6ª Fase de análisis:** Representación gráfica de los Dominios semánticos de la EDS en red.
- **7ª Fase de análisis:** Representación gráfica de los Dominios semánticos de la EDS en red, por tipo de actividad y a lo largo del tiempo.
- 

#### **8.5.1. Primera Fase de Análisis: Establecimiento de la estructura del texto del RAR, mediante los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito**

Una vez que la evaluadora interna de la red SUPPORT y autora de este trabajo de investigación tiene a su disposición el RAR, lo introduce como documento dentro del programa ATLAS TI y realiza una lectura detenida del mismo. Posteriormente, se estructura el discurso del informe en diferentes partes, según los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito (Figura 8.3). Estos dominios se construyen en el mismo análisis de los RAR y se mencionan a continuación, en un orden en el que no siempre aparecen en los textos: *antecedentes, resumen, introducción, desarrollo, valoración de la actividad y conclusión*. Dichos dominios representan las principales partes desarrolladas en la estructura del texto escrito:

- a) Antecedentes: parte de la estructura que precede inmediatamente en el discurso, se sitúa al principio del texto escrito.
- b) Resumen: parte que sintetiza el discurso, se puede situar al principio o final del texto escrito.
- c) Introducción: parte de la estructura que presenta el discurso, se sitúa al principio del texto escrito.
- d) Desarrollo: parte de la estructura que describe el proceso del discurso, se sitúa en la mitad del texto escrito.
- e) Valoración de la actividad: parte de la estructura que valora la actividad mediante el discurso, se sitúa normalmente de la mitad del texto escrito en adelante.
- f) Conclusión: parte que extrae los principales resultados en el discurso, se sitúa normalmente al final del texto escrito.

### **8.5.2. Segunda Fase de Análisis: Selección de la unidad de análisis**

Esta fase de análisis es muy importante ya que se define la unidad de análisis, que es la base desde dónde va a partir el análisis y es dónde van a quedar reflejados los 3 Dominios semánticos de la EDS en Red, mediante diferentes niveles de categorización:

- Dominios semánticos de la estructura del texto escrito: se analizan en un primer nivel de *Dominios*.
- Dominios semánticos de la EDS: se analizan en un primer y segundo nivel de *Dominios* y *subdominios*, respectivamente.
- Dominios semánticos de la valoración: se analizan en un primer, segundo y tercer nivel de *Dominios*, *subdominios* y *categorías*, respectivamente.

La elección de la unidad de análisis va a estar dirigida principalmente por dos criterios:

- Las emociones, juicios y valores emitidos por el/la autor/a del RAR al lector, según los Dominios semánticos de la valoración (Actitud, Compromiso y Gradación) y
- Los contenidos de EDS que aborde el discurso del RAR, guiados por los Dominios semánticos de la EDS (Interacción, Aprendizaje, Nuevas Visiones, Espacio, Organización y Tiempo).

La unidad de análisis puede corresponder a un párrafo completo, a menos o más de uno tal como muestra el ejemplo de la Figura 8.3.



Figura 8.3. Estrategia de análisis cualitativa de datos, mediante el programa ATLAS TI

Tanto los Dominios semánticos de la EDS como los Dominios semánticos de la valoración, ya han sido definidos en capítulos anteriores, aunque no sus subdominios y categorías correspondientes. Por tanto, los subdominios y categorías semánticas de la valoración y los subdominios semánticos de la EDS, van a ser definidos a continuación.

### 8.5.3. Tercera Fase de Análisis: Categorización de las unidades de análisis, mediante los Dominios semánticos de la valoración

Los recursos evaluativos o susceptibles de ser evaluados, en la teoría de la valoración, constituyen tres dominios o sistemas semánticos de la valoración, comentados anteriormente: *la actitud, el compromiso y la gradación* (Kaplan, 2007a) (Figura 8.4). Estos dominios o sistemas se dividen en subdominios o subsistemas que se construyen en el análisis cualitativo de los textos reflexivos y dependiendo de cada caso, dan lugar a diferentes subniveles de categorización, tal como se explica a continuación.

- **La Actitud:** se divide a su vez en tres subsistemas, según esquemas de valores de la cultura occidental: *afecto, juicio y apreciación*. Normalmente, se representa por medio de "adjetivos".

- **El Compromiso:** se divide a su vez en dos subsistemas: *monoglosia* y *heteroglosia*. Normalmente, se representa por medio de "verbos y frases hechas".
- **La Gradación:** se caracteriza por la utilización de recursos lingüísticos relacionados con los subsistemas: fuerza (intensifican o suavizan) y foco (agudizan o desdibujan) de los enunciados. Normalmente se representa por medio de "adverbios, adjetivos, verbos y comparaciones metafóricas".



Figura 8.4. Representación esquemática de los **Dominios y subdominios semánticos de la valoración**: actitud, compromiso y gradación

### A. El dominio semántico de la Actitud

El sistema actitudinal básico es el *afecto* y tanto el *juicio* como la *apreciación* se tratan como afecto institucionalizado (White, 2000a) (Figura 8.5). Estos tres subdominios o subsistemas se reflejan en la evaluación de forma diferente:

- El afecto evalúa fenómenos en función de las emociones.
- El juicio evalúa el comportamiento humano con respecto a normas sociales institucionalizadas (evaluación moral de la conducta).
- La apreciación evalúa objetos, procesos, constructos o textos según principios estéticos u otros sistemas de valor social (Kaplan, 2007a).

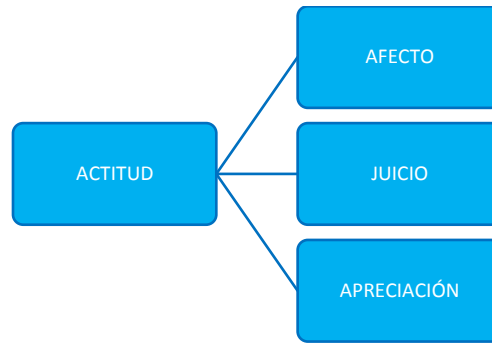


Figura 8.5. Representación esquemática del Dominio semántico de la valoración, **Actitud**, y sus subdominios correspondientes: afecto, juicio y apreciación

Estos tres subsistemas se ven representados por su tipología, la forma en que se expresan y las categorías en las que se ven reflejados.

#### **A1. Subdominio semántico de Afecto**

El hablante o productor de textos puede evaluar personas, cosas, situaciones o eventos a través de su posición emocional o reportando las respuestas emocionales de terceros. A este tipo de evaluación se la reconoce como *afecto*. Este subdominio está ligado estrechamente con el "sujeto evaluador", está "personalizado" (Kaplan, 2007a).

El afecto puede ser clasificado en función de diferentes variables (Kaplan, 2007a):

- En función de la persona que lo escribe puede ser: *autoral*, dónde se asume la responsabilidad de la evaluación (en 1ª persona); o *no autoral*, dónde se describen las emociones de otros individuos (en 3ª persona).
- El afecto puede expresarse de forma congruente según los mecanismos lingüísticos que se utilicen para evaluar, a través de: una cualidad (adjetivo epíteto, atributo o circunstancia); un proceso afectivo mental o conductual (verbos de emoción); un comentario (adverbios); o de forma metafórica (nominalizaciones) (Kaplan, 2007a).
- En función de otras variables, según establece White (2000b) de acuerdo con Kaplan (2007a): cómo la cultura construye las emociones; cómo se expresan los sentimientos en cuanto a la emoción; emociones como reacción o estado general; cómo las emociones se gradúan; y emociones como intención (más que como reacción). Las categorías que corresponden con estas variables, incluyendo ejemplos de mecanismos



lingüísticos entre paréntesis, son las siguientes: *la felicidad (alegre), la seguridad (confiado) y la satisfacción (agradecido)*; y sus antónimos correspondientes: *infelicidad (decepcionado), inseguridad (preocupado) e insatisfacción (desinteresado)* (Kaplan, 2007a). Además, la autora de este trabajo de investigación construye nuevas categorías en el análisis de los textos, correspondientes al subsistema del afecto en relación a estas variables, denominadas: *el optimismo (ser positivo), la responsabilidad (responsable por el rol desarrollado en la actividad) y la sorpresa (impresionado)*; y sus antónimos correspondientes: *pesimismo (ser negativo), irresponsabilidad (irresponsable) y previsión (previsible)*.

- En el análisis de los textos reflexivos, se van a tener en cuenta la primera y la última de estas clasificaciones, tal como se muestra en la Figura 8.6, aunque principalmente, se va a tener en cuenta esta última. Las nuevas categorías aparecen destacadas en amarillo e indicadas entre paréntesis con la palabra “NUEVA”, en esta figura.



Figura 8.6. Representación esquemática del Subdominio semántico de la Actitud, **Afecto**, y sus categorías correspondientes: actoral y no actoral, felicidad, seguridad, satisfacción, optimismo, responsabilidad y sorpresa

## A2. Subdominio semántico de Juicio

El juicio evalúa la conducta humana de la entidad evaluada, por medio de emociones que se institucionalizan en “propuestas”, a través de normas sobre cómo deben y no deben comportarse las personas (expectativas sociales o regulaciones) (Kaplan, 2007a). Los mecanismos lingüísticos más utilizados para evaluar mediante este subdominio son adjetivos.

El juicio se ve fuertemente influenciado por la cultura e ideología (interpersonal e ideacional) particular, así como de las propias experiencias y creencias individuales de la persona que lo emite (Kaplan, 2007a).

El juicio puede ser clasificado en función de diferentes variables, incluyendo ejemplos de mecanismos lingüísticos entre paréntesis:

- El juicio puede ser *explícito*, inscrito por medio de un ítem lexical que activa el juicio de valor; o *implícito*, dónde los indicios de juicio de valor son activados por significados ideacionales susceptibles de respuestas enjuiciatorias por parte del lector, de acuerdo con el posicionamiento ideológico y cultural de éste (White, 2000b según Kaplan, 2007a). Estas categorías no son objeto de análisis, en este trabajo de investigación.
- El juicio se identifica en las categorías de "estima social", relativas a la *normalidad (normal)*, la *capacidad (competente)* y la *tenacidad (decidido)* que las personas demuestran en su conducta; o en la "sanción social", relacionadas con la *veracidad (sincera)* y la *integridad (ética)* de la conducta de las personas (Martin (2000) adaptado por Kaplan (2007a)), tal como se muestra en la Figura 8.7.

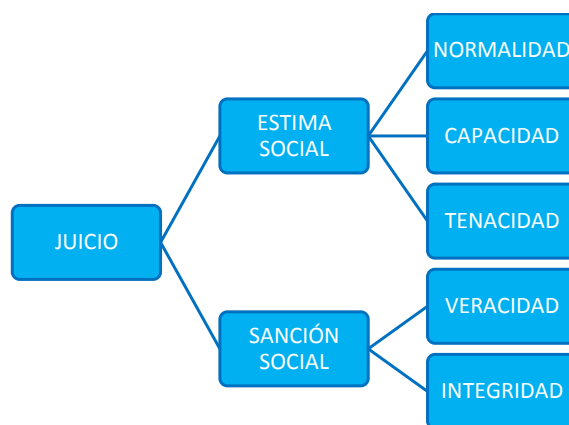


Figura 8.7. Representación esquemática del Subdominio semántico de la Actitud, **Juicio**, y sus categorías correspondientes a la estima y la sanción social

### A3. Subdominio semántico de la Apreciación

La apreciación es la evaluación expresada en sentimientos humanos institucionalizados hacia productos, procesos y entidades (sin hablar de culpa o responsabilidad para el

participante), según una evaluación estética y una valuación social, no estética, en un campo situado. Los mecanismos lingüísticos más utilizados para evaluar mediante este subdominio son adjetivos.

Las categorías que ofrece Martin (2000) para la apreciación, según Kaplan (2007a), se basan en las siguientes variables, tal como se muestra en la Figura 8.8, incluyendo algunos ejemplos de mecanismos lingüísticos entre paréntesis:

- *Reacción*: el impacto causado sobre el lector, tanto en cuantía de la atención prestada por éste, denominada *impacto (nº de asistentes)*, como en la manera en qué le impactó el proceso, objeto o texto evaluado, denominada *calidad (hermoso)*.
- *Composición*: la percepción de la proporción, denominada *balance (proporcionado)*, y del detalle, denominada *complejidad (simple)*.
- *Tasación o valuación social*: la estimación de la importancia social de lo evaluado (*único*).



Figura 8.8. Representación esquemática del Subdominio semántico de la Actitud, **Apreciación**, y sus categorías correspondientes a la reacción, la composición y la tasación social o valuación

Para finalizar con el Dominio semántico de la Actitud y para facilitar la diferenciación de sus tres subdominios en el análisis, se presenta la Tabla 8.5 que resume las entidades evaluadas y las personas gramaticales que son utilizadas en cada uno de estos subdominios.

SUBDOMINIOS SEMÁNTICOS DE LA ACTITUD		AFECTO	JUICIO	APRECIACIÓN
ENTIDAD EVALUADA	PERSONA GRAMATICAL	1ª y 3ª	3ª	3ª
PERSONAS		X	X	
OBJETOS		X		X
ENTIDADES				X

Tabla 8.5. Resumen de las entidades evaluadas y personas gramaticales utilizadas por los Subdominios semánticos de la actitud.

## B. El dominio semántico del compromiso

El compromiso tiene que ver tanto con los recursos lingüísticos que posicionan la voz del hablante o productor de textos intersubjetivamente (construcción del texto por el emisor), como con el significado que éste extrae de estos recursos para reconocer o ignorar los diferentes puntos de vista de sus enunciados (construcción del texto hacia el lector) (Kaplan, 2007a), tal y como se explica a continuación.

### B1. Construcción del texto por el emisor

Desde el modelo de Compromiso que se plantea en la Teoría de la Valoración, se propone explorar el *potencial retórico de los textos*, que trata de cómo éstos se construyen, no solo de forma explícita sino también implícitamente, haciendo parecer naturales actitudes, creencias y supuestos de manera indirecta (Kaplan, 2007a). La preocupación de este estudio responde a diferentes inquietudes: la necesidad de comprender qué es lo que está en juego intersubjetiva y retóricamente cuando el emisor opta por un posicionamiento en lugar de otro; proyectar el valor de posicionamiento entre los valores existentes y la posible interacción de éstos con otros significados; y el modo en que la elección de las diferentes opciones de valor dentro del sistema de interacción tiene diferentes consecuencias retóricas en la consolidación, desestabilización o negociación de una *convergencia o divergencia ideológica* (White, 2000b según Kaplan, 2007a).

### B2. Construcción del texto hacia el lector

En esta convergencia o divergencia de posiciones sociales que están en juego en un contexto social, desde la perspectiva adoptada por la Teoría de la Valoración, se dibuja un

discurso interpersonal o individual, sobre el que se distinguen dos tipos de enunciados, *monoglósicos* y *heteroglósicos*:

- Los enunciados *monoglósicos* o *monoglosia* equivalen a las aserciones declarativas absolutas, en las que se ignoran la diversidad de voces; “adoptan posturas socio-semióticas de gran fuerza retórica e interpersonal, que entran en relaciones de tensión con posibles enunciados alternativos o contradictorios” (pág. 79, Kaplan, 2007a), por ello se asocian a una posición individual del hablante.
- La *heteroglosia*, en cambio, se corresponde con enunciados que reconocen, de alguna manera, la existencia de otras voces o posturas alternativas (Kaplan, 2007a), y por ello está asociado a una posición interpersonal del hablante. “Así, cada significado dentro de un texto ocurre en un contexto social, y obtiene su importancia y su significado social por las relaciones de divergencia o convergencia que establece en relación con otros significados alternativos” (pág. 20, White, 2000b según Kaplan, 2007a).

Por lo tanto, la distinción entre monoglosia y heteroglosia (Figura 8.9) se plantea desde una perspectiva de *negociación heteroglósica*, el compromiso monoglósico niega, o ignora, la heterogeneidad intertextual, la heterogeneidad social en el texto o diversidad heteroglósica, mientras que el compromiso heteroglósico, la afirma (White, 2000b según Kaplan, 2007a).

Podemos clasificar la heteroglosia haciendo varias distinciones, tal como se muestra en la Figura 8.9:

- La heteroglosia reconoce la existencia de diversidad de voces y posturas alternativas, por medio de *recursos de extra-vocalización*, como discurso reproducido, citado o reportado de voces externas. En cambio, cuando este discurso refleja la voz interna del hablante o productor del texto, como responsable de los enunciados emitidos, estos *recursos* son llamados de *intra-vocalización* (Kaplan, 2007a).
- White (2003), según Kaplan (2007a), distingue la heteroglosia, según el grado de compromiso heteroglósico, por medio de los *recursos de expansión dialógica*, dónde la voz textual tiene una posición de apertura hacia otras voces y posturas alternativas, y los *recursos de contracción dialógica*, dónde la voz textual es utilizada para rechazar, confrontar o contradecir esas voces alternativas.

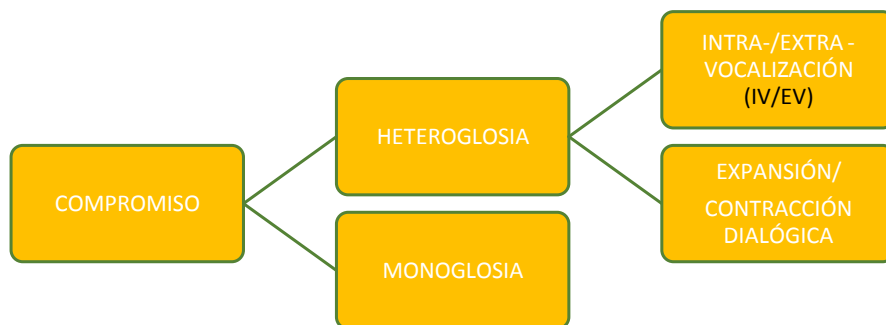


Figura 8.9. Representación esquemática del Dominio semántico de la valoración, **Compromiso** y sus subdominios correspondientes: heteroglosia y monoglosia

Esta última clasificación de recursos dialógicos, puede ser de varios tipos, dando lugar a diferentes categorías, tal como se muestra en la Figura 8.10 (Kaplan, 2007a):

- **Los recursos de expansión dialógica:**

- *De consideración*: formulaciones que tienen en cuenta o consideran alternativas dialógicas, a través de la deducción (rumor), la probabilidad, la evidencia (apariencia) y preguntas retóricas.
- *De atribución*: formulaciones dónde el discurso es atribuido mediante recursos de extra-vocalización, que pueden admitir o reportar las palabras y puntos de vista de voces externas, de forma literal, denominados recursos de *atribución-reconocimiento*; o que pueden distanciarse de la proposición a la que se refieren, dónde el emisor interpreta lo que ésta quiere decir, denominados recursos de *atribución-distanciamiento*.

- **Los recursos de contracción dialógica:**

- *De refutación*: pueden expresarse rebatiendo una narración con razones o argumentos para demostrar que lo dicho por el receptor no es válido, conveniente o útil, a través del rechazo directo, denominados recursos de *refutación-negación*; o teniendo en cuenta la posición dialógica opuesta del receptor, que luego es contradicha por el emisor, denominados recursos de *refutación-contra-expectativa* (Kaplan, 2007a).
- *De proclamación*: se expresan por la forma en la que el emisor manifiesta su deseo de compromiso con el punto de vista que emite.
  - A través de recursos de intra-vocalización: cuando el emisor representa su propuesta como “dada por hecho” o irrefutable, ya que coincide con el punto de vista de la mayoría, denominados recursos de *proclamación-coincidencia*; o

cuando el emisor se manifiesta explícitamente responsable de su enunciado, denominados recursos de *proclamación-pronunciamento*.

- A través de recursos de extra-vocalización, cuando el emisor expresa su apoyo a la veracidad o validez del enunciado que atribuye, denominados recursos de *proclamación-respaldo*.

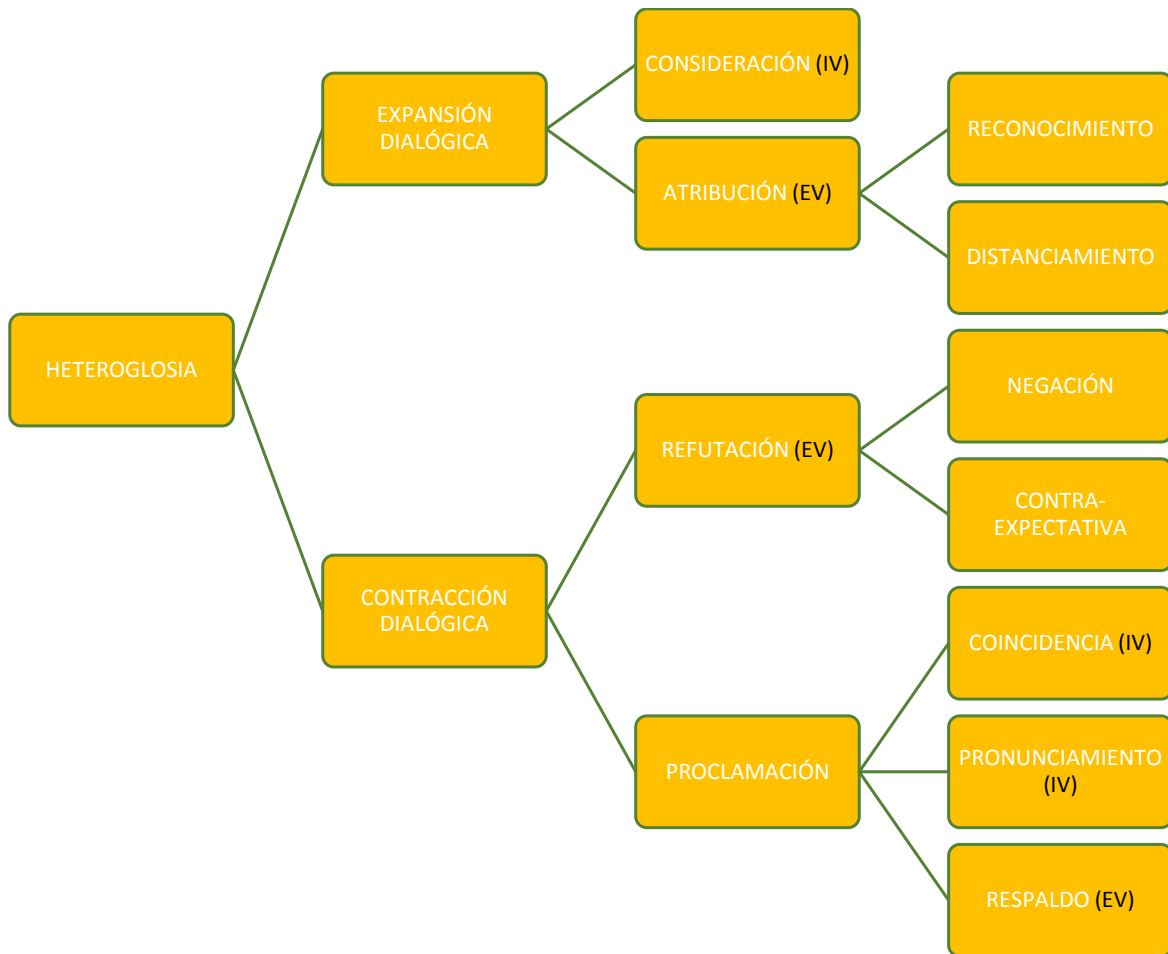


Figura 8.10. Representación esquemática del Subdominio semántico del Compromiso, **Heteroglosia**, y sus categorías correspondientes a la expansión y a la contracción dialógica

### C. El dominio semántico de la Gradación

Es el espacio semántico de escala por medio de la intensidad de *fuerza* (explícita o implícita), con la que los hablantes o productores de textos expresan sus enunciados, y de la intensidad *de foco* (agudo o atenuado), a través de las categorizaciones semánticas que se realizan en éstos (Kaplan, 2007a). La gradación puede ser clasificada en función de

diferentes variables, lo que da lugar a diferentes categorías (Figura 8.11), incluyendo ejemplos de mecanismos lingüísticos entre paréntesis:

- La escala de la intensidad de *fuerza* puede variar de baja a alta o viceversa, de forma *explícita*, por medio de un ítem léxico independiente ejemplificado con adverbios “intensificadores, amplificadores y enfáticos” (*ligeramente, muy, en realidad,...*); o de forma *implícita*, operando a través de todo el sistema de valoración, no limitándose a un subdominio específico (por ej. en el subsistema del afecto: *gustar, amar y adorar*) (Kaplan, 2007a).
- La escala de la intensidad de foco opera en términos de agudeza, de central a marginal o viceversa, indicando que el valor de *foco agudo* tiene un status central o con límites claramente definidos (*verdadero, puro, genuino amigo,...*), y el valor de *foco atenuado* o suave tiene un status marginal, borroso, o con límites imprecisos o desdibujados en la categoría (*medio nervioso, algo así,...*). De este modo, la escala del foco, con una mayor o menor intensidad, varía en función de la semántica de la categoría, dibujando o suavizando el foco semántico (White, 2000b según Kaplan, 2007a).

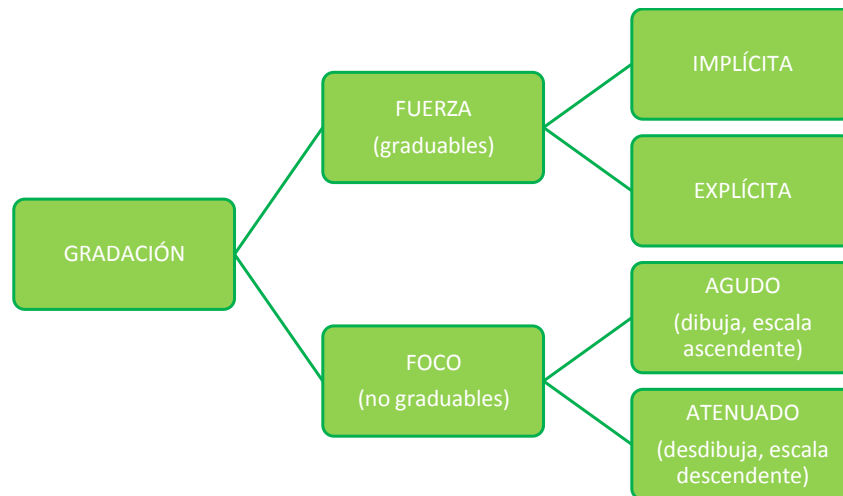


Figura 8.11. Representación esquemática del Dominio semántico de la valoración, **Gradación** y sus subdominios correspondientes a la intensidad de fuerza y a la intensidad de foco



#### 8.5.4. Cuarta Fase de Análisis: Categorización de las unidades de análisis, mediante los Dominios semánticos de la EDS

Los Dominios semánticos de la EDS se clasifican como *dominios intrínsecos* (Interacciones, Aprendizaje, y Nuevas Visiones EDS) y *dominios instrumentales* (Instalaciones, Organización y Tiempo), según si se construyen a medida que madura la red o ayudan a que éstos se construyan, respectivamente. Los Dominios semánticos de la EDS se analizan en dos niveles de categorización: un primer nivel de Dominios y un segundo nivel de subdominios. A continuación, se indican los Dominios semánticos de la EDS por colores y los subdominios definidos en tonos de grises (Tabla 8.6 y Tabla 8.7).

ORGANIZACIÓN					
COORDINACIÓN		PRESUPUESTO	EVALUACIÓN	COMUNICACIÓN PREVIA	
Gestión de: el programa de SUPPORT, los objetivos, los productos, los resultados, el personal organizador en la actividad,...; liderazgo de la coordinadora de la red y de los coordinadores de las actividades de SUPPORT; gestión del registro de los participantes a las actividades de SUPPORT; preparación y /o formación previa para el desarrollo de la actividad; gestión de la logística de la actividad.		Presupuesto asignado a cada uno de los actores para la realización de las actividades de SUPPORT; contratación de personal organizador de la actividad; recursos materiales asignados a la actividad.	Se hace referencia a este subdominio, cuando el/la coordinador/a de la actividad o de la red habla de la evaluación TAL CUAL en la actividad, no está haciendo una valoración; a veces coincide con la categoría de "valoración de la actividad", referente al Dominio semántico de la estructura del texto escrito.	Comunicación de la información que se da sobre el programa, previa a la actividad.	
INSTALACIONES Y REQUERIMIENTOS ESPECIALES			GESTIÓN DEL TIEMPO		
ESPACIO	COMIDA	METEOROLOGÍA	TIEMPO LIBRE	CRONOMETRAJE	
Lugar para dormir, espacio de interacción para trabajar.	Alimentos que se sirven a los largo de una actividad de SUPPORT.	Época del año en la que se realizó la actividad de SUPPORT.	Tiempo no programado dentro de la red para hacer turismo, interactuar con lo que hay alrededor como la naturaleza, la ciudad,...	Tiempo programado dentro de la red, en las horas de trabajo, tanto de los organizadores en la preparación de la actividad; como de los participantes en la propia actividad.	

Tabla 8.6. Dominios semánticos **instrumentales** de la EDS (por colores) y sus correspondientes criterios de calidad o subdominios definidos (en tono de grises)

INTERACCIONES E INTERCAMBIOS				
DIVERSIDAD	COOPERACIÓN ASOCIATIVA	PARTICIPACIÓN	INTERACCIÓN	TRABAJO EN RED
Diferencias entre los participantes en cuanto a sus países de origen, bagajes profesionales, temas, experiencias, métodos, intereses, interpretaciones, pensamientos, opiniones...	Los socios se reúnen para trabajar de forma conjunta y colaborar entre ellos; también incluye la cooperación entre organizadores de la actividad.	Tomar parte de algo, involucrarse, implicarse, recibir y compartir con los demás participantes; reclutamiento de participantes o de casos para llevar a cabo la actividad.	Contacto con los demás a través del intercambio de ideas, el respeto, el interés, la motivación, el buen ambiente, gente abierta: puede ser la comunicación a nivel organizativo de una actividad, o a nivel participativo en la propia actividad.	Los socios se reúnen para trabajar de forma conjunta y colaborar entre ellos, con el objeto de obtener un producto de interés común.
PROCESO DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS ESCUELAS DE EDS				
ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA INTERACCIÓN ENTRE LA RED Y LAS ESCUELAS DE EDS	APLICACIÓN A SU PROPIO TRABAJO	LENGUAJE EN EDS	ENTENDIMIENTO	PLAN DE TRABAJO (PARTICIPANTES)
Se trata del aprendizaje dado previo a la actividad y en las diferentes actividades que tienen lugar en SUPPORT que promueven la interacción entre sus participantes y las escuelas de EDS; incluido los métodos y la metodología planteados para desarrollar las sesiones de las actividades; y la información y formación recibida durante la actividad.	Se trata de lo que los profesores pueden aprender para que les ayude en su propio trabajo.	La adecuación del tipo de lenguaje utilizado en la transmisión de la información sobre EDS.	Claridad de lo que se pretende transmitir a los participantes sobre la EDS y las TIC, a través de las ideas, la experiencia profesional común, los objetivos, o por el propio proceso.	Aquello que los participantes tienen en cuenta como trabajo asignado a realizar, del proyecto y de los productos resultantes.
NUEVAS VISIONES Y NUEVO CONOCIMIENTO EN EDS				
RELACIÓN EDS-ACTIVIDAD (SUPPORT)	EDS EN EL PLANETA	NUEVO CONOCIMIENTO	USO DE METÁFORAS	NUEVAS VISIONES
Relación existente entre la EDS y las actividades que tienen lugar en SUPPORT, a través de visiones	La EDS como una alternativa a los problemas socioambientales del planeta.	Ideas y conceptos compartidos en un nuevo saber construido.	Como recurso lingüístico para llegar a entender mejor el significado y ver más allá del mero problema socioambiental.	Lo que se puede llegar a entender o ver como nuevo, ver más allá del problema en concreto con el nuevo conocimiento construido.

Tabla 8.7. Dominios semánticos **intrínsecos** de la EDS (por colores) y sus correspondientes Criterios de calidad o subdominios definidos (en tono de grises)

Una vez seleccionada la unidad de análisis, se identifican tanto los Dominios y subdominios semánticos de la valoración como los Dominios y subdominios semánticos de la EDS, que se construyen en ésta (ver Figura 8.12 y Figura 8.13). Cada unidad de análisis

está construida por 3 tipos de dominios semánticos: los *Dominios semánticos de la EDS*, los *Dominios semánticos de la valoración* y los *Dominios semánticos de la estructura del texto escrito*, dando lugar a los “Dominios semánticos de la EDS en red”, por unidad de análisis, con sus correspondientes niveles de categorización. En el análisis de los textos reflexivos, no existe la posibilidad de que coincidan dominios, subdominios o categorías pertenecientes a un mismo tipo de dominio (por ej.: en una misma unidad de análisis no van a encontrarse los subdominios Afecto y Apreciación, porque los dos pertenecen a los Dominios semánticos de la valoración y por lo tanto, pertenecen a un mismo tipo de dominio). Esto se debe a que la autora de este trabajo ha preferido preservar la significación de uno de los dominios entre los dominios de un mismo tipo, para orientar una interpretación de resultados más significativa, tras el análisis de datos.

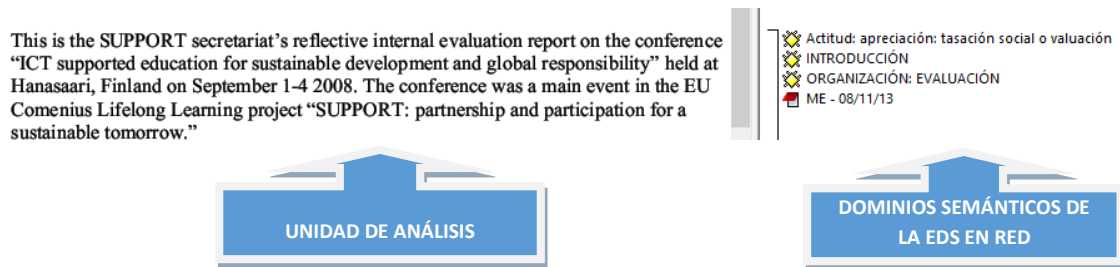


Figura 8.12. Ejemplo de una Unidad de análisis y sus Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red correspondientes, en el análisis cualitativo de los RAR, mediante el programa ATLAS TI

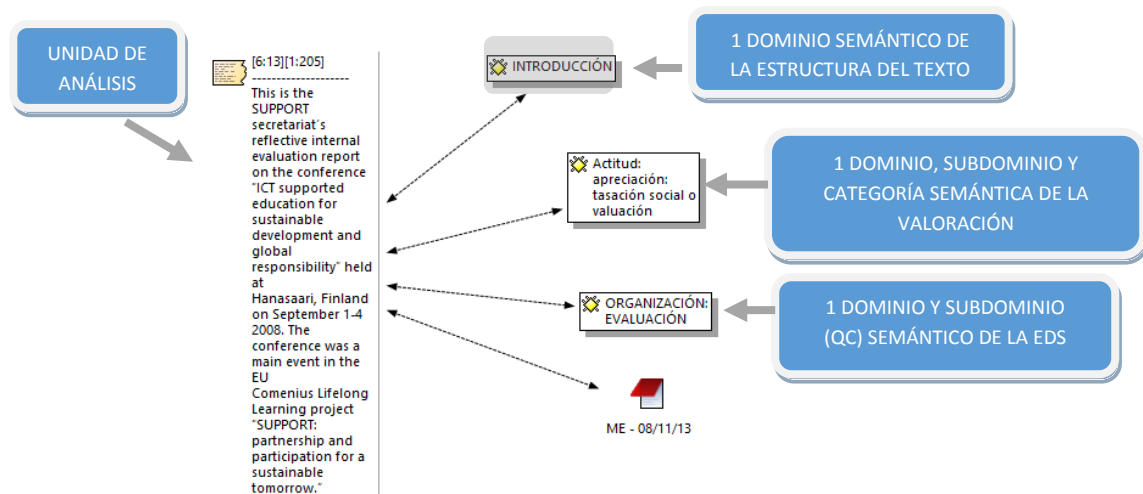


Figura 8.13. Ejemplo de una Unidad de análisis y sus Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red correspondientes, en el análisis cualitativo de los RAR, mediante las redes del programa ATLAS TI

### **8.5.5. Quinta Fase de Análisis: Interpretación de los Dominios semánticos de la valoración y los Dominios semánticos de la EDS**

Una vez que se categoriza la unidad de análisis seleccionada mediante los Dominios semánticos de la valoración y los Dominios semánticos de la EDS, se interpretan las categorías construidas en el texto escrito por medio de comentarios, a través de la herramienta "memo" del programa ATLAS TI (Figura 8.14). La interpretación se desarrolla en varias fases:

- En primer lugar, se crea un nuevo comentario mediante la herramienta "memo" del programa ATLAS TI.
- En segundo lugar, en el comentario se indica en mayúsculas el nombre del Dominio semántico de la valoración y el nombre del Dominio semántico de la EDS, construidos en el texto, menos en el caso del Dominio Semántico de la valoración "Actitud", que se indican directamente los subdominios: Afecto, Juicio y Apreciación.
- En tercer lugar, se copia la frase o párrafo que da el significado o el mayor significado correspondiente a cada Dominio o Subdominio y se pone a continuación de éste. Esta frase o párrafo va precedida o seguida de puntos suspensivos si no pertenece al principio o final de la unidad de análisis.
- En cuarto lugar, se establece la interpretación del Dominio o subdominio indicado, por medio del razonamiento de la autora de este trabajo de investigación, entre paréntesis.
- En quinto lugar, se asocia el nuevo comentario creado a la unidad de análisis correspondiente.

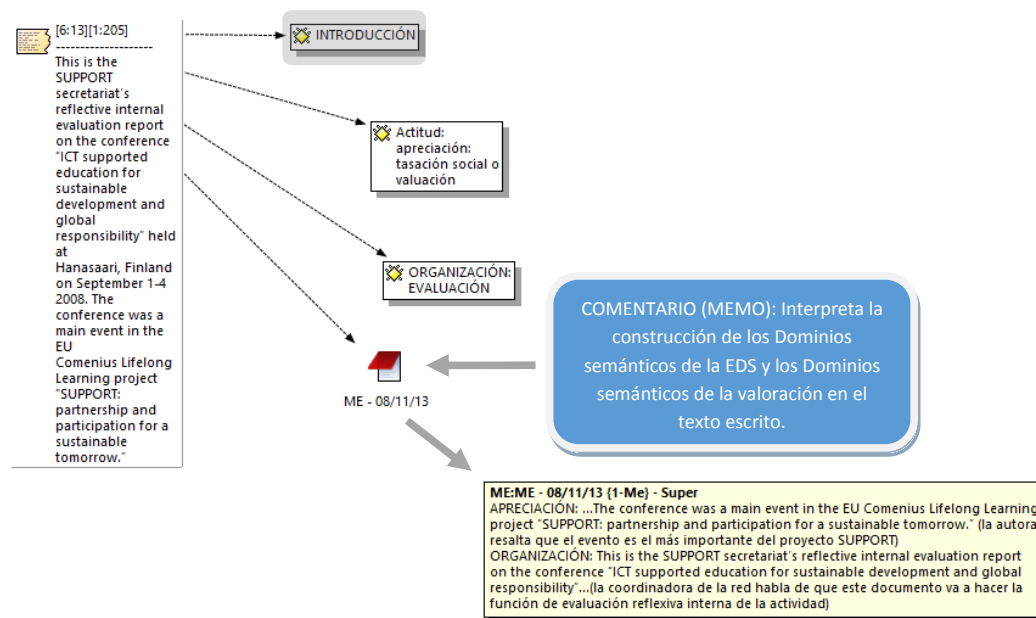


Figura 8.14. Ejemplo de un comentario asociado una Unidad de análisis y sus Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red correspondientes, en el análisis cualitativo de los RAR, mediante las redes del programa ATLAS TI

### 8.5.6. Sexta Fase de Análisis: Representación gráfica de los Dominios semánticos de la EDS en red

Para visualizar los resultados, se plantean y seleccionan métodos que representen los usos del lenguaje evaluativo construidos en los RAR, correspondientes a los Dominios semánticos de la EDS en red. Estos métodos diferirán unos de otros, en función de los Dominios a los que representen, y podrán referirse a un solo Dominio o a varios relacionados entre sí, según la subpregunta a la que respondan y el objetivo que desarrollen. En la Tabla 8.8 se muestra esta información y también el anexo donde se pueden encontrar los cálculos que han dado lugar a los métodos de representación y llevan a cabo los objetivos de esta investigación, en el capítulo de resultados. Para facilitar la identificación de los Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red, éstos se representan esquemáticamente en las Figura 8.15, Figura 8.16 y Figura 8.17.



Figura 8.15. Representación esquemática de los Dominios semánticos de la EDS en red



Figura 8.16. Representación esquemática de los Dominios y subdominios semánticos de la valoración

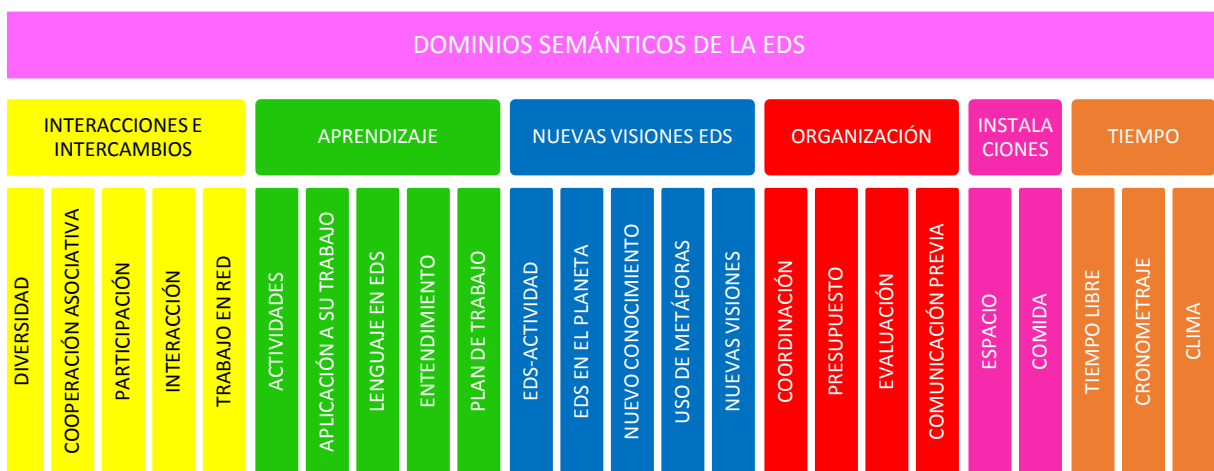


Figura 8.17. Representación esquemática de los Dominios y subdominios semánticos de la EDS

FASE DE ANÁLISIS	SUBPREGUNTAS INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS INVESTIGACIÓN	MÉTODO REPRESENTACIÓN RESULTADOS	ANEXOS
<b>6ª Fase de Análisis</b>	1a, 2a	1a; 2a (1ª parte)	Gráfico por Sectores (Dominios) Gráfico Anillo (Subdominios) Gráfico Radial (Categorías)	III
	2a, 3a	2a (2ª parte); 3a (2ª parte)	Gráfico Radial Valoración (Dominios y Subdominios) - EDS o Estructura Texto	III
	3a	3a (1ª parte)	Diagrama Estructura General RAR	II
<b>7ª Fase de Análisis</b>	1b, 2b	1b y 2b	Gráfico Radial Dominios y Subdominios / Eventos	III
	1c y 2c	1c y 2c	Gráfico Nube de puntos y Líneas de tendencia Dominios y Subdominios / Tiempo	III
	3b	3b	Diagrama Estructura por Actividades RAR	II

Tabla 8.8. Selección de métodos de representación de resultados en relación a las subpreguntas y objetivos de este trabajo de investigación

En esta fase de análisis se aborda la primera parte de la pregunta de investigación de este trabajo (correspondiente a la letra "a"), llevando a cabo el primer objetivo derivado de cada una de las 3 primeras subpreguntas de investigación (subpreguntas y objetivos: 1a, 2a y 3a):

**Pregunta general de la investigación:** a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo que se construyen en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?

#### **Subpreguntas 1a, 2a y 3a:**

Subpregunta 1a): ¿Cuáles son los valores que se construyen en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS?

Subpregunta 2a): ¿Cuáles son los contenidos de EDS que se construyen en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales?

Subpregunta 3a): ¿Qué estructura se construye en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS?

**Objetivos 1a, 2a y 3a:**

Objetivo 1a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 2a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS y de éstos en relación a los valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 3a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la estructura del texto reflexivo y de ésta en relación a los valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

En este apartado se proponen ejemplos de métodos de representación de los Dominios semánticos de la EDS en red, teniendo en cuenta los RAR de todas las actividades de SUPPORT seleccionadas en la muestra de datos de este trabajo. Estos métodos de representación aparecerán organizados según los objetivos de investigación que desarrollen. Los resultados que indican un número se corresponden con el porcentaje de cada uno de los Dominios semánticos de la EDS en red, y representan la frecuencia de construcción o repetición de cada Dominio, subdominio o categoría en los RAR de todas las actividades de SUPPORT.

Para llevar a cabo el *Objetivo 1a* y la *primera parte del Objetivo 2a*, se identificarán las funciones del lenguaje evaluativo que se construyen en los RAR, referido a:

- La expresión de las emociones, juicios y valores, correspondiente a los Dominios, subdominios y categorías semánticas de la valoración.
- Los contenidos de EDS, correspondiente a los Dominios y subdominios semánticos de la EDS.

Cada nivel de categorización será representado por medio de diferentes gráficos: los Dominios semánticos de la valoración y Dominios semánticos de la EDS, se representarán mediante un *gráfico por sectores* (Gráfico 8.1); los Subdominios semánticos de la



valoración y los Subdominios semánticos de la EDS, se representaran mediante un *gráfico anillo* (Gráfico 8.2); y las categorías semánticas de la valoración, se representaran mediante un *gráfico radial* (Gráfico 8.3).

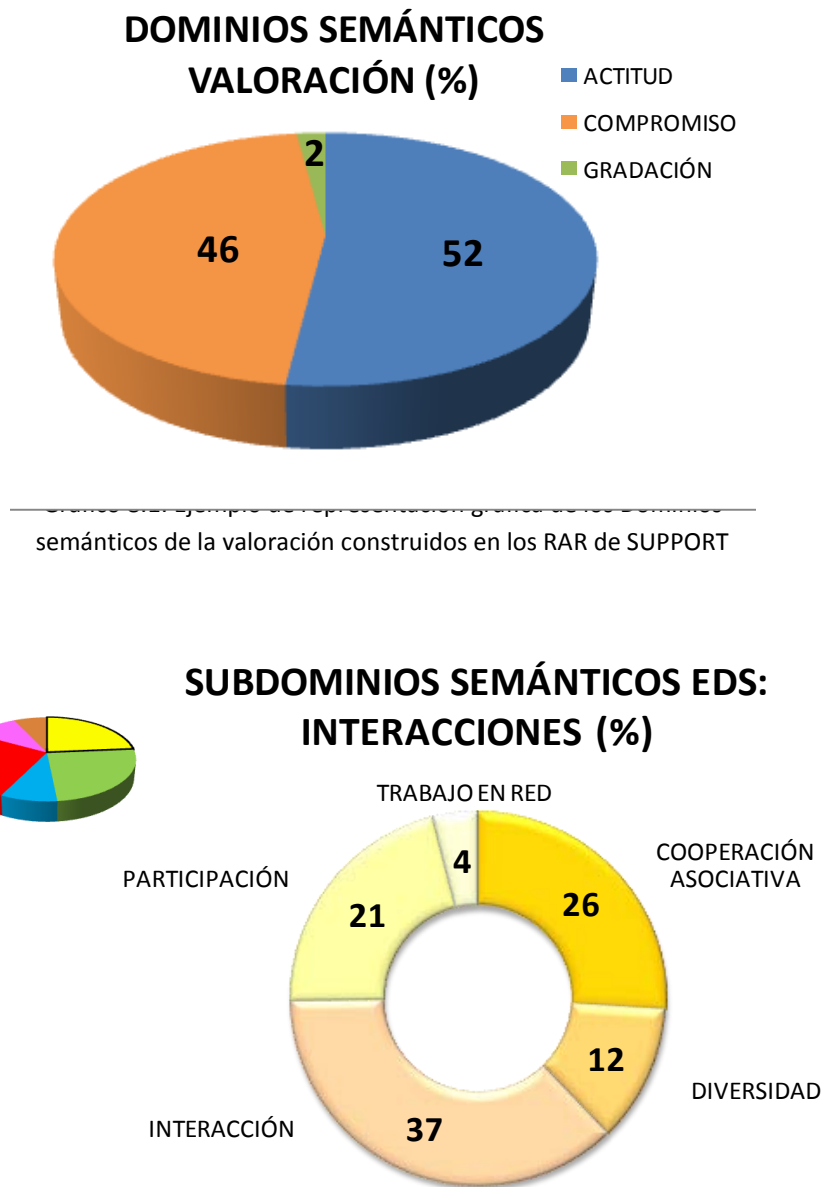


Gráfico 8.2. Ejemplo de representación gráfica de los Subdominios semánticos de la EDS: Interacciones, construidos en los RAR de SUPPORT. En la parte de arriba-izquierda del gráfico, se puede observar la frecuencia de construcción en los RAR de los Dominios semánticos de la EDS

## CATEGORÍAS SEMÁNTICAS VALORACIÓN ACTITUD: AFECTO (%)

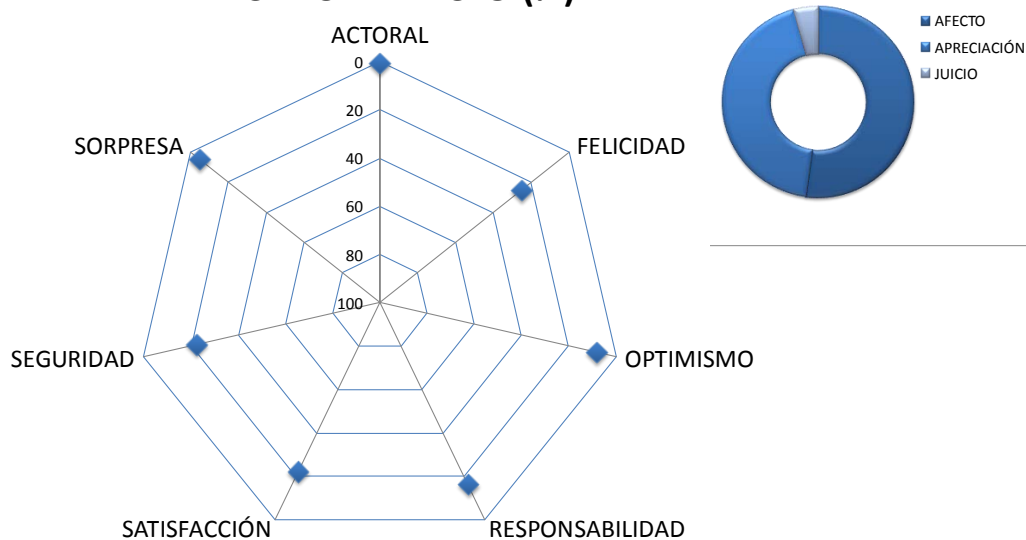


Gráfico 8.3. Ejemplo de representación gráfica de las Categorías semánticas de Actitud: Afecto, construidas en los RAR de SUPPORT. En la parte de arriba-derecha del gráfico, se puede observar la frecuencia de construcción de los Dominios semánticos de la valoración: Actitud

En lo que respecta a la interpretación de los Gráfico 8.1, Gráfico 8.2 y Gráfico 8.3, éstos representan a todas las actividades de SUPPORT que se han considerado dentro de la muestra seleccionada en este trabajo, y se utilizan para varios propósitos:

- Visualizar fácilmente la frecuencia con la que se han construido en los informes reflexivos, tanto los Dominios, subdominios y categorías semánticas de la valoración, como los Dominios y subdominios semánticos de la EDS.
- Comparar entre los mismos niveles de categorización.

El cálculo de los Dominios, subdominios o categorías correspondiente al total de todas las actividades de SUPPORT, se ha realizado en base a un porcentaje de frecuencia numérica de construcción o repetición de cada uno de los Dominios, subdominios o categorías en los RAR, respecto a la frecuencia numérica de construcción o repetición total del mismo nivel de categorización de Dominios, subdominios o categorías.

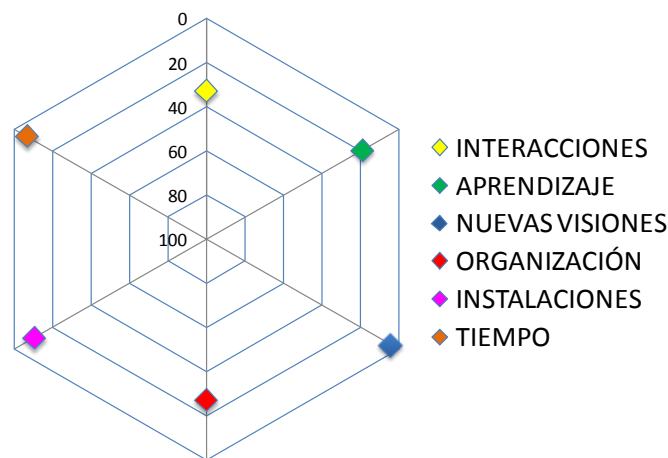
Para llevar a cabo *la segunda parte de los Objetivos 2a y 3a*, se identificaran las funciones del lenguaje evaluativo que se construyen en los RAR, correspondiente a los Dominios y

subdominios semánticos de la valoración: bien en relación a las funciones del lenguaje evaluativo correspondiente a los Dominios semánticos de la EDS; o bien en relación a las funciones del lenguaje evaluativo correspondiente a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, y ambos se representaran mediante un gráfico radial (Gráfico 8.4).

El Gráfico 8.4, representa a todas las actividades de SUPPORT que se han considerado dentro de la muestra seleccionada en este trabajo, y mediante este gráfico es posible:

- Tener conciencia de la frecuencia con la que se han construido en los informes reflexivos, los Dominios y subdominios semánticos de la valoración en relación a los Dominios semánticos de la EDS o en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito.
- Comparar entre los mismos o diferentes niveles de categorización.

### DOMINIO VALORACIÓN-EDS: ACTITUD-EDS (%)



El cálculo de los Dominios y subdominios semánticos de la Valoración en relación a los Dominios semánticos de la EDS (Dominios o Subdominios Valoración - EDS) o a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito (Dominios o Subdominios

Valoración - Estructura de texto), correspondiente al total de todas las actividades de SUPPORT, se ha realizado en base a un porcentaje de frecuencia numérica de construcción o repetición de cada uno de los Dominios o Subdominios Valoración - EDS, o Dominios o Subdominios Valoración - Estructura de texto en los RAR, respecto a la frecuencia numérica de construcción o repetición total del mismo o diferente nivel de categorización, según si corresponde a los Dominios Valoración - Dominios EDS o Estructura del texto; o si corresponde a los Subdominios Valoración - Dominios EDS o Estructura del texto, respectivamente.

Para llevar a cabo *la primera parte del Objetivo 3a*, se identificarán las funciones del lenguaje evaluativo que se construyen en los RAR correspondiente a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, mediante un diagrama como el que muestra la Figura 8.18.



Figura 8.18. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito construidos en los RAR de SUPPORT

La Figura 8.18, considera todas las actividades de SUPPORT de la muestra seleccionada en este trabajo, y es de utilidad para:

- Visualizar las principales partes que constituyen el texto escrito en el RAR, correspondientes a la frecuencia de construcción de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito.
- Tener conciencia del orden en que estas partes aparecen en el texto, desde que éste se inicia hasta que finaliza.

Para determinar cada uno de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, se ha tenido en cuenta la construcción de éstos en los RAR de cada una de las actividades de SUPPORT. Posteriormente, se ha comparado cada Dominio entre las diferentes actividades, de modo que se ha obtenido el principal Dominio semántico de la estructura

del texto escrito en cada parte del texto, correspondiente a la mayor frecuencia de construcción o repetición del total de actividades de SUPPORT.

### **8.5.7. Séptima Fase de Análisis: Representación gráfica de Dominios semánticos de la EDS en red, por tipo de actividad y a lo largo del tiempo**

En esta fase de análisis se aborda la segunda y tercera parte de la pregunta de investigación de este trabajo (correspondiente a las letras “b” y “c”), llevando a cabo el segundo y tercer objetivo derivado de cada una de las tres segundas y dos terceras subpreguntas de investigación (subpreguntas y objetivos: 1b y 1c, 2b y 2c, y 3b):

**Pregunta general de la investigación:** (b) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades de la red?; y (c) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de la red?

#### **Subpreguntas 1b, 2b y 3b:**

Subpregunta 1b): ¿Cómo varían los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades?

Subpregunta 2b): ¿Cómo varían los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales, en comparación con las diferentes actividades?

Subpregunta 3b): ¿Cómo varía la estructura del texto reflexivo construida en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades?

#### **Objetivos 1b, 2b y 3b:**

Objetivo 1b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos, entre los diferentes eventos de la red Comenius SUPPORT de EDS .

Objetivo 2b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS que construyen los productores de textos reflexivos, entre los diferentes eventos de la red Comenius SUPPORT de EDS.

Objetivo 3b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la estructura del texto que construyen los productores de textos reflexivos, entre las diferentes actividades de la red Comenius SUPPORT de EDS.

### **Subpreguntas 1c y 2c:**

Subpregunta 1c): ¿Cómo varían los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de éstas?

Subpregunta 2c): ¿Cómo varían los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales, a lo largo del transcurso de éstas?

### **Objetivos 1c y 2c:**

Objetivo 1c): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos, a lo largo del tiempo.

Objetivo 2c): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS que construyen los productores de textos reflexivos, a lo largo del tiempo.

En este apartado se proponen ejemplos de métodos de representación de los Dominios semánticos de la EDS en red *por eventos y a lo largo del tiempo*, teniendo en cuenta las actividades de SUPPORT de la muestra seleccionada, divididas por eventos y transcurridas en el tiempo, respectivamente. Estos métodos de representación aparecerán organizados según los objetivos de investigación que desarrollen. Los resultados en número indican el % de cada uno de los Dominios semánticos de la EDS en red y representan la frecuencia de construcción o repetición de cada Dominio o subdominio en los RAR de todas las actividades de SUPPORT, divididas por eventos y transcurridas en el tiempo.

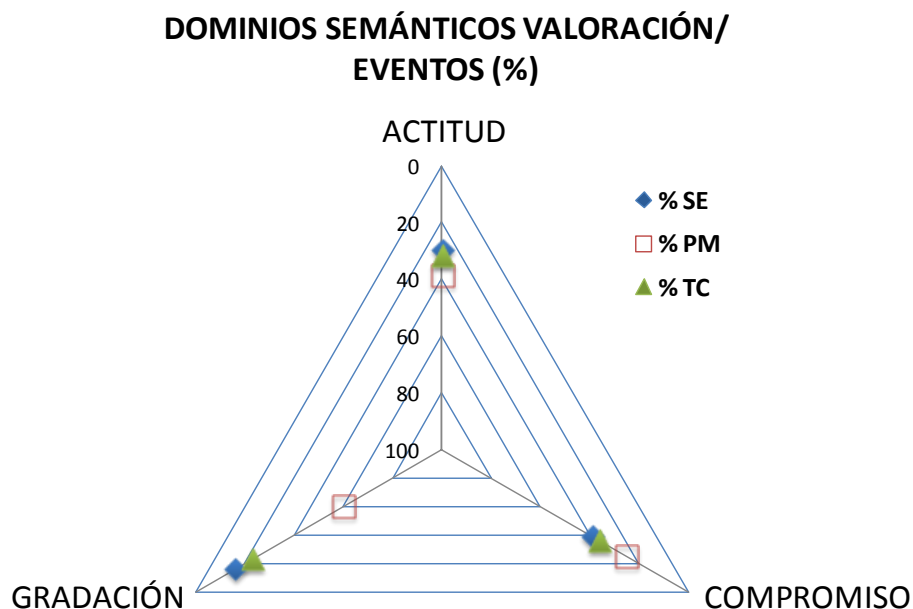
Cabe recordar que existen 3 tipos de eventos, dónde se agrupan los diferentes tipos de actividades de SUPPORT: *Eventos especiales (SE)*, *Reuniones de socios (PM)* y *Conferencias temáticas (TC)*.

Para llevar a cabo el *Objetivo 1b y 2b*, se identificarán las funciones del lenguaje evaluativo que se construyen en los RAR:

- Correspondientes a los Dominios y subdominios semánticos de la valoración y a los Dominios y subdominios de la EDS (ambos referidos a la expresión de valores y contenidos de EDS, respectivamente), en comparación con los diferentes eventos de SUPPORT, mediante un gráfico radial (Gráfico 8.5).

Para llevar a cabo el *Objetivo 1c y 2c*, se identificarán las funciones del lenguaje evaluativo que se construyen en los RAR:

- Correspondientes a los Dominios y subdominios semánticos de la valoración y a los Dominios de la EDS, a lo largo del tiempo, mediante un gráfico de nube de puntos y líneas de tendencia (Gráfico 8.6).



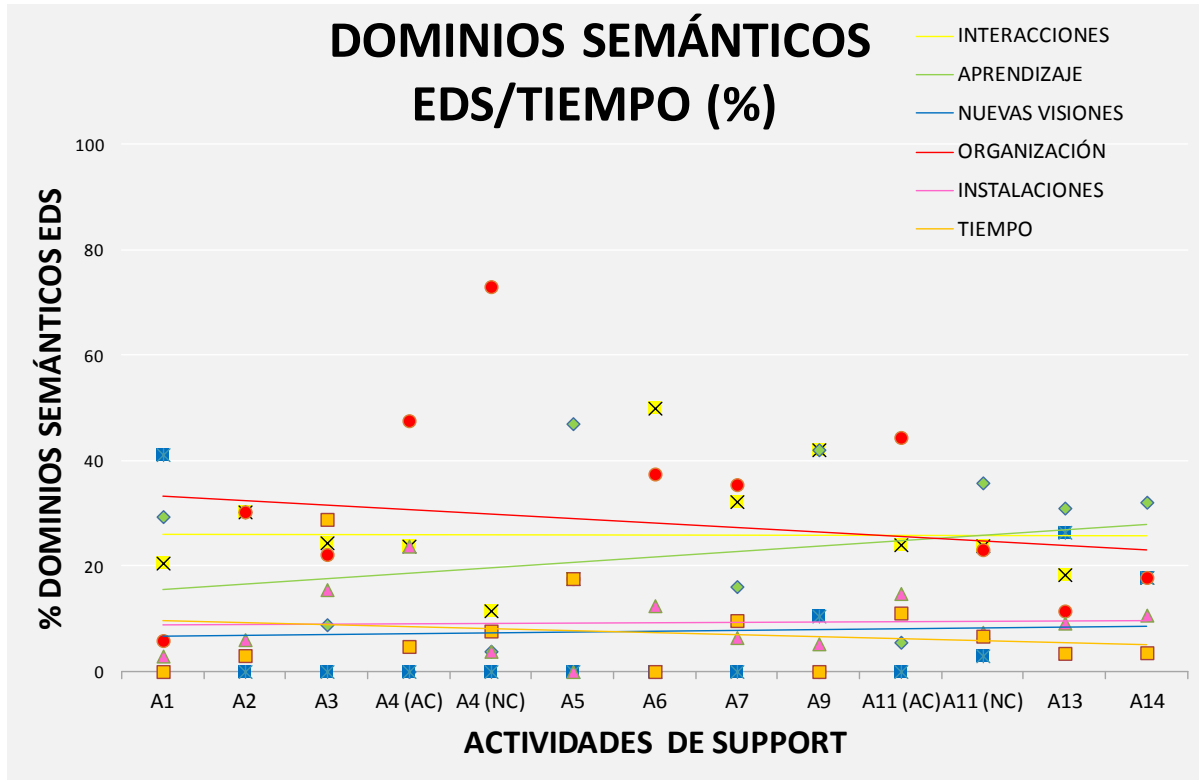


Gráfico 8.6. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la EDS en los RAR de SUPPORT, construidos a lo largo del transcurso de las actividades de SUPPORT

Los Gráfico 8.5 y Gráfico 8.6, difieren principalmente, además de por el tipo de gráfico, en que en el Gráfico 8.5 los datos se representan por Dominio y Subdominio, pudiendo comparar entre eventos de un mismo Dominio o Subdominio. En cambio en el Gráfico 8.6, los datos se representan por actividades, pudiendo comparar los resultados de los dominios o subdominios, entre éstas.

Los Gráfico 8.5 y Gráfico 8.6, indican un mismo nivel de categorización y se refieren a la frecuencia con la que se han construido en los informes reflexivos:

- Los Dominios y subdominios semánticos de la valoración y los Dominios y subdominios semánticos de la EDS, de los eventos de SUPPORT (Gráfico 8.5);
- Los Dominios y subdominios semánticos de la valoración y los Dominios semánticos de la EDS, de cada actividad (ordenadas por tiempo cronológico desde la A1 a la A14) y a lo largo del transcurso de todas estas actividades en la red, mediante las líneas de tendencia que marcan la evolución de Dominios y Subdominios en el tiempo (Gráfico 8.6).



El cálculo de los Dominios o subdominios correspondiente a cada evento o actividad de SUPPORT, se ha realizado en base a un porcentaje de frecuencia numérica de construcción o repetición de cada uno de los Dominios o subdominios en los RAR, respecto a la frecuencia numérica de construcción o repetición total del mismo nivel de categorización de los Dominios o subdominios, por evento o actividad, respectivamente. En lo que respecta al Gráfico 8.5. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la valoración construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT se debe tener en cuenta que los eventos se componen por un número diferente de documentos RAR, cada documento a su vez posee una extensión diferente y un número de unidades de análisis diferente, dónde se halla la posibilidad de poder ser construidos Dominios y Subdominios. Por lo tanto, para poder comparar frecuencias numéricas de construcción o repetición de cada uno de los Dominios o subdominios entre diferentes eventos, se ha tenido en cuenta la proporción de unidades de análisis correspondiente a cada uno de los eventos respecto a la cantidad total de unidades de análisis.

Para llevar a cabo el *Objetivo 3b*, se identificaran las funciones del lenguaje evaluativo que se construyen en los RAR, correspondiente a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, en comparación con las diferentes actividades de SUPPORT divididas por eventos (Eventos Especiales, SE; Reuniones de Socios, PM; y Conferencias Temáticas, TC), mediante un diagrama por tipo de evento, como el que se muestra en la Figura 8.19.

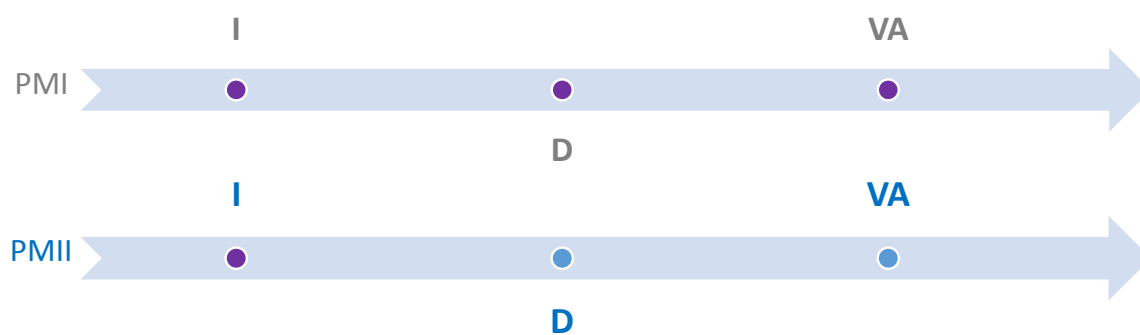


Figura 8.19. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan las Reuniones de Socios (PM) de SUPPORT

La Figura 8.19 considera las actividades de SUPPORT divididas por eventos y permite lo siguiente:

- Visualizar las principales partes que constituyen el texto escrito en el RAR, correspondientes a la frecuencia de construcción de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito.
- Ser consciente de en qué orden estas partes aparecen en el texto de cada actividad, desde que éste se inicia hasta que finaliza.

# CAPÍTULO 9

---

## RESULTADOS

*“En tentant l'impossible, on peut atteindre le plus haut niveau possible” (A. Strindberg)*

(Intentando lo imposible, se puede alcanzar lo más posible)

### 9.1. Introducción

En este capítulo se responde a la pregunta de investigación, mediante la aplicación de la metodología de análisis de datos cualitativa, propuesta en el capítulo anterior, y la posterior interpretación de resultados. La pregunta de investigación que se plantea este trabajo dividida en tres partes, se presenta a continuación:

(a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?; (b) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades de la red?; y (c) ¿cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de la red?

Obedeciendo a los tres objetivos de la investigación, este capítulo se focalizará en: identificar las funciones del lenguaje evaluativo; compararlas entre las diferentes

actividades y eventos de la red Comenius SUPPORT y compararlas a lo largo del tiempo en el que se ha desarrollado la red. Las funciones del lenguaje evaluativo se representarán mediante los Dominios semánticos de la EDS en red, definidos anteriormente, es decir, mediante los valores, los contenidos de EDS y la estructura del texto que construyen los autores en los RAR.

### **9.1.1. Usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT**

Este apartado responde a la primera parte de la pregunta de investigación de este trabajo, mediante el primer objetivo derivado de cada una de las 3 primeras subpreguntas de investigación (subpreguntas y objetivos: 1a, 2a y 3a):

**Pregunta general de la investigación:** a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo que se construyen en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?

#### **Subpreguntas 1a, 2a y 3a:**

Subpregunta 1a): ¿Cuáles son los valores que se construyen en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS?

Subpregunta 2a): ¿Cuáles son los contenidos de EDS que se construyen en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales?

Subpregunta 3a): ¿Qué estructura se construye en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS?

#### **Objetivos 1a, 2a y 3a:**

Objetivo 1a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 2a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS y de éstos en relación a los valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Objetivo 3a): Identificar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la estructura del texto reflexivo y de ésta en relación a los valores, que construyen los productores de textos reflexivos para evaluar actividades de redes internacionales de EDS.

Los resultados representaran los Dominios semánticos de la EDS en red, en relación a todas las actividades de SUPPORT seleccionadas en la muestra de datos de este trabajo. Los resultados que aparecen en % de cada uno de los Dominios semánticos de la EDS en red, harán referencia a la frecuencia de construcción de cada Dominio, subdominio o categoría en los RAR de SUPPORT, y su número absoluto aparecerá indicado en los diferentes gráficos con la letra “N”.

### **9.1.2. Usos del lenguaje evaluativo contruidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT, en comparación con las diferentes actividades**

Este apartado responde a la segunda parte de la pregunta de investigación de este trabajo, mediante el segundo objetivo derivado de cada una de las 3 segundas subpreguntas de investigación (subpreguntas y objetivos: 1b, 2b y 3b):

**Pregunta general de la investigación:** b) ¿Cómo varían los usos del lenguaje evaluativo contruidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades?

#### **Subpreguntas 1b, 2b y 3b:**

Subpregunta 1b): ¿Cómo varían los valores contruidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades?

Subpregunta 2b): ¿Cómo varían los contenidos de EDS contruidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales, en comparación con las diferentes actividades?

Subpregunta 3b): ¿Cómo varía la estructura del texto reflexivo contruida en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades?

### **Objetivos 1b, 2b y 3b:**

Objetivo 1b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos, entre los diferentes eventos de la red Comenius SUPPORT de EDS.

Objetivo 2b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS que construyen los productores de textos reflexivos, entre los diferentes eventos de la red Comenius SUPPORT de EDS.

Objetivo 3b): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la estructura del texto que construyen los productores de textos reflexivos, entre las diferentes actividades de la red Comenius SUPPORT de EDS.

Los resultados representaran los Dominios semánticos de la EDS en red por eventos. Cabe recordar que existen 3 tipos de eventos, dónde se agrupan los diferentes tipos de actividades de SUPPORT: *Eventos especiales (SE)*, *Reuniones de socios (PM)* y *Conferencias temáticas (TC)*. Los resultados que aparecen en % de cada uno de los Dominios semánticos de la EDS en red, harán referencia a la frecuencia de construcción de cada Dominio o subdominio en los RAR de SUPPORT, correspondientes a las actividades divididas por eventos.

### **9.1.3. Usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT, a lo largo del transcurso de la red**

Este apartado responde a la tercera parte de la pregunta de investigación de este trabajo, mediante el tercer objetivo derivado de cada una de las 2 terceras subpreguntas de investigación (subpreguntas y objetivos: 1c y 2c):

**Pregunta general de la investigación:** c) ¿Cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de la red?

#### **Subpreguntas 1c y 2c:**

Subpregunta 1c): ¿Cómo varían los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del transcurso de éstas?

Subpregunta 2c): ¿Cómo varían los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales, a lo largo del transcurso de éstas?

### **Objetivos 1c y 2c:**

Objetivo 1c): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a la expresión de las emociones, juicios y valores, que construyen los productores de textos reflexivos, a lo largo del tiempo.

Objetivo 2c): Comparar las funciones del lenguaje evaluativo referidas a los contenidos de EDS que construyen los productores de textos reflexivos, a lo largo del tiempo.

Los resultados representaran los Dominios semánticos de la EDS a lo largo del tiempo. Los resultados que aparecen en % de cada uno de los Dominios semánticos de la EDS en red, harán referencia a la frecuencia de construcción de cada Dominio o subdominio en los RAR de SUPPORT, a lo largo del tiempo.

## **9.2. Estructura de los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT**

En este apartado se va a analizar el significado que construyen los autores de los RAR al estructurar el texto reflexivo de forma ordenada. El discurso del informe reflexivo se compone de un lenguaje coherente en un texto cohesivo y se estructura en diferentes partes, según los *Dominios semánticos de la estructura del texto escrito* que se construyen en éste. Estos dominios se mencionan a continuación, indicando su abreviatura entre paréntesis: *antecedentes (A)*, *resumen (R)*, *introducción (I)*, *desarrollo (D)*, *valoración de la actividad (VA)* y *conclusión (C)*. A continuación, se presentarán los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito construidos en los RAR de la red SUPPORT. Estos dominios representan a todas las actividades de SUPPORT y a estas actividades agrupadas según los tres tipos de eventos de SUPPORT (Eventos especiales, SE; Reuniones de socios, PM; y Conferencias temáticas, TC), por medio de diferentes gráficos.

### 9.2.1. Representación de los Dominios Semánticos de la estructura del texto escrito

La estructura del texto escrito en la que se organiza el RAR proporciona información sobre las diferentes partes que lo componen, que se corresponden con los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, y sobre el orden en que éstas van apareciendo en el texto. La Figura 9.1 representa la estructura que se ha construido de forma general en los RAR correspondientes a todas actividades de SUPPORT, compuesta por las siguientes partes en este orden, desde el inicio al final del RAR: introducción, resumen, antecedentes, desarrollo, valoración de la actividad y conclusión.



Figura 9.1. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito construidos en los RAR de SUPPORT

### 9.2.2. Representación de los Dominios Semánticos de la estructura del texto escrito, por actividades agrupadas en eventos

En este apartado se muestra como varía la estructura del texto escrito en la que se organizan los RAR correspondientes a los eventos especiales, las reuniones de socios y las conferencias temáticas, que se celebraron en SUPPORT. De esta forma, se presentan las diferentes partes que componen la estructura de los textos reflexivos, es decir, los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, de las actividades agrupadas por eventos, y el orden en el que éstas aparecen en el texto.

#### A. Eventos especiales

La Figura 9.2 refleja la estructura que se ha construido en cada uno de los RAR correspondientes a los eventos especiales, compuesta por sus diferentes partes indicadas por abreviaturas. Los RAR de los eventos especiales se caracterizan por no tener una estructura



similar. Esta figura revela que los RAR de este tipo de evento no siguen una misma estructura, ni en tipo ni en número de partes que la conforman. Por ejemplo, los RAR correspondientes al tipo de actividad, visitas estudio Arion (ASV), se dividen en 4 partes si se refieren a la actividad ASVI o en 2 partes si se refieren a la actividad ASVII. Si se comparan las partes que componen la estructura de los RAR de ambas actividades, se evidencia que la ASVI dispone de introducción (I) y desarrollo (D), antes de la valoración de la actividad (VA) y conclusión (C), esas 2 últimas partes también se ven reflejadas en el RAR de la ASVII. Los RAR del tipo de actividad seminarios de contacto (CS), difieren en que el que corresponde al CSI dispone de introducción (I) y no de conclusión (C), y viceversa para el que corresponde al CSII. Los RAR correspondientes al tipo de actividad talleres (WS) guardan una mayor similitud entre ellos que los otros tipos de actividades que conforman los eventos especiales, aunque difieren en las prácticas reflexivas empleadas en ambos informes. Para evaluar el taller WSI, se realiza una valoración de la actividad (VA) y en el caso de la evaluación del taller WSII, se realiza una conclusión (C) directamente. En los RAR correspondientes a los eventos especiales, no se ha construido la parte del texto referida a los antecedentes (A).

### **B. Reuniones de socios**

La Figura 9.3 representa la estructura que se ha construido en cada uno de los RAR correspondientes a las reuniones de socios, compuesta por sus diferentes partes indicadas por abreviaturas. Los RAR de las reuniones de socios se caracterizan por tener una misma estructura. Esta figura muestra que estas partes son las mismas en nombre, número y orden en el que aparecen, tanto para el PMI como para el PMII, como se indican a continuación: introducción (I), desarrollo (D) y valoración de la actividad (VA).

### **C. Conferencias temáticas**

La Figura 9.4 muestra la estructura que se ha construido en cada uno de los RAR correspondientes a las conferencias temáticas, compuesta por sus diferentes partes indicadas por abreviaturas. Los RAR de las conferencias temáticas se caracterizan por diferir en su estructura, sobretodo en el número de partes que la componen. Por otro lado, existen partes en las que difieren y otras que son compartidas por la mayoría de RAR de este tipo de evento. En el caso de las que son compartidas, éstas son: introducción (I), desarrollo (D) y valoración de la actividad (VA). Los antecedentes (A) son una parte

representativa de los RAR correspondientes a las conferencias temáticas: TCII, tanto escritos por el coordinador de la actividad (AC) como por la coordinadora de la red (NC); y TCIII. En los RAR correspondientes a las conferencias temáticas, no se ha construido la parte del texto referida al resumen (R).

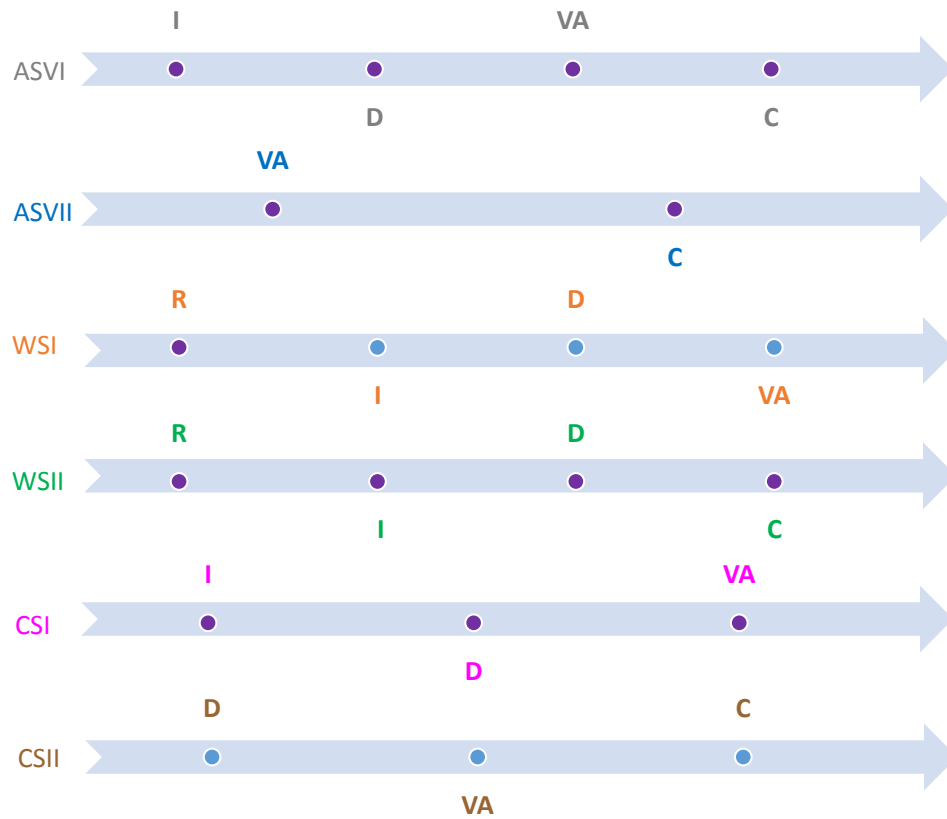


Figura 9.2. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan los Eventos Especiales (SE) de SUPPORT

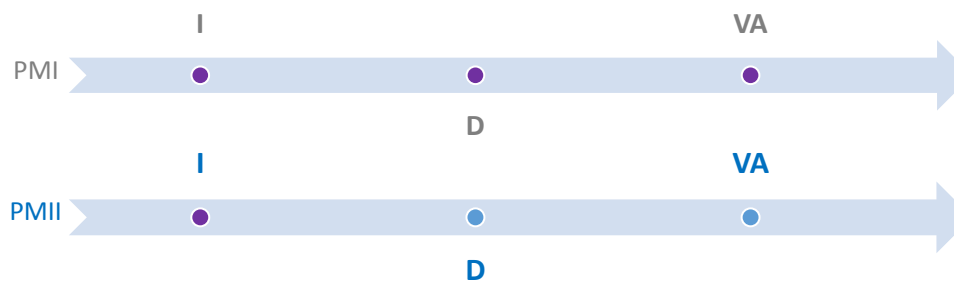


Figura 9.3. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan las Reuniones de Socios (PM) de SUPPORT

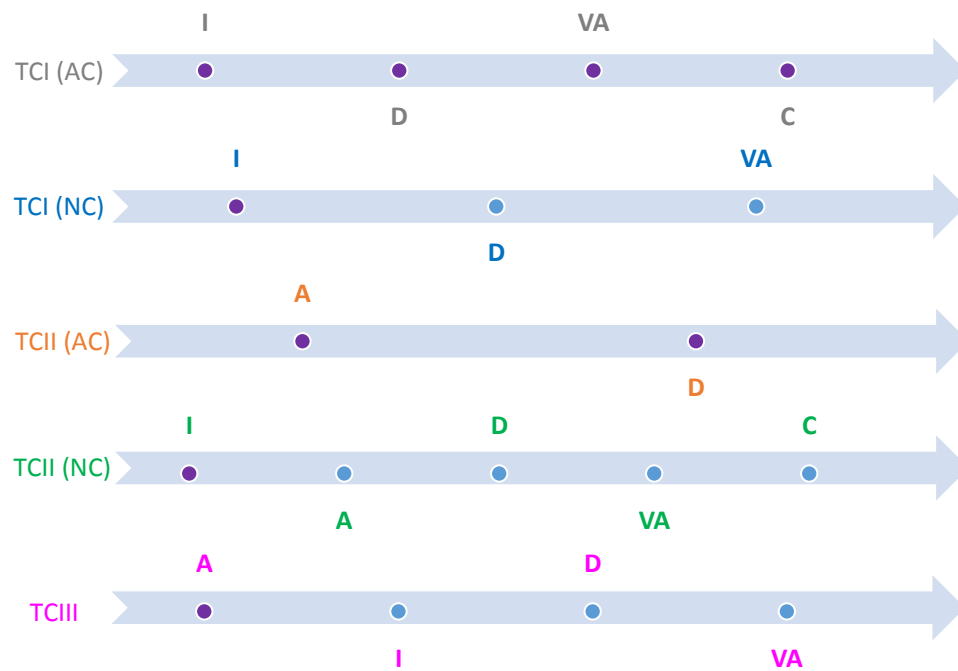


Figura 9.4. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan las Conferencias Temáticas (TC) de SUPPORT

### 9.2.3. Principales resultados sobre la estructura de los textos reflexivos de la red SUPPORT

Los RAR son documentos muy variados en cuanto a su estructura, debido a varios factores: su extensión, su nivel de reflexión, su estilo de redacción, su adaptación a las orientaciones previas, el tipo de actividad sobre el que reflexionan, el bagaje profesional del autor del RAR y el rol que éste desempeña éste en la red,:

- En relación a *la extensión del RAR y el rol que desempeñan sus autores en la red* (ver Tabla 8.1), se dispone de informes reflexivos en los que coordinadores de las actividades solamente han empleado una sola página, como es el caso de la evaluación de la visita estudio Arion ASVII, y se dispone de otros que llegan a las 23 páginas, sin contar los anexos, como el informe sobre el seminario de contacto CSII. El informe reflexivo de la ASVII, es el único que se ha adaptado, estrictamente, al formato de las orientaciones previas proporcionadas para rellenar este tipo de informes, quizás este hecho pueda explicar su corta extensión. Los documentos más extensos no tienen por qué ser aquellos en los que

se ha alcanzado un mayor nivel de reflexión. Casualmente, los informes reflexivos de la coordinadora de la red tienen una extensión mediana, con tendencia a ser más cortos que largos, y es en éstos donde se encuentra un mayor carácter reflexivo, menos en un informe que no se considera significativo, ya que se ha analizado el informe de la 2ª reunión de socios o PMII como RAR, para tener una segunda muestra de este tipo de actividad, aunque no sea un RAR propiamente dicho. Por lo tanto, se puede afirmar que la coordinadora de la red logró realizar bien su tarea y supo desempeñar de forma adecuada su rol de agente evaluador reflexivo en las actividades de SUPPORT.

Por otro lado, el RAR de los coordinadores de las actividades (y no la coordinadora de la red) del que se dispone un mayor número de citas reflexivas (unidades de análisis) por unidad de página, es el de la conferencia temática TCIII, escrito por la coordinadora de la actividad y a su vez directora de SUPPORT (ver Tabla 8.1). Por lo tanto, muestra que en esta actividad, quizás al ser casi la última celebrada en SUPPORT y la última conferencia temática, sucedieron acontecimientos que necesitaron de una mayor evaluación y reflexión posterior.

- *El estilo de redacción* (ver Tabla 8.1) tiene cierta relación con el *bagaje profesional del que proviene el autor del RAR y el rol que desempeña éste en la red*, dando lugar a diferentes tipos de discursos, y, por lo tanto, a estructuras del texto con diferente carácter reflexivo. Normalmente, se encuentran discursos más profundos y extensos, en los RAR que provienen de autores asociados al mundo de la educación ambiental y empresarial; y discursos más sistemáticos y sintéticos, en los RAR que provienen de autores asociados a cargos políticos. Este último caso, se aplica en los informes de los coordinadores de la visita estudio Arion ASVII y la conferencia temática TCI, ambos políticos, pero con excepción de cuando estos cargos políticos están asociados a la dirección de SUPPORT, como es el caso del informe de la conferencia temática TCII, el cual ha tiene un gran carácter reflexivo, como se ha comentado anteriormente.

ACTIVIDAD	BAGAJE PROFESIONAL	NACIONALIDADES	CARÁCTER REFLEXIVO RAR (Nº UNIDADES DE ANÁLISIS (UA))	EXTENSIÓN RAR (Nº PÁGS SIN ANEXOS)	ÍNDICE CARÁCTER REFLEXIVO/RAR (Nº UA/Nº PÁGS)
ASVI	Educador Ambiental	INGLÉS	34	11	3
WSI			33	17	2
PMI	NC (Investigadora)	NORUEGA-EEUU	45	7	6
TCI	Política educativa	FINLANDESA	21	3	7
	NC (Investigadora)	NORUEGA-EEUU	26	5	5
PMII	NC (Investigadora)	NORUEGA-EEUU	17 (PM REPORT)	15 (PM REPORT)	1
ASVII	Político educativo	AUSTRIACO	8	1	8
CSI	NC (Investigadora)	NORUEGA-EEUU	31	7	4
WSII	Investigadora	ALEMANA	19	15	1
TCII	Empresario educativo	HOLANDÉS	54	18	3
	NC (Investigadora)	NORUEGA-EEUU	134	12	11
TCIII	Política educativa (Directora de SUPPORT)	NORUEGA	87	20	4
CSII	Empresaria educativa	AUSTRIACA	28	23	1

Tabla 9.1. Relación entre el carácter reflexivo, por unidad de análisis, y la extensión, por página del RAR. Los datos marcados en rojo no son significativos, debido: a la corta extensión del informe analizado, en relación al resto de RAR, en el caso del TCII y el ASVII; y a que se trata del informe del PM y no de un RAR, en el caso del PMII. Los datos marcados en azul corresponden a la Coordinadora de la red (NC)

- En relación al *seguimiento de las orientaciones previas*, proporcionadas por las evaluadoras interna y externa de SUPPORT, por parte de los autores de los RAR, la mayoría de los informes han contemplado prácticas textuales de carácter descriptivo y de carácter reflexivo. El RAR que evalúa la conferencia temática TCII, escrito por el coordinador de la actividad, es el único que carece de una valoración o conclusión de la actividad, en cambio dispone de antecedentes que se corresponden con gran parte del documento y le confieren gran carácter reflexivo; y el RAR que evalúa la visita estudio Arion ASVII, es meramente de carácter reflexivo. Este último caso puede deberse a su corta extensión de tan solo una página. Los únicos informes que se encuentran introducidos por antecedentes son los correspondientes a la segunda y tercera conferencia temática (TCII y TCIII), dando relevancia al contexto situado que le precede. Los RAR de los dos talleres de SUPPORT (WSI y WSII) se caracterizan por realizar un resumen antes de introducir el texto, lo cual puede estar justificado por el mismo tipo de actividad que evalúan. Por otro lado, el taller WSII es el único caso en el que el carácter reflexivo del informe se concentra en la última parte del texto a modo de conclusión, sin valorar la actividad previamente. Esto puede ser debido al carácter mayormente descriptivo de este informe.

- En cuanto al *tipo de actividad sobre el que reflexionan* los autores de los RAR, los factores mencionados anteriormente y otros que se explican a continuación, influyen en que se encuentren diferencias o similitudes en las estructuras de un RAR perteneciente a sí mismo tipo de evento. Los RAR que evalúan las dos reuniones de socios (PMI y PMII) fueron escritos por la misma autora, la coordinadora de la red (ver figura 9.3). Es posible que este sea un motivo de peso para que ambos RAR evolucionen con una misma estructura. Sin embargo, esto mismo no ocurre cuando se disponen de dos informes que evalúan una misma actividad, escritos por diferentes autores. Este es el caso de la primera y segunda conferencia temática. La coordinadora de la red ha escrito los RAR de la primera y segunda conferencia temática (TCI (NC) y TCII (NC)), y ambos RAR difieren en su estructura, teniendo una estructura más similar a sus homólogos escritos por los coordinadores de la actividad (TCI (AC) y TCII (AC)) (ver figura 9.4). Esto puede ser debido, a que los RAR de la primera y segunda conferencia temática, son escritos en primer lugar por los coordinadores de las actividades y respondidos por la coordinadora de la red, en segundo lugar. Por último, los RAR de los eventos especiales, son todos escritos por los

coordinadores de las actividades menos el que corresponde al seminario de contacto CSI, que fue escrito por la coordinadora de la red. Por tanto, la diversidad de los autores de los RAR de este tipo de evento puede explicar la razón de la heterogeneidad en su estructura (ver Figura 9.2).

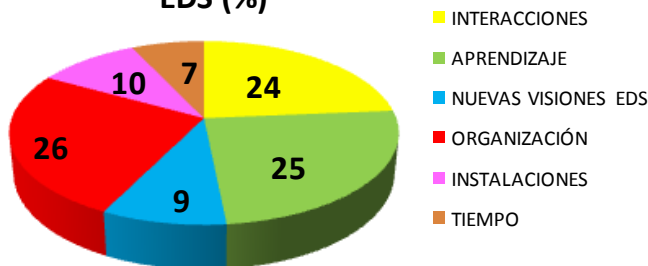
### **9.3. Contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT**

En este apartado se van a analizar los contenidos de EDS utilizados por los autores de los textos reflexivos (RAR) en la evaluación de las actividades de SUPPORT, denominados *Dominios semánticos de la EDS*. Estos Dominios se derivan de los criterios de calidad que los socios de SUPPORT han compartido previamente para guiar la evaluación de las actividades de SUPPORT, fruto de sus valores comunes en relación a la EDS y sus visiones de calidad en relación a los productos de la red. A continuación, se representará la frecuencia con la que han sido construidos los Dominios y subdominios semánticos de la EDS en los RAR de SUPPORT. Estos dominios hacen referencia a todas las actividades de la red y a los tres tipos de eventos de SUPPORT (Eventos especiales, SE; Reuniones de socios, PM; y Conferencias temáticas, TC), por medio de diferentes gráficos.

#### **9.3.1. Representación de los Dominios semánticos de la EDS**

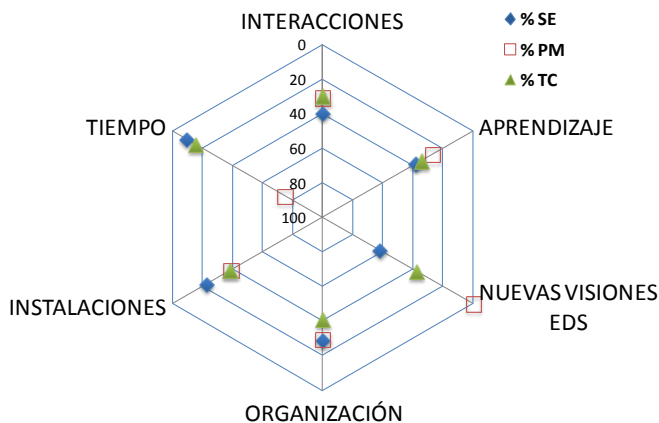
El Gráfico 9.1 representa los contenidos de EDS más destacados por los autores de los RAR. Éstos son, en este orden: la organización de las actividades de la red, correspondiente a los dominios instrumentales; el aprendizaje de los actores de SUPPORT y las interacciones e intercambios entre ellos, ambos correspondientes a los dominios intrínsecos. Las instalaciones dónde se celebran las actividades de SUPPORT; las nuevas visiones de EDS compartidas por los participantes de la red; y la gestión del tiempo, en relación al programa de la actividad y el tiempo libre de los participantes, tienen un menor protagonismo en los contenidos de evaluación empleados por los productores de los RAR, aunque de similar peso si comparamos entre estos tres dominios.

### DOMINIOS SEMÁNTICOS EDS (%)



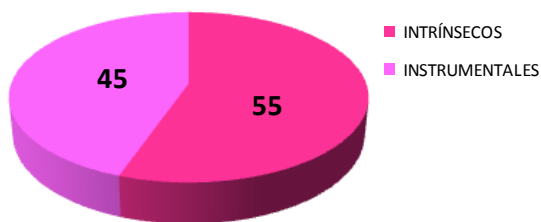
RAR de SUPPORT. N = 537

### DOMINIOS SEMÁNTICOS EDS/EVENTOS (%)



los diferentes eventos de SUPPORT

### DOMINIOS SEMÁNTICOS EDS: INTRÍNSECOS E INSTRUMENTALES (%)



Instrumentales, contruidos en los RAR de SUPPORT. N = 537

La construcción de los Dominios semánticos de la EDS en los eventos de SUPPORT es representada mediante el Gráfico 9.2. La organización, el aprendizaje y las interacciones e



intercambios tienen una relevancia similar en los tres eventos, coincidiendo mayormente en las reuniones de socios. Sin embargo, existe un mayor protagonismo de la organización en las conferencias temáticas, y de las interacciones e intercambios y del aprendizaje, en los eventos especiales. Las nuevas visiones de EDS son más predominantes en los eventos especiales y nulas en las reuniones de socios. En cambio, las cuestiones sobre el tiempo y las instalaciones dónde tienen lugar las actividades, son tratadas en gran parte en estas reuniones. Las instalaciones también es un aspecto relevante en las conferencias temáticas.

El Gráfico 9.3 muestra la agrupación de los Dominios semánticos de la EDS vistos anteriormente, según si se construyen dentro de la propia red (dominios intrínsecos) o si sirven de instrumento para que éstos se construyan (dominios instrumentales). En este gráfico se comprueba que los dominios *intrínsecos* se manifiestan con más fuerza en los RAR que los dominios *instrumentales*.

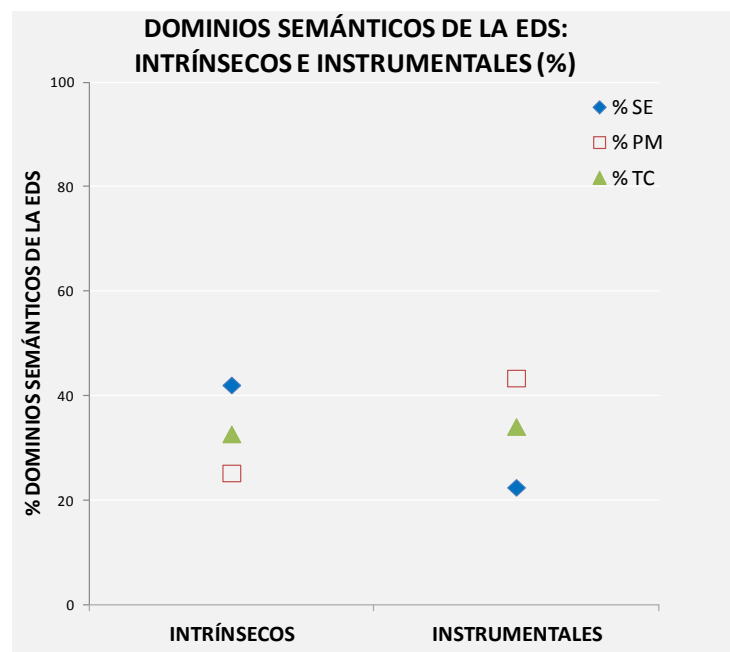


Gráfico 9.4. Dominios semánticos de la EDS: Intrínsecos e Instrumentales, contruidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT

El Gráfico 9.4 indica la frecuencia con la que se han utilizado los dominios intrínsecos e instrumentales, en la evaluación de los tres tipos de eventos de SUPPORT. Los autores de los RAR emplean de forma similar ambos dominios en las conferencias temáticas. Sin

embargo, en el caso de los dos otros tipos de eventos, ambos dominios se emplean de forma contraria: los dominios intrínsecos tienen una mayor relevancia en los eventos especiales y los dominios instrumentales se hacen más necesarios en las reuniones de socios.

### 9.3.2. Representación de los Subdominios semánticos de la EDS

#### A. Interacciones

El Gráfico 9.4 destaca aquellos ámbitos del discurso de los RAR, en los que las *interacciones e intercambios* entre los participantes de SUPPORT se hacen más significativas. Lo más destacado por los coordinadores de las actividades y la coordinadora de la red ha sido: el primer contacto de los participantes con el resto (“interacción”); y la implicación de éstos (“participación”) en una asociación cooperativa para intercambiar ideas y trabajar de forma conjunta (“cooperación asociativa”).

El Gráfico 9.5 informa sobre los ámbitos semánticos de las interacciones e intercambios entre los participantes, que tienen lugar en los tres tipos de eventos de SUPPORT. En este gráfico se observa que: en general, se hace referencia a estos ámbitos mayormente en los eventos especiales; la implicación de los participantes en una cooperación asociativa para conseguir un producto de interés común, fruto del trabajo en red, devienen asuntos importantes en las conferencias temáticas; y la participación de los actores en las reuniones de socios, se hacen característica de este tipo de eventos.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de la EDS: Interacciones e Intercambios* más destacados, construidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Interacción:**

- El autor habla de las conversaciones y el debate generado en la actividad debido a la interacción de los participantes, por medio de presentaciones y talleres:

“The presentations, workshops and discussions generated a lively debate amongst the participants.” (ASVI, A1, por AC).

- La autora habla de la falta de interés de los socios de SUPPORT en participar en la conferencia, manifestada por sus organizadores:

“ If there is some frustration from CF's (and PNB's side) about what they saw as a “lack of interest” in the conference from the SUPPORT partners point of view - this is probably the crux.” (TCII, A11, por NC).

- **Cooperación asociativa:**

- La autora habla de las propuestas presentadas por los participantes del seminario en solo 3 días, después de haber trabajado de forma conjunta y haber colaborado entre ellos:

“Eight proposals came out of the Comenius Contact Seminar, listed in the appendix. These had been refined from the day before and were again presented in plenary. We can see from the topics that the participants had come a long way in developing their ideas, plans and partnerships in only 3 days. They were encouraged to specify even more clearly what their theme was about, how they would work with it, and the products. They were also told that the SUPPORT network as well as national agencies would be available to help in the final stages of the applications.” (CSI, A7, por NC).

- **Participación:**

- La autora habla de su participación en un caso de grupo de la conferencia:

“As it is impossible to declare what happened in all cases, or even in all working groups in the case where the undersigned took part, this is a brief description of what I experienced:...” (TCII, A11, por NC).

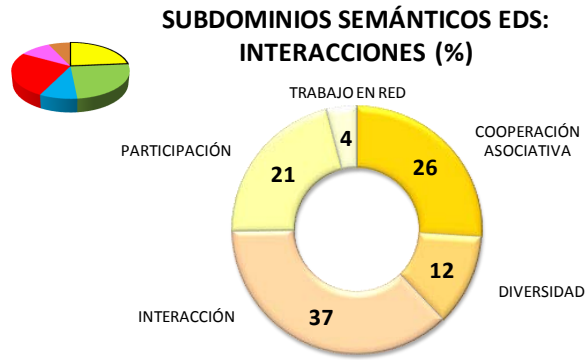
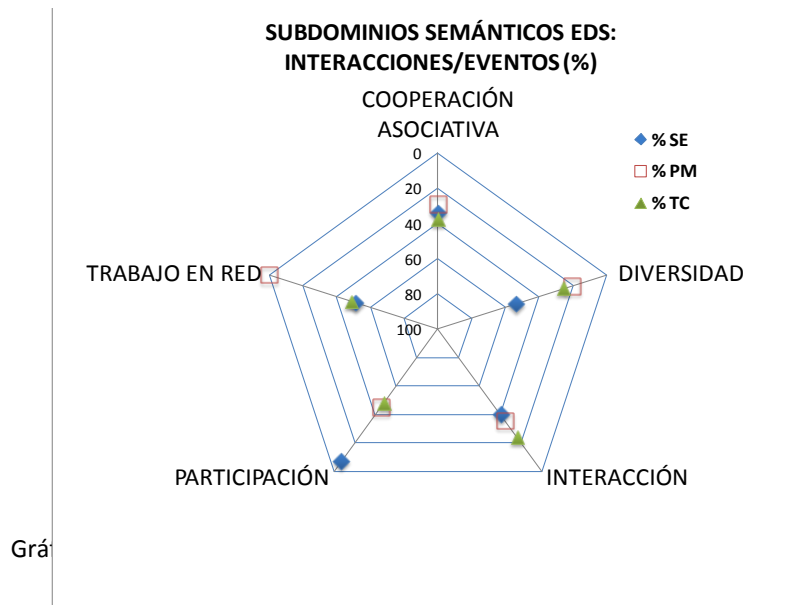


Gráfico 9.5. Subdominios semánticos de la EDS: Interacciones, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 127



Grá

### B. Aprendizaje

El Gráfico 9.6 hace hincapié en aquellos ámbitos referidos al *aprendizaje* de los participantes de SUPPORT, que se reflejan en el discurso evaluativo de los RAR. Las “actividades” de SUPPORT es el escenario favorito dónde se construye el proceso de aprendizaje en la red SUPPORT.

El Gráfico 9.7 alude a los eventos de SUPPORT dónde el proceso de aprendizaje derivado la red SUPPORT se hace más notable, por medio de sus ámbitos semánticos. El proceso de aprendizaje está patente en los 3 eventos de SUPPORT, aunque es en las actividades de los eventos especiales dónde el aprendizaje se hace más notorio. Los autores de los RAR han

destacado en los eventos especiales, el lenguaje utilizado en EDS y el provecho que los participantes de SUPPORT pueden sacar para aplicarlo a su propio trabajo. El entendimiento percibido en la red y los futuros planes de trabajo derivados de los nuevos contactos realizados por los participantes de SUPPORT, son característicos de los 3 tipos de eventos, predominando el entendimiento manifestado por los participantes, en las reuniones de socios.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de la EDS: Aprendizaje* más destacados, construidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Actividades:**

- El autor habla sobre los métodos y metodologías empleadas en la Visita Estudio Arion:

“The programme for this third Study Visit was a mixture of visits to ESD programmes in the UK and presentations and workshops from key experts. Each day was themed to allow participants to focus on key ESD issues. Expert witnesses were invited to address the group each day to talk on specific themes. Participants were given the chance to prepare questions and interview each expert witness to ensure they answer the issues of greatest relevant to the participants.” (ASVI, A1, por AC).

- La autora habla sobre los resultados y los métodos de aprendizaje a utilizar en la conferencia:

“Throughout the planning process and preparations, the SUPPORT leadership put a lot of emphasis on that the learning outcomes had to be in focus and asked CF to explain the goals of the conference, including a statement of the expected learning outcomes, and a description of the methods to be used.” (TCII, A11, por NC).

**SUBDOMINIOS SEMÁNTICOS EDS:  
APRENDIZAJE (%)**

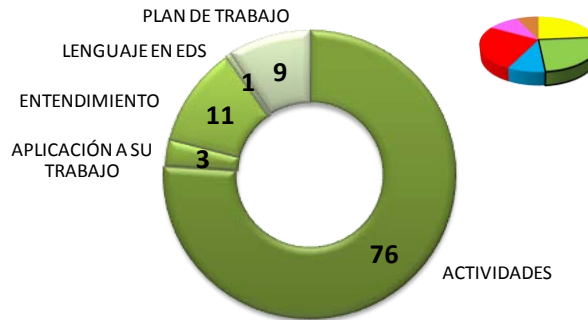
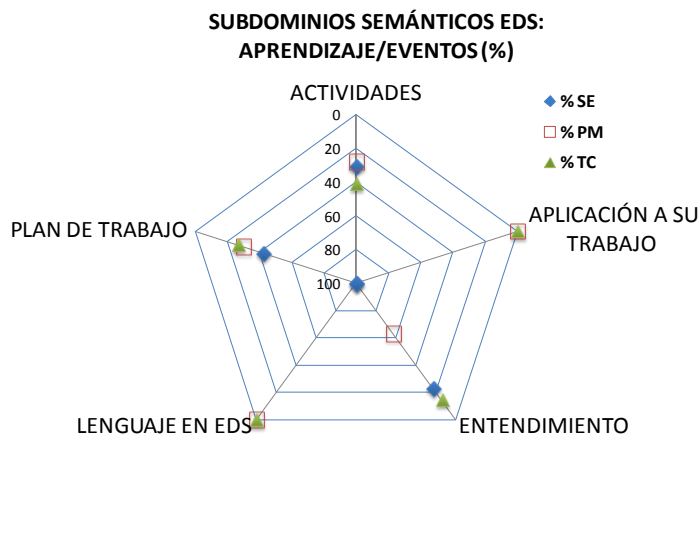


Gráfico 9.7. Subdominios semánticos de la EDS: Aprendizaje, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 133



Gráfico

en los

**C. Nuevas Visiones EDS**

El Gráfico 9.9 comprende los ámbitos del discurso de los RAR que hacen referencia a *las nuevas visiones y el nuevo conocimiento en EDS* construido en la red SUPPORT. El camino hacia el “nuevo saber” en la red, pasa, principalmente, por su construcción en las actividades de SUPPORT, (“EDS-Actividad”), para poder ver más allá del problema socioambiental en cuestión (“Nuevas Visiones”), con el enfoque compartido en EDS (“Nuevo Conocimiento”), mediante el uso de recurso lingüísticos (“Uso de Metáforas”), y preocupándose por el uso de la EDS como alternativa a los problemas socioambientales.

El Gráfico 9.10 muestra los eventos de SUPPORT que han contribuido a la construcción del nuevo saber compartido. Los ingredientes para este nuevo saber se han puesto en juego

en las conferencias temáticas, mediante el desarrollo de dinámicas en las actividades y la preocupación de la EDS como solución a los problemas socioambientales, y mayormente se ha gestado en los eventos especiales, donde se ha construido un nuevo conocimiento y nuevas visiones en EDS, evidenciándose mediante la utilización de metáforas. En las reuniones socios, al ser actividades de gestión del funcionamiento del resto de actividades, no se han manifestado la construcción de estas visiones.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de la EDS: Nuevas visiones EDS* más destacados, construidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **EDS-Actividad:**

- La autora habla del marco político que requiere la práctica escolar en EDS y de las necesidades que a su vez tiene la política en EDS, acerca de ser informada de la corriente principal en EDS por la experiencia escolar e investigativa, en relación a la finalidad de la Conferencia:

“...The aim of the conference was to emphasize the interaction of educational policy and practice in the search for effective approaches to mainstreaming ESD... School practice of ESD on a sustainable basis requires an appropriate policy framework including teacher training, curriculum, support for school development and the widening of learning arenas to include local and global partners. ESD policy needs to be informed by school experience and educational research in ESD on “what works” in mainstreaming ESD...” (TCIII, A13, por AC).

- **Nuevo conocimiento:**

- El autor habla del nuevo conocimiento ganado durante la actividad y de cómo se iba a emplear éste en extraer nuevas visiones para la EDS:

“Then the final day was given over to synthesising the new learning gained and discussing ways forward for ESD and the group.” (ASVI, A1, por AC).

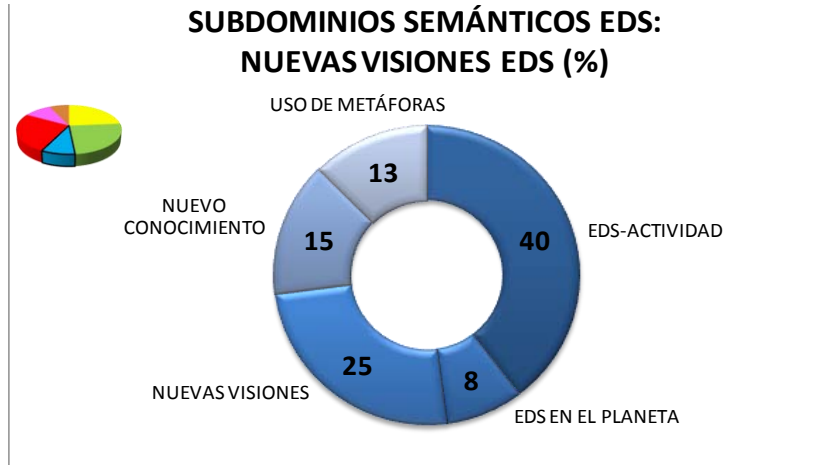
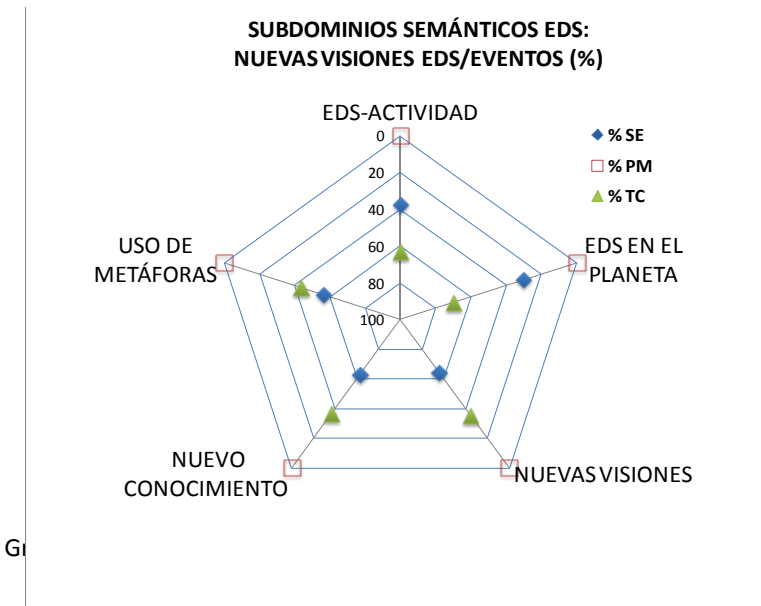


Gráfico 9.9. Subdominios semánticos de la EDS: Nuevas visiones EDS, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT. N = 48



### D. Organización

El Gráfico 9.11 informa sobre los ámbitos del discurso de los RAR que resaltan la *organización* de las actividades de la red. La organización en SUPPORT se refleja en el texto cuando se hace referencia principalmente a la coordinación, evaluación y presupuesto de las actividades de la red. El aspecto sobre la organización de las actividades que ha merecido un mayor protagonismo en los RAR es la coordinación, seguido por la evaluación y por el presupuesto, acabando por la comunicación previa que se encuentra poco presente en los RAR analizados. Las redes internacionales suponen un gran esfuerzo de



coordinación de todos los socios y no es de extrañar que este sea el subdominio más representado.

El Gráfico 9.12 indica los eventos de SUPPORT en los que los ámbitos que evalúan la organización de actividades han tenido una mayor o menor relevancia: la organización en las conferencias temáticas demuestra ser un aspecto de gran importancia cuando se trata de la información que se comunica previamente al desarrollo de esta actividad y del presupuesto de ésta; la evaluación de las actividades en los eventos especiales, tiene mayor relevancia que en el resto de eventos; y, por último, la coordinación de las reuniones de socios es destacada por los autores de los RAR. Es importante resaltar, que los ámbitos de coordinación, evaluación y presupuesto de las actividades de SUPPORT, se han mantenido regulares en los tres tipos de eventos, mostrando porcentajes similares. Sin embargo, la comunicación previa ha tenido todo el protagonismo en las conferencias temáticas y no ha tenido ninguna relevancia en las reuniones de socios y eventos especiales.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de la EDS: Organización* más destacados, construidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Coordinación:**

- La autora habla del proceso de registro de los participantes y del pago de sus gastos, en la organización de la conferencia:

“Hanasaari conference centre agreed to handle registrations. The registration form was planned together with the FNBE team. Hanasaari piloted a new registration software and this caused some problems and delays in getting the participant information to FNBE. After the registration time had started we noticed some necessary information missing from the registration form and needed to make up a new questionnaire to registered participants using FNBE tools. This created unnecessary complexity and double work in organization and could have been avoided by using more time in formulating the registration form originally.” (TCI, A4, por AC).

- **Evaluación:**

- La autora habla de las fortalezas y debilidades, mediante las que va a evaluar la conferencia:

“A detailed report of the activities and results is included in the activity report (publicly available) and is thus not included in this confidential reflective report. We will concentrate here on strengths and weaknesses of the event, as perceived by us and based on our own experiences, oral feedback given at the conference, and the written participant evaluations (mean scores are reported in last section of this report).” (TCI, A4, por NC).

- **Presupuesto:**

- El autor habla del presupuesto disponible para llevar a cabo la conferencia.

“Gedeputeerde Staten of Noord-Brabant (the Provincial Executive) decided formally in May 2009 to bring the SUPPORT conference to Noord-Brabant. To organize this conference conform to the concept Youngsters in the driver' seat an amount of Euro 125,000 is made available. The starting point for this in fact was to build further on the base component that has been worked out since 2008.” (TCII, A11, por AC).

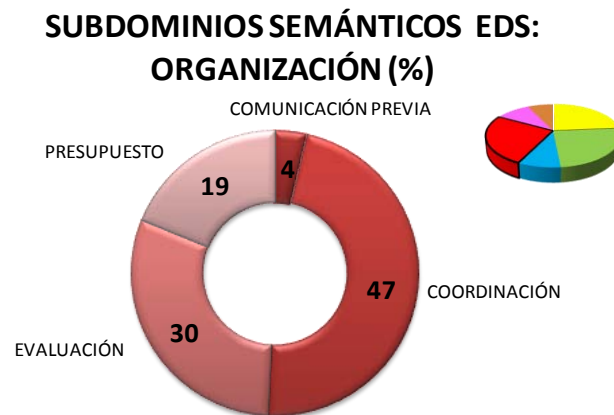
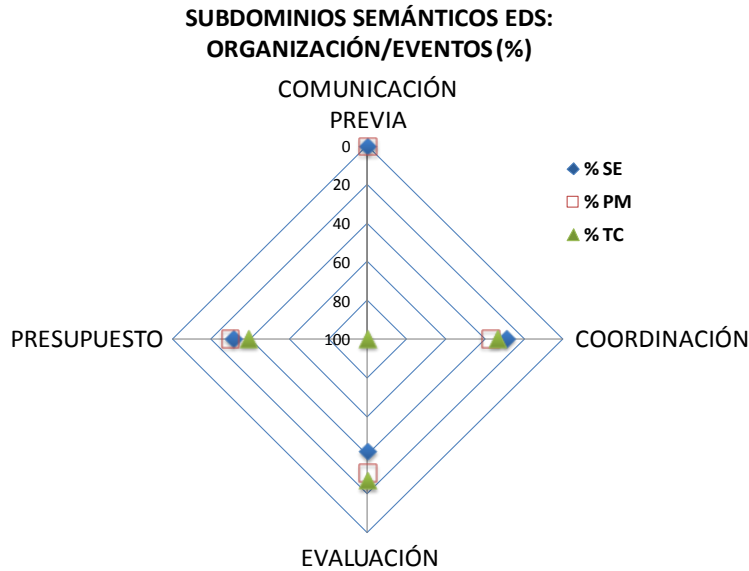


Gráfico 9.11. Subdominios semánticos de la EDS: Organización, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 138



(

los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT

en

### E. Instalaciones

El Gráfico 9.13 recoge la idea de aquellos ámbitos en el discurso de los RAR que fueron característicos por su relación con las *instalaciones* dónde se celebraron las actividades de SUPPORT, tanto para trabajar como para pernoctar. La importancia en la evaluación de los RAR sobre las instalaciones dónde tuvieron lugar las actividades de la red, se refleja en el espacio para dormir y trabajar, en mayor grado, y en la comida servida en estas instalaciones, en un menor grado.

El Gráfico 9.14 informa sobre los eventos de SUPPORT dónde los ámbitos semánticos han dado protagonismo a las instalaciones en el texto de los RAR. Tanto la comida como la meteorología que acompaña la celebración de las actividades, son aspectos relativos a las instalaciones que destacan en las conferencias temáticas. Sin embargo, el espacio dónde se trabaja y se descansa es más relevante en las reuniones de socios.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de instalaciones* más destacados, contruidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Espacio:**

- La autora habla sobre la baja calidad de las habitaciones standard, en relación a este tipo de eventos:

“We were also aware that the standard of the rooms and indoor climate (bedrooms, shared baths, group rooms, shared working space) was somewhat below what one expects when travelling to a seminar of this kind.” (PMI, A3, por NC).

- La autora habla de lo competente y profesional que fue el centro cultural dónde se realizó la conferencia:

“The choice of venue was also a great advantage as the Hanasaari center has competence and experience in international education and is highly professional in arranging events of this kind.” (TCI, A4, por NC).

- **Comida:**

- A la autora le gustó mucho la comida y el detalle de repartir bolsitas con golosinas griegas.

“A delicious Greek lunch at the faculty club and packets of Greek goodies for each participant from the hosts were extremely nice touches.” (CSI, A7, por NC).

- **Meteorología:**

- La autora habla del mal tiempo meteorológico que acompañaba la sesión de grupo al aire libre:

“As in several other groups, our case started with some exploring of the case-area outdoors. In our case, there were even bikes for all the pupils, and this is of course a good way of getting a picture of the location. Unfortunately the weather was freezing cold and windy, and not even good clothes seemed to help much.” (TCII, A11, por NC).

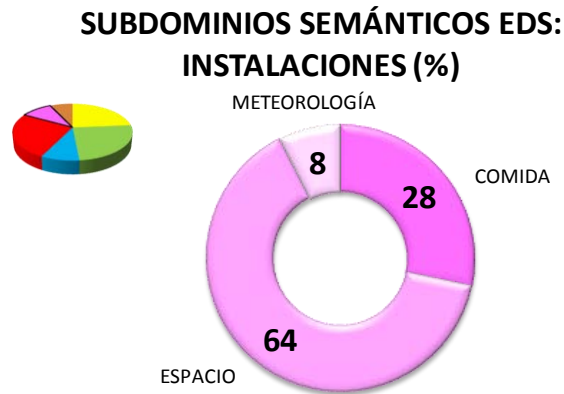
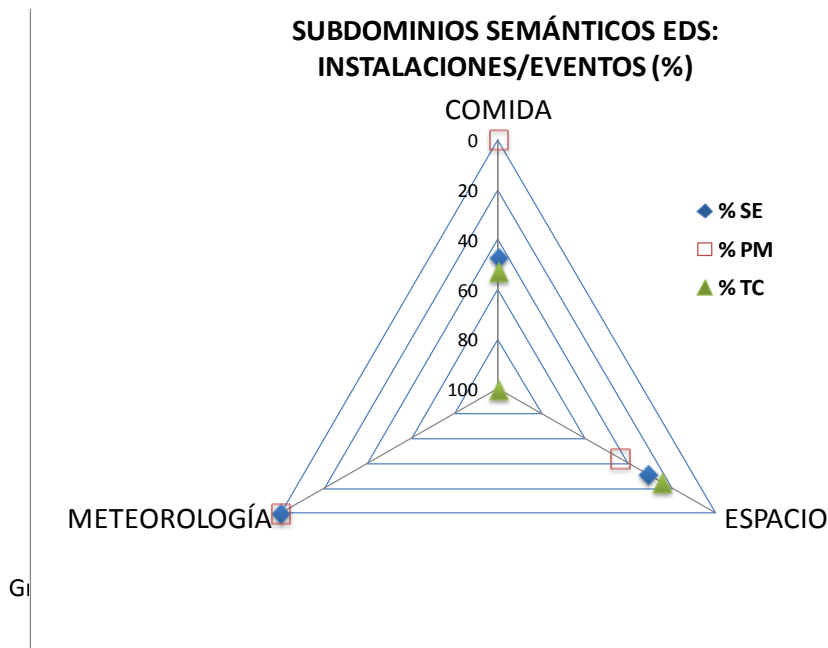


Gráfico 9.13. Subdominios semánticos de la EDS: Instalaciones, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 53



### F. Tiempo

El Gráfico 9.15 muestra los ámbitos en el discurso de los RAR que caracterizan a la *gestión del tiempo* en las actividades de SUPPORT: Los autores de los RAR destacan la importancia del tiempo programado en las horas de trabajo de la red (“cronometraje”), respecto al tiempo destinado a actividades de ocio y tiempo libre.

El Gráfico 9.16 deja constancia de los eventos de SUPPORT dónde el tiempo toma importancia, por medio de los ámbitos semánticos que lo representan. El tiempo programado dentro de las actividades deviene un factor relevante, principalmente en las

reuniones de socios. Por el contrario, es en los eventos especiales, dónde se plantea con más fuerza la cuestión del tiempo libre dedicado en horas en las que no se trabaja en estas actividades.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de tiempo* más destacados, construidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Cronometraje:**

- La autora habla del pequeño número de reuniones de socios que hay programadas en relación al tiempo que dura el proyecto:

“After the project was approved by the EU I took a closer look at the project application and realized that there were some basic “structural” problems with the project plan and -budget. Among other things, there was no partner meeting planned until September 2008, almost a full year into the project! Also, the total number of days of partner meetings planned for all 3 years was only 3. What to do?” (PMI, A3, por NC).

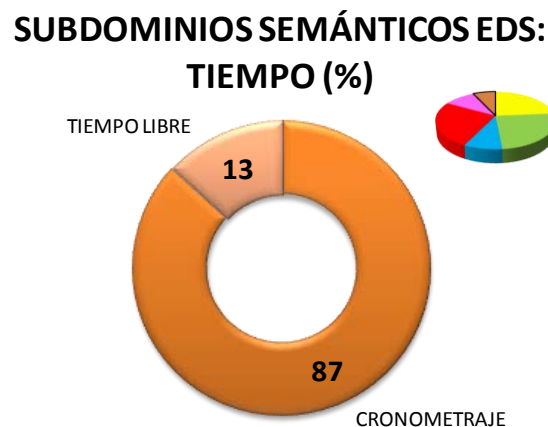


Gráfico 9.15. Subdominios semánticos de la EDS: Tiempo, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 38

- **Tiempo libre:**

- El autor habla del tiempo libre programado en la conferencia.

“The participants had free time in the program and the evening and night passed without noteworthy incident.” (TCII, A11, por AC).

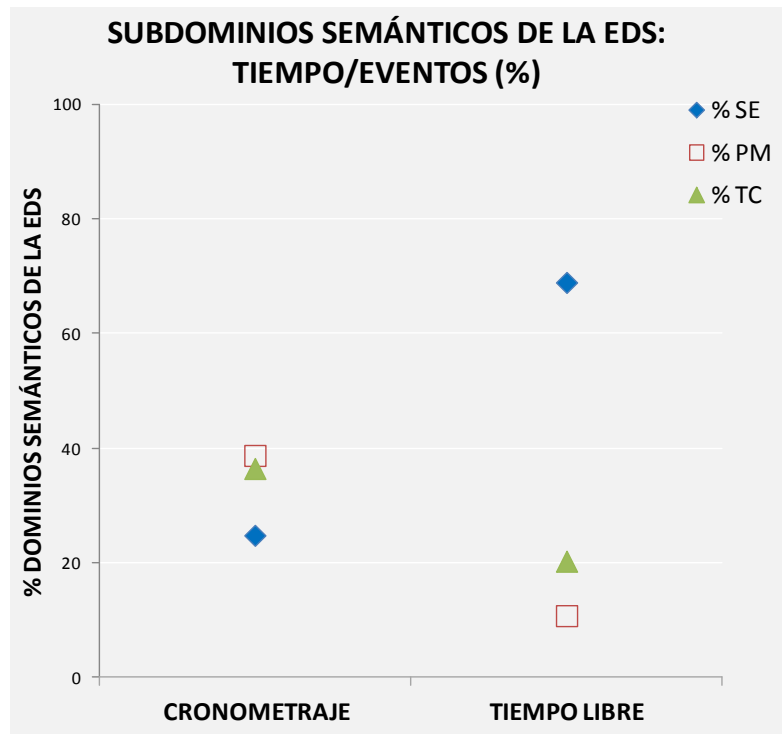


Gráfico 9.16. Subdominios semánticos de la EDS: Tiempo, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT

### 9.3.3. Principales resultados sobre los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos de la red SUPPORT

Los temas sobre EDS planteados en la red SUPPORT responden generalmente a los objetivos por los que cada evento fue diseñado, por ello, varían en función de cada uno de ellos. Los eventos especiales jugaron un papel importante en el proceso de maduración de la red, especialmente, creando un espacio idóneo para la construcción de nuevas visiones y conocimiento en EDS. Las conferencias temáticas se desarrollaron por medio de grandes actividades que permitieron una diversidad de sesiones formativas, por lo que el aprendizaje y la organización fueron cuestiones clave en el éxito de estas actividades. La evaluación de las reuniones de socios se enfocó en la

importancia de un buen espacio y un tiempo adecuado, para trabajar durante el desarrollo de estas actividades:

### **A. Eventos especiales**

Los RAR correspondientes a los eventos especiales reflejan una preocupación por las cuestiones relativas al proceso de maduración de la red, tales como las interacciones e intercambios de puntos de vista entre los participantes, el aprendizaje de éstos y el camino hacia un nuevo saber compartido entre los actores de la red. Esto confirma el cumplimiento de los objetivos para los que han sido propuestos estos eventos en la red SUPPORT, sobre: 1) Intercambio de mejores prácticas de colaboración en EDS con las escuelas; 2) Incremento de la conciencia en temas de sostenibilidad y la construcción de conocimiento en EDS.

Estos eventos están formados por diferentes tipos de actividades, a diferencia del resto de eventos, razón que va a afectar a la diversidad de cuestiones de EDS que se destacan en este tipo de eventos:

- Los actores que participan en seminarios de contacto, visitas estudios Arion y talleres son muy diversos, la diferencia de bagajes profesionales hace que en este evento se resalte la interacción y el trabajo colaborativo entre los participantes de la red SUPPORT.
- El estilo del lenguaje en EDS también destaca por ser muy variado, al existir ponentes que articulan lenguajes dirigidos a diferente audiencia. Los planes de trabajo futuro también se multiplican, debido a los diferentes de puntos de vista existentes, por lo que surgen más oportunidades para trabajar en diferentes tipos de proyectos.
- Existe una mayor oportunidad de construir visiones más amplias sobre la EDS que permiten construir el camino hacia un nuevo saber compartido, mediante el discurso de los participantes de la red. Por lo tanto, los eventos especiales, especialmente las visitas estudio Arion, parecen ser un escenario clave para la culminación en la construcción de nuevas visiones y nuevo conocimiento en EDS.
- El tiempo libre en los eventos especiales, ha sido una cuestión que también ha destacado en importancia, respecto al resto de eventos. La programación del tiempo en estas actividades no cubría en la mayoría de los casos, el tiempo de ocio después del



trabajo. Estas actividades, al igual que en el resto de eventos, se celebraban generalmente en países diferentes a los del origen de los participantes, por lo que la ubicación de las instalaciones y el acceso a los emplazamientos turísticos, resultaba fundamental para algunos de ellos.

### **B. Conferencias temáticas**

Los RAR correspondientes a las conferencias temáticas destacan de una manera muy considerable el aprendizaje y las reflexiones en EDS que se derivan de estas actividades, la organización de éstas y las instalaciones dónde se celebran. Esto responde al cumplimiento de los objetivos para los que han sido propuestos estos eventos en la red SUPPORT, sobre: 1) Intercambio de mejores prácticas de colaboración en EDS con las escuelas; 2) Incremento de la conciencia en temas de sostenibilidad y la construcción de conocimiento en EDS:

- Este tipo de eventos se organizan mediante una mezcla de sesiones formativas y dinámicas que propician un ambiente de aprendizaje y reflexión en EDS, el cual se ve reflejado en la evaluación de éstas.
- Las conferencias temáticas son las actividades que albergan una mayor cantidad de participantes, por ello, es lógico que su organización previa en cuanto a información y presupuesto, son aspectos que preocupan mucho tanto a los coordinadores de estas actividades como a la coordinadora de la red.
- La adaptación de este tipo de actividades al tiempo meteorológico en el que se celebran y la calidad de la comida que se sirve en estas actividades, son aspectos que no han pasado desapercibidos por los participantes de la red SUPPORT. La modalidad en la que se oferta las dinámicas de las conferencias, deben ser adaptadas a la estación del año en la que se realizan. Así como, la comida debe ser adaptada a los requerimientos especiales de los participantes.

### **C. Reuniones de socios**

Las reuniones de socios son actividades de gestión de la dinámica de la red SUPPORT y más concretamente del funcionamiento del resto de actividades. En respuesta a este objetivo, estas actividades evidencian que se dedican principalmente a tratar cuestiones

relativas a las instalaciones donde tienen lugar y a la gestión del tiempo durante la celebración de éstas:

- El espacio para trabajar y descansar, se ha mostrado un tema relevante en este tipo de actividades, que se celebraban en una modalidad intensiva, con una duración entre 1 y 2 días. En la mayoría de ocasiones estas reuniones se programaban después de otro tipo de actividades como conferencias temáticas o talleres, por lo que los participantes tenían un cansancio acumulado. Esto hacía que el espacio aún tuviera que ser más confortable para los participantes y con una facilidad extra para acceder a los servicios que les permitían trabajar (internet,...) y pernoctar (cama comfortable,...).
- La gestión del tiempo en las reuniones de socios resultaba ser un tema de vital importancia, debido a su corta pero intensa duración, debido a la cantidad de aspectos que era necesario negociar con los socios de la red.
- Las reuniones de socios también se caracterizaron por la importancia en la transmisión de una información clara, a petición de los actores de la red, para lograr un mayor entendimiento acerca de los objetivos de este tipo de actividades.

#### **9.4. Valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT**

En este apartado se van a analizar las diferentes posiciones evaluativas de tipo actitudinal, dialógico e intertextual que adoptan los autores de los textos reflexivos (RAR), por medio de la expresión de sus emociones, juicios y valores. Estas posiciones evaluativas constituyen los *Dominios semánticos de la valoración*. A continuación, se representará la frecuencia con la que han sido utilizados los Dominios, subdominios y categorías semánticas de la valoración en la evaluación de las actividades de SUPPORT. Estos dominios hacen referencia a todas las actividades de la red y a los tres tipos de eventos de SUPPORT (Eventos especiales, SE; Reuniones de socios, PM; y Conferencias temáticas, TC), por medio de diferentes gráficos.

### 9.4.1. Representación de los Dominios semánticos de la valoración

El Gráfico 9.17 representa las posturas evaluativas adoptadas en los textos reflexivos (RAR) de SUPPORT. Los autores de los RAR se expresan mayoritariamente mediante valores actitudinales y valores interpersonales referidos a la actitud y al compromiso que posicionan su voz, respectivamente. La gradación se ve poco representada en los recursos lingüísticos utilizados para evaluar las actividades de SUPPORT.

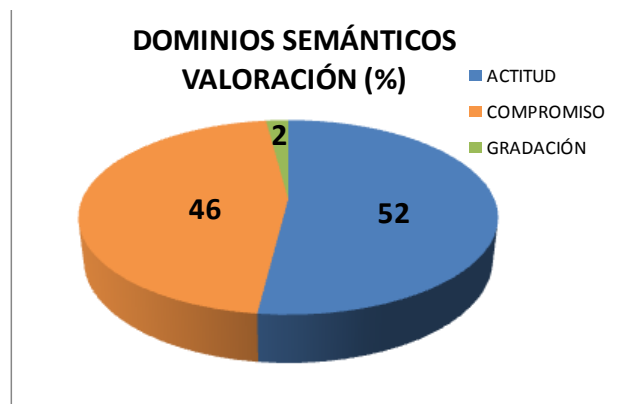
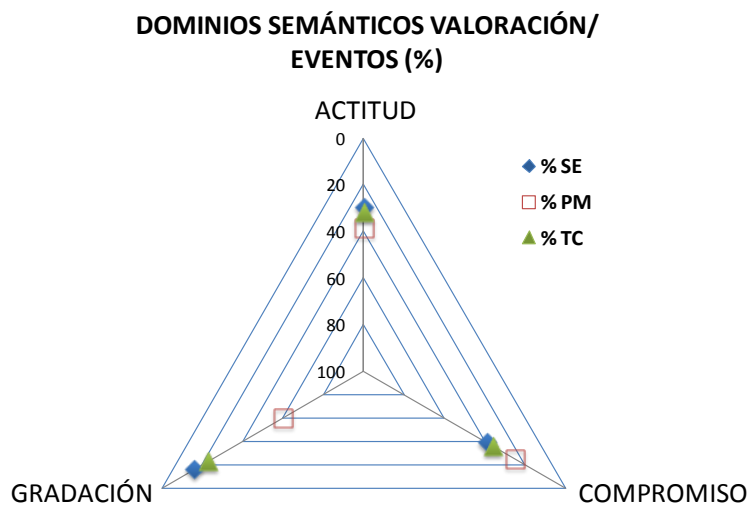


Gráfico 9.17. Dominios semánticos de la valoración  
construidos en los RAR de SUPPORT. N = 537



os

Las posturas evaluativas adoptadas por los autores de los RAR en la evaluación de los eventos de SUPPORT, son reflejadas en el Gráfico 9.18. Las respuestas emocionales y valores culturales relacionados con la actitud del productor del texto, se expresan casi en la

misma proporción para evaluar los 3 tipos de eventos, haciéndose algo más predominantes en las reuniones de socios. El compromiso del hablante, se expresa mayormente para evaluar eventos especiales y conferencias temáticas; en cambio, la gradación en el discurso de los RAR, se ve reflejada principalmente en la evaluación de reuniones de socios.

#### 9.4.2. Representación de los Subdominios semánticos de la valoración

##### A. Actitud

El Gráfico 9.19 muestra aquellos valores en relación a la *actitud* expresada en los RAR. Las emociones canalizadas en forma de afecto y apreciación sobre lo que gusta o no al sujeto evaluador, son las posturas actitudinales más destacadas en la evaluación de las actividades de SUPPORT. El juicio sobre la conducta humana, por el contrario, no predomina en el discurso evaluativo empleado por los autores de los RAR.

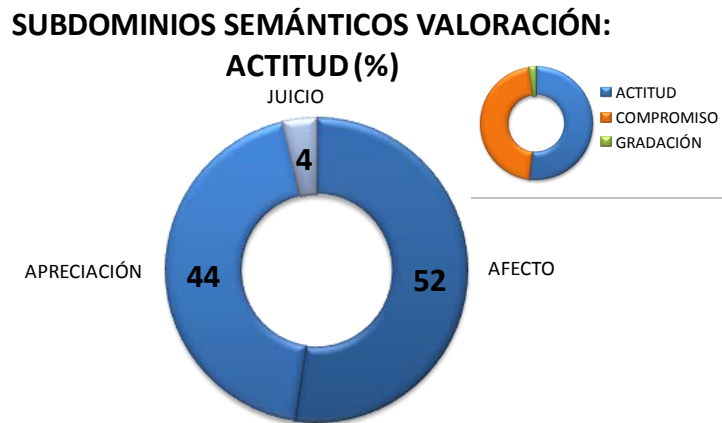
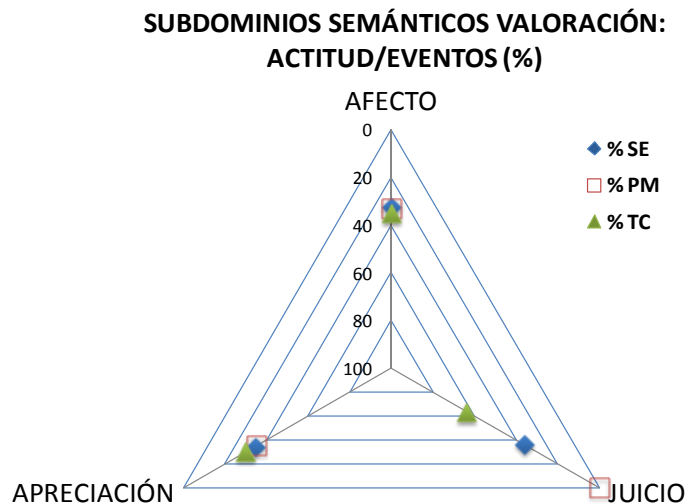


Gráfico 9.19. Subdominios semánticos de la valoración: Actitud, contruidos en los RAR de SUPPORT. N = 279

Las posturas actitudinales que los autores de los RAR expresan en los eventos de SUPPORT, son representadas mediante el Gráfico 9.20. Las respuestas emocionales se utilizan de forma muy repartida en los tres tipos de eventos, cuando se ligan al sujeto evaluador y en la evaluación de procesos estéticos o con una importancia social. En cambio, cuando las emociones se ligan a la evaluación del comportamiento social, éstas predominan en las conferencias temáticas y no se utilizan, en ningún caso, en las reuniones de socios.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos de la Actitud, Afecto, Juicio y Apreciación*, construidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:



### Afecto

- **Satisfacción (o insatisfacción)**

- El autor expresa la satisfacción de los participantes por la actuación de los ponentes:

“The majority of the feedback showed great satisfaction with the performance of the lecturers (relevance of content and presentation)” (CSII, A14, por AC).

### Juicio

- **Sanción social**

- *Veracidad*: La autora expresa su irritación con el director de CF, por su poca honestidad, por su poca imparcialidad, mostrando solo los casos exitosos y no aquellos que no habían tenido una buena experiencia.

“It was also quite obvious that in this setting, the CF director was only picking up the success stories, something which actually annoyed those who had not had such good experiences” (TCII, A11, por NC).

## **Apreciación**

- **Tasación social o valuación**

- La autora quiere remarcar que la conferencia fue planeada desde el principio con un alto nivel temático para el entendimiento del rol de las TIC en la EDS, por lo que la considera una piedra angular en el proyecto SUPPORT.

“SUPPORT is concerned with innovation in ESD using ICT as a tool for school collaboration with research, local community and other schools. The conference was therefore an important cornerstone of the SUPPORT project as it would help develop a clear theoretical basis for ICT-based innovations in ESD” (TCI, A4, por NC).

## **B. Compromiso**

El Gráfico 9.21 representa el posicionamiento de los autores de los RAR, mediante su punto de vista y la negociación de éste con el interlocutor. El discurso de los RAR destaca por dejar espacio a opiniones diferentes que las de los propios autores (“heteroglosia”) y no por estar cerrado a estas voces alternativas (“monoglosia”). En esta apertura a puntos de vista alternativos, la evaluación general de las actividades de SUPPORT mediante los RAR muestra que, más que para ser considerados y variar la opinión del autor (“heteroglosia: expansión dialógica”), estos puntos de vista se utilizan para ser rechazados, reforzando la opinión del autor (“heteroglosia: contracción dialógica”).

El posicionamiento de los autores de los RAR en relación a los eventos de SUPPORT, se observa en el Gráfico 9.22. El discurso dónde se ignoran otras opiniones diferentes a la del autor o discurso monoglósico, es casi nulo en los textos reflexivos y se utiliza puntualmente en las conferencias temáticas. Sin embargo, la posición de apertura a otras voces alternativas por parte de los autores de los RAR, se localiza con mayor frecuencia en las reuniones de socios, y estas voces son reconocidas para ser contradichas mayormente en los eventos especiales y las conferencias temáticas.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los *Subdominios semánticos del Compromiso, Heteroglosia: Contracción Dialógica y Expansión dialógica y Monoglosia*, contruidos en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

### **Heteroglosia: Contracción Dialógica**

- **Proclamación**

- *Respaldo*: La autora se basa en dos hechos para justificar el interés que mostraron los participantes en el trabajo futuro en EDS.

“Two aspects showed the interest of participants in further developing ESD in their work: (1) Some participants sent e-mails after the course and told the seminar leaders that they already implemented methods and contents of the seminar. (2) The majority of participants took part in the planning session for a new EU application, which was an optional part of the seminar.” (CSII, A14, por AC).

### **Heteroglosia: Expansión Dialógica**

- **Atribución**

- *Distanciamiento*: La autora interpreta lo que las evaluadoras interna y externa explican sobre la evaluación de SUPPORT.

“The evaluators Michaela Mayer and Mariona Espinet explained that the evaluation was used as a learning organization tool. The evaluation was used to reflect on what we are doing, to learn from what we have achieved, to have a basis for making decisions and to reach a deeper understanding on different existing visions and aims of ESD. They argued that a participative, “illuminative” evaluation is consistent with ESD.” (TCIII, A13, por AC).

### **Monoglosia**

- La autora afirma que la comida fue excelente y que hubo un ambiente bueno y relajado, sin ninguna opción de negociación con el receptor-lector .

“The food was excellent and there was a good and relaxed atmosphere.” (TCIII, A13, por AC).

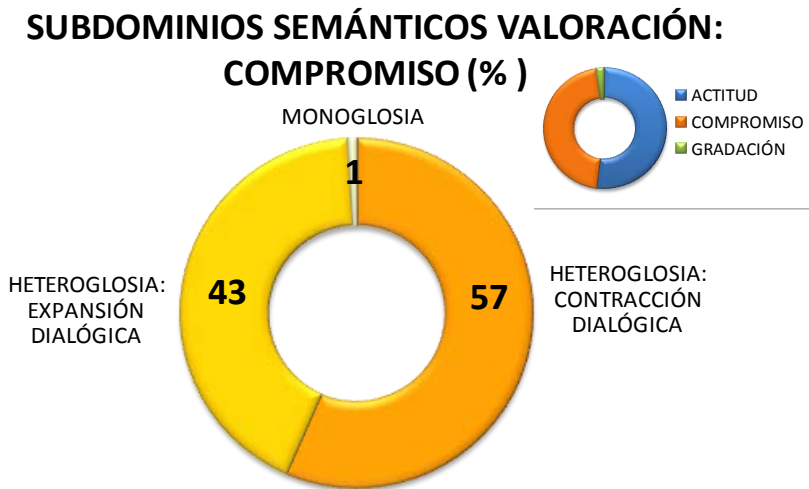
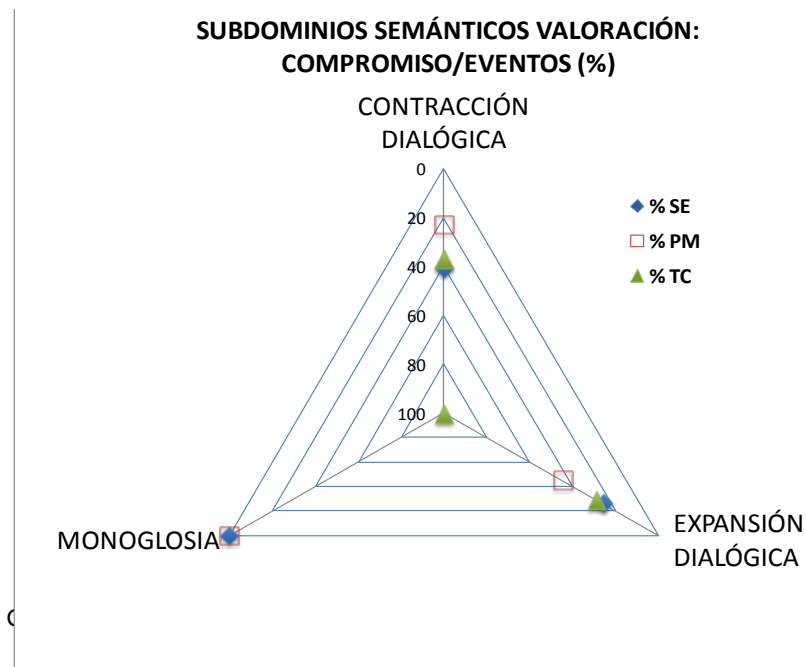


Gráfico 9.21. Subdominios semánticos de Compromiso construidos en los RAR de SUPPORT. N = 246



### C. Gradación

El Gráfico 9.23 expresa la fuerza con la que los autores de los RAR regulan sus enunciados de EDS y el foco (agudo o atenuado) con el que regulan las categorizaciones semánticas



que utilizan en éstos. En el análisis del discurso de los RAR se utilizan recursos evaluativos de intensidad de fuerza, aunque no de intensidad de foco. Estos recursos lingüísticos se expresan mayormente de forma explícita y en menor grado de forma implícita.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los Subdominios *semánticos de Gradación: Fuerza Explícita y Fuerza Implícita*, derivados del análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Explícita**

- Las cuestiones menos valoradas por los participantes no tenían porqué desarrollarse de forma completa en la primera reunión de socios, con marcar bien su inicio era suficiente, y de esto modo, podrían desarrollarse más adelante.

“Actually, neither of these two activities were meant to be completed entirely in the framework of the 1-day meeting. Just to have made a strong beginning on them was more than enough. Both the action plans and the success criteria would be further developed later.” (PMI, A3, por NC).

- La autora define la intensidad de adecuación del programa a las expectativas sobre el seminario de contacto.

“The programme was slightly adapted to best fulfil the expectations” (CSII, A14, por AC).

- **Implícita**

- La autora gradúa de forma implícita cómo los participantes apreciaron dos sesiones del seminario de contacto, utilizando el verbo “amar”.

“Most of the group members loved the school visits as “best way of understanding the quality criteria” and the excursion *Two valleys*” (CSII, A14, por AC).

El Gráfico 9.24 manifiesta la manera en la que se ha expresado este dominio semántico de escala en los eventos de SUPPORT. La fuerza de los enunciados en los RAR se intensifica mediante adverbios explícitos mayormente en las conferencias temáticas.

**SUBDOMINIOS SEMÁNTICOS VALORACIÓN:  
GRADACIÓN (%)**

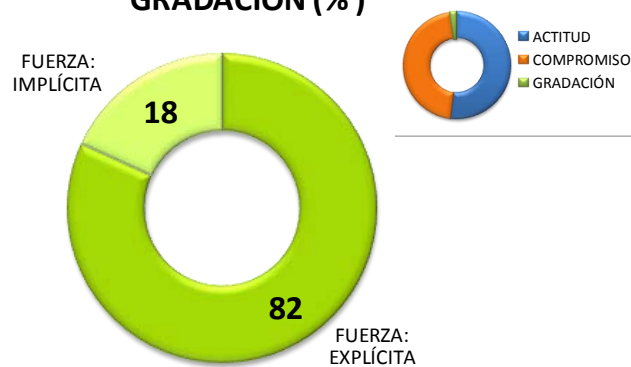
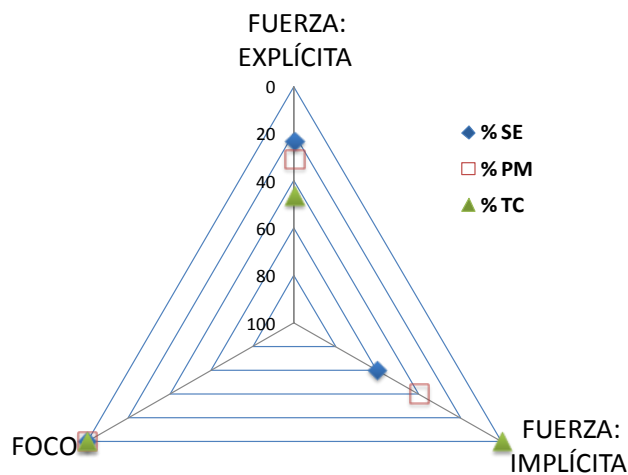


Gráfico 9.23. Subdominios semánticos de Gradación construidos en los RAR de SUPPORT. N = 11

**SUBDOMINIOS SEMÁNTICOS VALORACIÓN:  
GRADACIÓN/EVENTOS (%)**



Sin embargo los autores de los RAR valoran de forma implícita, mediante la fuerza en sus enunciados, principalmente en los eventos especiales. Estos resultados pueden parecer contradictorios, si se observa el Gráfico 9.18, ya que el uso de la gradación para evaluar las reuniones de socios es bastante superior, respecto a los otros dos tipos de eventos. Esto se debe a varias razones: en primer lugar, el número absoluto de gradaciones que se construyen en los textos es muy pequeño (N = 11), respecto a los dos subdominios (actitud y compromiso), y el número absoluto de gradaciones de fuerza implícita es mucho menor (N=2) que el de fuerza explícita (N = 9); en segundo lugar, los RAR de las conferencias

temáticas solo utilizan gradaciones de fuerza explícita para evaluarlas; en tercer lugar, los RAR de los eventos especiales utilizan los dos tipos de gradación, aunque con una mayor proporción en la gradación de fuerza implícita, si se comparan los eventos que utilizan este tipo de gradación; en cuarto y último lugar, las reuniones de socios utilizan ambos tipos de gradación, aunque con una proporción más parecida en cada una de ellas.

### 9.4.3. Representación de las Categorías semánticas de la valoración

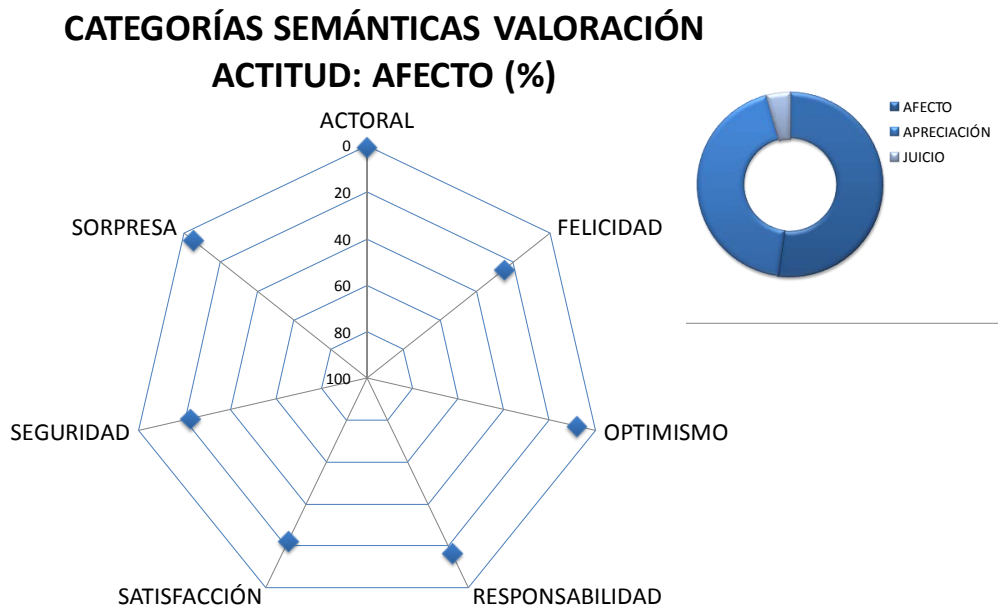


Gráfico 9.25. Categorías semánticas de Actitud: Afecto, construidas en los RAR de SUPPORT.  
N = 147

#### A1. Actitud: Afecto

El Gráfico 9.25 informa sobre el tipo de respuestas emocionales de la actitud ligadas al sujeto evaluador. Los autores de los RAR han expresado sus propias emociones, principalmente en forma de felicidad, seguridad en sí mismos y satisfacción. El optimismo y la responsabilidad aparecen de manera minoritaria y las respuestas emocionales de sorpresa y actoral son totalmente inexistentes.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de las *Categorías semánticas de Actitud: Afecto* más destacadas, construidas en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Felicidad (o infelicidad)**

- La autora del RAR da importancia a la diversión y la felicidad desencadenada en las maravillosas tardes musicales del WSI y el PMI:

“A wonderful dancing and music social evening arranged by the hosts on Wednesday night, however, brought everyone together. The minstrel event and participatory music-making on Thursday evening was also fun and brought the group together laughing. This is important!!” (PMI, A3, por NC).

- La autora expresa la decepción que se llevó la organización de SUPPORT por el hecho de que el taller de Islas Baleares no se celebrara, ya que el equipo organizador de la conferencia contaba con éste como actividad previa:

“It was therefore a great disappointment when the thematic workshop that should have been organized by University of the Balearic Islands as part of WP2 did not happen” (TCII, A11, por NC).

- **Satisfacción (o insatisfacción)**

- El autor expresa la satisfacción de los participantes por la actuación de los ponentes:

“Generally people felt a great achievement from all the lectures, tours and discussion” (ASVI, A1, por AC);

- La secretaria de SUPPORT expresa su satisfacción por lo bien que ha transcurrido la primera reunión de socios:

“All in all I think both the secretariat and the partners can be very pleased that the first partner meeting went off so well in many respects” (PMI, A3, por NC).

- **Seguridad (o inseguridad)**

- La autora necesita sentirse segura usando su sentido común para empezar a trabajar como coordinadora en la red porque es nueva en esto:

“An additional uncertainty in the planning phase was that I was new in the role of network coordinator and had to more or less “feel my way” and just use common sense in the startup phase” (PMI, A3, por NC).

- El autor quiere asegurarse de que el lector sabrá la procedencia inglesa de éste, para que el lector no piense que el autor quiere imponer sus ideas, sino que es debido a la tradición de escritura inglesa en la que tiene lugar este estilo de escritura:

“He has made a conscious effort to ensure that the reader knows the origin of statements made not wishing to overly impose his own views! reader should also be aware that the author comes from the English report writing tradition” (WSI, A2, por AC).

## A2. Actitud: Juicio

El Gráfico 9.26 manifiesta la evaluación moral de los autores de los RAR respecto a la conducta humana. Las normas respecto a las cuales se evalúa el comportamiento humano en los RAR se miden en forma de elogio, en función de la normalidad con la que se actúa, la capacidad que se dispone; y en forma de sanción, en función de la veracidad con la que se cuentan las cosas y la integridad en la ética de las personas. La competencia de las personas para realizar su tarea es lo más valorado en los RAR.

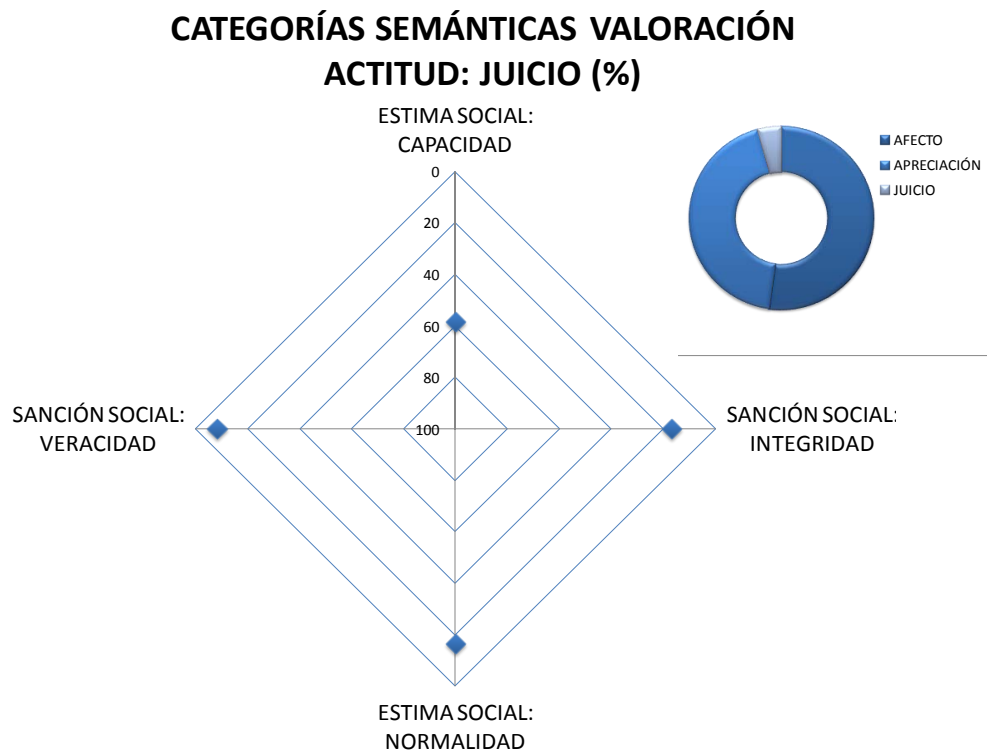


Gráfico 9.26. Representación gráfica de la frecuencia de construcción de las Categorías semánticas de Actitud: Juicio en los RAR de SUPPORT, en general.  $N = 12$

A continuación, se exponen algunos ejemplos de las *Categorías semánticas de Actitud: Juicio*, construidas en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Estima social**

- *Capacidad*: La autora habla de los competentes que fueron los organizadores de la conferencia.

“The organisers FNBE had very high competence and good networks on the conference themes” (TCI, A4, por NC).

- *Normalidad*: La autora expresa la timidez de los alumnos participantes en la conferencia, lo cual juzga como algo normal por ser el primer día.

“Most pupils stuck to their ones they knew and were a little shy at first - but that is of course quite normal” (TCII, A11, por NC).

### **A3. Actitud: Apreciación**

El Gráfico 9.27 muestra la forma en la que los autores de los RAR aprecian lo que valoran. Los autores de los RAR reaccionan al evaluar lo que acontece en las actividades, mayormente de forma cualitativa, mediante sus gustos, y , en menor medida, enumerando las cosas para llamar la atención o causar un impacto sobre aquello que valoran. Los productores de estos textos reflexivos también le dan protagonismo a aquellas cosas que ellos creen que tienen importancia en el contexto social y lo evidencian en los textos (Tasación social o Valuación).

A continuación, se exponen algunos ejemplos de las *Categorías semánticas de Actitud: Apreciación* más destacadas, construidas en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Reacción**

- *Calidad*: La autora reconoce que los socios estaban cansados para empezar la reunión de socios, debido a los 3 días anteriores de taller TIC y a las tensiones que habían tenido lugar en éste, debido a las diferencias de opinión y fuertes personalidades de sus participantes.

“As we entered the partner meeting on Thursday afternoon, everyone was a little tired after the intensive 3 days of work in the ICT workshop. The discussions in the ICT workshop had at times been difficult due to differences of opinion, strong and enthusiastic personalities and role tensions” (PMI, A3, por NC).

- *Impacto*: La autora resalta la cantidad de participación en la actividad, según el país de procedencia, el género y el bagaje profesional de cada uno de los participantes del seminario de contacto.

“The TT Seminar was attended by 21 participants from all over Europe and 5 experts / organisers (see list of participants in the appendix). All on-Austrian participants submitted the evaluation sheets, 16 of them women, 1 man. 9 of them were teachers, 6 teacher trainers, 1 was a NGO-employee and 1 had another profession” (CSII, A14, por AC).

### CATEGORÍAS SEMÁNTICAS VALORACIÓN ACTITUD: APRECIACIÓN (%)

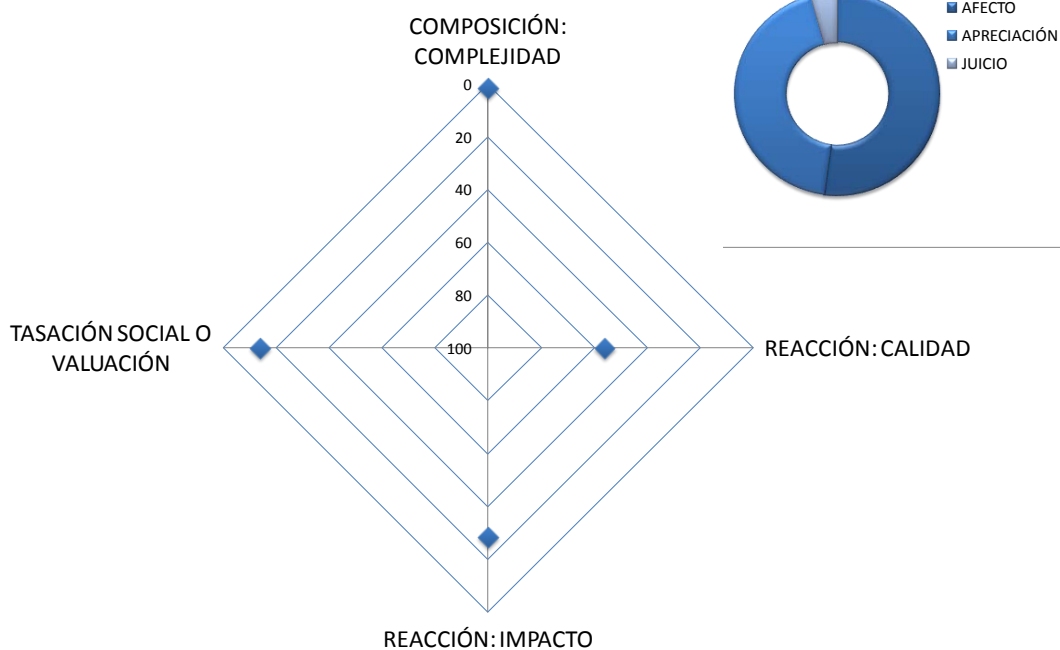


Gráfico 9.27. Categorías semánticas de Actitud: Apreciación, construidas en los RAR de SUPPORT.

N = 123

## B1. Compromiso: Heteroglosia: Contracción Dialógica

El Gráfico 9.28 desglosa el tipo de posicionamiento que adoptan los autores de los RAR cuando estos consideran otros puntos de vista alternativos para rechazarlos o contradecirlos. En los RAR se emplea un discurso en el que mayormente se expresa el propio punto de vista del autor (Proclamación), sin que éste necesite rebatir o contradecir otras voces alternativas para expresarlo (Refutación). Los autores de los RAR son responsables del punto de vista que emiten (Proclamación: Pronunciamento), en mayor grado, o dan por hecho lo que afirman porque creen que así lo piensa y coinciden con el punto de vista de la mayoría (Proclamación: Coincidencia), en menor grado. Aunque en menor medida, el discurso de los RAR también se basa en otras voces referencia que sus autores respaldan para validar lo que éstos afirman (Proclamación: Respaldo).

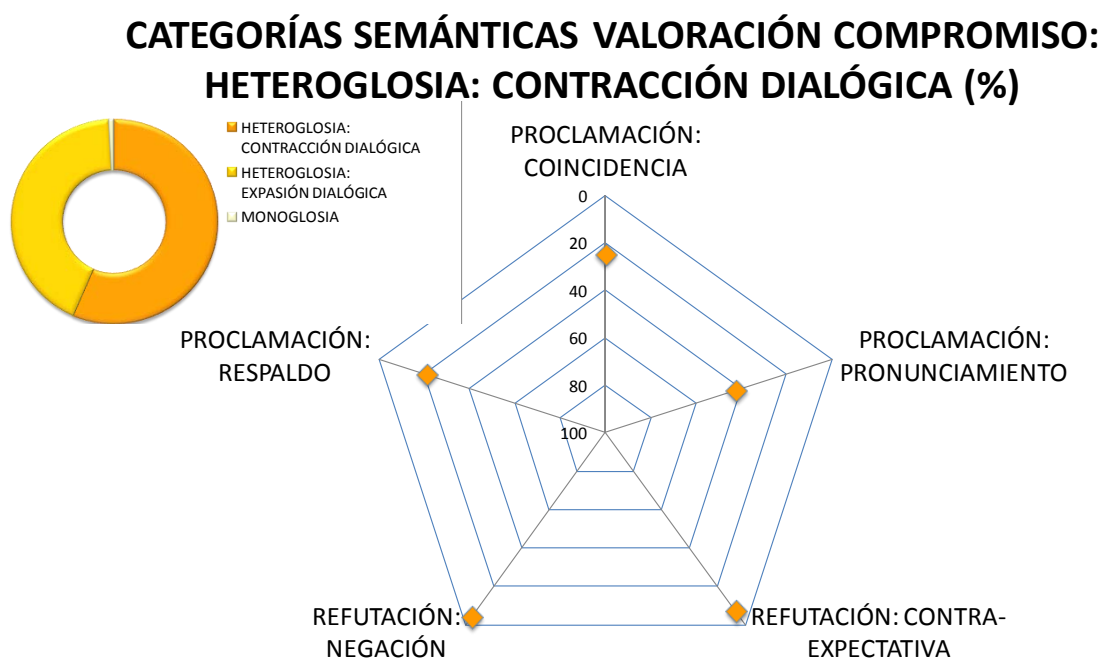


Gráfico 9.28. Categorías semánticas de Compromiso: Heteroglosia: Contracción Dialógica, construidas en los RAR de SUPPORT. N = 139

A continuación, se exponen algunos ejemplos de las Categorías *semánticas de Compromiso: Heteroglosia: Contracción Dialógica* más destacadas, construidas en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:



- **Proclamación**

- *Pronunciamento*: El autor defiende que si la educación ambiental (EA) estuviera integrada en la educación para el desarrollo sostenible (EDS), sería todo mucho más fácil para la EDS, ya que ésta aprovecharía la infraestructura que ya hay montada de la EA. El problema, según afirma el autor, es que la EA no está integrada aún dentro de la EDS.

“If we treat the traditional environmental education and citizenship education as sub-themes of ESD, then it works fairly well and every country had some basic infrastructure and course establishment already, but they are not yet integrated into ESD.” (ASVI, A1, por AC).

- *Coincidencia*: La autora afirma que es evidente que son necesarios cambios en la escuela si se quiere cumplir con el objetivo de la EDS de la UNESCO.

“There is evidence that changes are needed in the whole school system if one is to reach the UN goal of Education for Sustainable Development.” (TCIII, A13, por AC).

## **B2. Compromiso: Heteroglosia: Expansión Dialógica**

El Gráfico 9.29 indica las formas de posicionamiento que adoptan los autores de los RAR cuando consideran puntos de vista alternativos. En los textos reflexivos se emplea un discurso que contempla posturas alternativas, principalmente a través de la deducción, la probabilidad y la apariencia (Consideración); y en menor medida mediante la interpretación de otras voces (Atribución: Distanciamiento). El discurso utilizado en los RAR evidencia una predilección de sus autores por interpretar lo que otro dicen (Atribución: Distanciamiento), antes que expresarlo literalmente (Atribución: Reconocimiento).

A continuación, se exponen algunos ejemplos de las Categorías *semánticas de Compromiso: Heteroglosia: Expansión Dialógica* más destacadas, construidas en el análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

- **Consideración**

- La autora considera que, a pesar del riesgo de la asistencia a solo una de las dos actividades, la reunión de socios debía realizarse después de la conferencia.

“The original plan was to have the partner meeting parallel to the conference “to create a stimulating synergy between the two events”. In the Oslo meeting in January 2009, it was however realized that the chain of steps in the conference was such that the partners would need to follow the whole process in order to understand the method. It was therefore decided to have the partner meeting after the conference instead of parallel, although we knew this might lead to that some only would attend one of the events.” (TCII, A11, por NC).

### CATEGORÍAS SEMÁNTICAS VALORACIÓN COMPROMISO: HETEROGLOSIA: EXPANSIÓN DIALÓGICA (%)

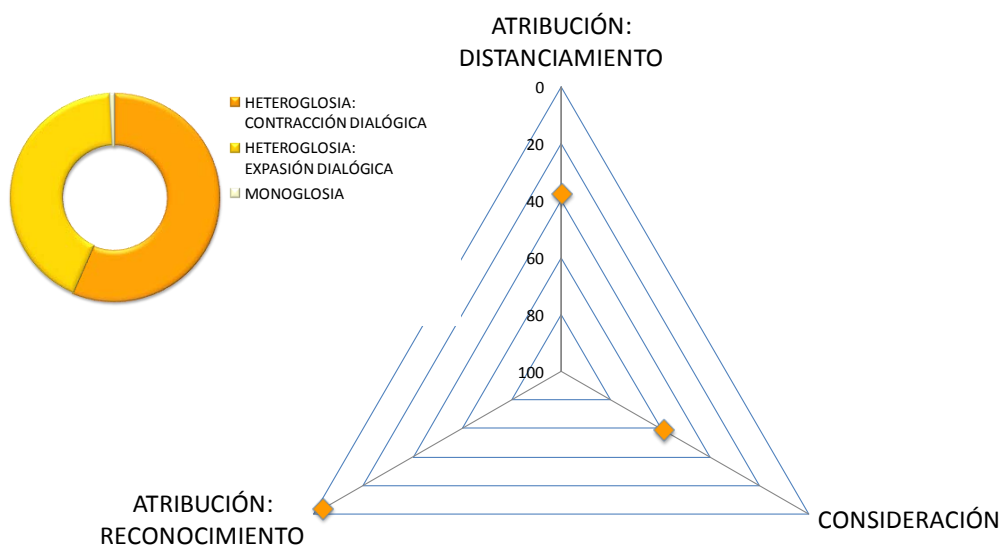


Gráfico 9.29. Categorías semánticas de Compromiso: Heteroglosia: Expansión Dialógica, construidas en los RAR de SUPPORT. N = 105

#### 9.4.4. Principales resultados sobre los valores construidos en los textos reflexivos de la red SUPPORT

Los textos reflexivos aportan evidencia del uso de valores actitudinales e interpersonales en la evaluación de las actividades de todos los eventos de SUPPORT. El discurso de los RAR se caracteriza por tener un tono estable en sus enunciados, estar disponible para negociar con las opiniones del lector (las evaluadoras interna y externa), y normalmente, no juzga el comportamiento de los participantes, sino que valora las ideas, perspectivas e interacción entre éstos, mediante sus gustos. Los autores de los RAR dan síntomas sobre su estado de

ánimo, expresan lo que les satisface y lo que no, y sienten la responsabilidad sobre su trabajo y el de los demás. Esta responsabilidad también se traslada al compromiso que los productores de los textos establecen con sus enunciados, aunque éstos también dejan un espacio a la probabilidad y a la alternativa de otros puntos de vista.

Al igual que en el apartado anterior, los valores utilizados por los autores de los RAR van a ser analizados según los eventos que evalúan: eventos especiales, conferencias temáticas, y reuniones de socios.

### **A. Eventos especiales**

La evaluación de los eventos especiales se caracteriza por la expresión de respuestas emocionales y posicionamientos valorativos que los autores de los RAR emiten:

- Los autores de los RAR expresan sus emociones principalmente mediante sus sentimientos, sus preferencias y por lo que consideran que es importante para la comunidad de SUPPORT. Los productores de los RAR valoran cualitativamente las ideas y las perspectivas de los ponentes, así como la interacción y el debate creado entre los participantes. Tanto algunas de las actividades celebradas calificadas como únicas, como los temas que en éstas se abordaron, fueron aspectos resaltados por su importancia en la red SUPPORT.
- Este tipo de eventos ha dado lugar a un discurso abierto a puntos de vista alternativos, pero que, en muchas ocasiones, se utilizaban para demostrar que el evaluador no estaba de acuerdo con éstos. Los RAR de los eventos especiales han aportado evidencias de discrepancias en relación a la valoración.

### **B. Conferencias temáticas**

En la evaluación de las conferencias temáticas destacan la expresión de emociones y los puntos de vista que los autores de los RAR emiten en sus enunciados, para reconocerlos o ignorarlos, en su negociación con el lector

- En el análisis de los RAR se deja constancia que los coordinadores de las conferencias temáticas reflexionan expresando mayormente sus sentimientos que sus puntos de vista, principalmente, cuando estas conferencias temáticas han sido posteriormente evaluadas por la coordinadora de la red, mediante otro informe reflexivo.

- Los productores de textos reflexivos emiten juicios sobre los comportamientos de personas concretas en calidad de: coordinadores de la actividad, coordinadora de la red, ponentes o participantes.
- Este tipo de eventos se caracterizan por un discurso que rechaza opiniones alternativas a las del propio evaluador, y, puntualmente, ha sido fuente de declaraciones que no dejan lugar a este tipo de opiniones.
- Por otro lado, en las conferencias temáticas se ha manifestado de forma explícita la intensidad con la que los autores de los RAR transmiten sus enunciados.-

### **C. Reuniones de socios**

La evaluación de las reuniones de socios ha sido un escenario importante para la expresión de emociones y la graduación de éstas, mediante la fuerza que utilizan los evaluadores en sus enunciados:

- Las actividades se evalúan mediante la expresión de sentimientos, la apreciación por los que gusta o no gusta y lo que tiene importancia para los autores de los RAR en la comunidad de SUPPORT.
- Es el evento que ha propiciado de forma regular la expresión de la fuerza en los enunciados de los evaluadores, tanto de forma explícita, mediante adverbios, como implícita, mediante los verbos que éstos utilizan.
- Además, las reuniones de socios se han destacado por ser actividades con un diálogo abierto y cooperativo con otros puntos de vista.

## **9.5. Valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT, en relación a los contenidos de EDS y a la estructura del texto escrito**

Los resultados se han presentado de forma separada hasta llegar a este apartado, aunque las partes de la estructura del texto, los contenidos de EDS y los valores, se construyen de forma conjunta en el análisis de los RAR. Por este motivo, a continuación se van a representar la coincidencia o concurrencia entre valores y contenidos de EDS, en primer

lugar, y entre valores y partes de la estructura del texto escrito, en segundo lugar. La función del lenguaje evaluativo en los textos reflexivos guía la pregunta principal de la investigación, por ello representar de qué y cómo se valora en el discurso de los RAR, y en qué parte del texto los autores de los RAR emiten sus formas de valorar, mediante sus reflexiones, es relevante en este trabajo.

### **9.5.1. Representación de los Dominios y Subdominios semánticos de la valoración en relación a los Dominios semánticos de la EDS**

En este apartado, se van a analizar los diferentes valores emocionales e interpersonales, en relación a los contenidos de EDS, que construyen los autores de los RAR cuando valoran las actividades de las cuales fueron responsables. Los gráficos mostrarán la frecuencia de construcción con la que cada *Dominio o subdominio semántico de la valoración concurre con los diferentes Dominios semánticos de la EDS*, en todos los RAR de la muestra seleccionada.

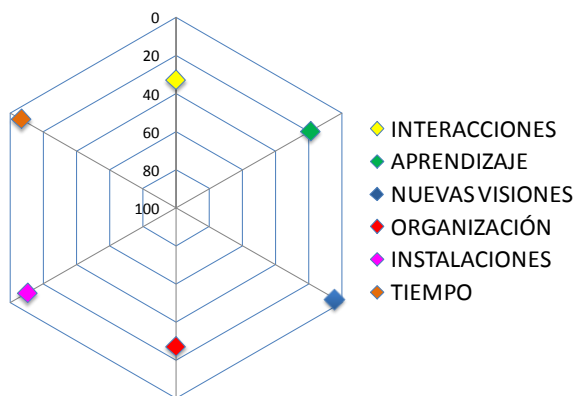
#### **A. Actitud-EDS**

Con la información que se recopila en el Gráfico 9.30, se puede tener una idea de las principales temáticas de EDS a las que los autores de los RAR hacen referencia cuando éstos valoran, mediante respuestas emocionales y valores culturales. Tanto la coordinación de la red SUPPORT en un sentido amplio (“organización”) como el trabajo colaborativo entre los participantes de la red (“interacciones”), son temas de EDS relevantes cuando los coordinadores de SUPPORT se posicionan actitudinalmente. Finalmente el tercer aspecto más valorado emocionalmente es el referido al aprendizaje. Las emociones casi no aparecen o son inexistentes en los RAR cuando se reflexiona sobre el tiempo, las instalaciones o las nuevas visiones.

El Gráfico 9.31 desglosa la postura actitudinal reflejada en los RAR, mediante la expresión del afecto, el juicio y la apreciación. La organización de las actividades, la interacción y el aprendizaje de sus participantes, se valoran mediante respuestas emocionales ligadas al sujeto evaluador (afecto), empleadas para evaluar procesos estéticos o con una importancia social (apreciación). Sin embargo, el proceso de aprendizaje derivado de la red, recobra

importancia, junto con la organización de ésta, para evaluar la conducta humana, desde una normativa de comportamiento social (juicio).

### DOMINIO VALORACIÓN-EDS: ACTITUD-EDS (%)



### SUBDOMINIOS VALORACIÓN ACTITUD-EDS:

#### APRECIACIÓN-EDS (%)

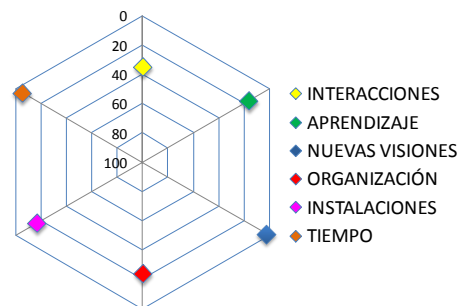


Gráfico 9.31. Subdominios semánticos de la valoración: Actitud en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT. N Afecto-EDS = 148; N Juicio-EDS = 10; N = 126

Para ofrecer una idea más clara de los casos dónde los *Subdominios semánticos de la valoración: Actitud* y los *Dominios semánticos de la EDS* producen significado en el texto de manera conjunta, se exponen algunos ejemplos de la concurrencia de ambos en los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad a la que corresponden:

### **A1. Afecto-EDS**

- **Satisfacción (o insatisfacción) - Interacción: Cooperación asociativa**

- La autora expresa la satisfacción del Secretariado de SUPPORT por la idea del organizador de poner a PNB como anfitrión y socio local, ya que se adapta muy bien a los principios de EDS en SUPPORT sobre la necesidad de cooperación asociativa entre escuelas, autoridades y comunidad local (Actitud: Afecto - Interacción):

“CF also suggested to bring in the Province of Noord-Brabant, hereafter referred to as PNB, as the local host and partner, an idea which the secretariat really liked. This fit very well with one of the main ideas of ESD in SUPPORT, namely the need for collaboration between schools, local authorities and the local community.” (TCII, A11, por NC).

- **Seguridad (o inseguridad) - Interacción: Cooperación asociativa**

- La autora expresa la tranquilidad que siente la secretaria de SUPPORT en la organización de la conferencia, al contar con el compromiso del socio PNB, justificando su preocupación en una falta de comunicación de CF (Actitud: Afecto - Interacción):

“This information felt very reassuring, and the secretariat and legally responsible person again realized how valuable it was to have PNB on board, as this long experience of authority-local community-school collaboration is really outstanding. All this was really assuring, as there had been some worries about the learning outcomes and ESD qualities of the Youngsters conference (simply because it had not been communicated by CF). The concrete plans presented, together with the strong commitment and involvement of PNB, made it possible for the secretariat to fully support the promotion work and recruitment procedure.” (TCII, A11, por NC).

### **A2. Juicio-EDS**

- **Estima social: Capacidad - Organización: Coordinación**

- A juicio de la autora, los miembros del equipo de la FNBE que se encargaban de organizar la actividad, eran expertos en sus respectivos campos y con buenos contactos en Finlandia y en Europa. (Actitud: Juicio - Organización):

“The planning team members at FNBE were experts in their fields and well networked in their respective areas both in Finland and within Europe. This – together with Support and ENSI contacts - helped in selection of speakers and more detailed topics in programming.” (TCI, A4, por AC).

- **Estima social: Integridad - Aprendizaje: Plan de trabajo**

- El autor juzga a los participantes por ser poco disciplinados y no querer hacer la tarea que se les pedía, dónde éstos debían explicar su contribución a SUPPORT mediante su rol como socio, en lugar de hablar de ellos mismos (Actitud: Juicio - Aprendizaje):

“Participants were asked to not to present detailed information on the structure and activity of their organisation, but focus on what they could bring to the SUPPORT project. Many participants ignored this – and ignored the timescale element. This session of presentations would have worked if everyone had been disciplined and kept to task. But they weren’t! With large events like this SUPPORT workshop – with over forty participants – it is a challenge to know how best to introduce the organisations and their roles. It is a pity that many people thought not about the needs of the participants but about their own need to present information and did not keep to task. This might seem a harsh judgment, and of course – in the rest of the workshop participants made efforts to find out more about partners that they felt they could learn from. Perhaps in the future more radical formats could be used.” (WSI, A2, por AC).

### **A3. Apreciación-EDS**

- **Reacción: Calidad - Organización: Evaluación**

- La autora resalta que el resto de puntos evaluados en el cuestionario sobre la organización de la reunión de socios, fueron valorados de forma positiva por los participantes, como: el planning, la mezcla de actividades, la motivación de los participantes para estar activos en SUPPORT y las instalaciones (Actitud: Apreciación - Organización):

“The participants were quite positive (average score >3) about all of the other items on the questionnaire. High scores (>3,4) were given for the planning of the meeting,



the mixture of activities, impact on the participant's motivation to be active in SUPPORT, and all 3 questions relating to the choice of venue.” (PMII, A6, por NC).

### **B. Compromiso-EDS**

El Gráfico 9.32 representa los contenidos de EDS a las que los autores de los RAR hacen referencia cuando éstos valoran mediante el posicionamiento que éstos muestran respecto a otros puntos de vista, reconociéndolos o ignorándolos. El aprendizaje de los participantes y la coordinación general de la red SUPPORT (“organización”), son los temas favoritos de EDS que los coordinadores de SUPPORT eligen para posicionarse en sus enunciados. El trabajo colaborativo mediante el intercambio de ideas (“interacciones”) y la construcción de un nuevo saber compartido en EDS (“nuevas visiones EDS”), también son relevantes en este posicionamiento.

El Gráfico 9.33 proporciona información acerca de la diferencia en el reconocimiento de puntos de vista alternativos que se expresan cuando los autores de los RAR se posicionan. Existe una mayor apertura a posturas alternativas en los RAR (heteroglosia: expansión dialógica, ED) cuando se tratan temáticas relativas al aprendizaje de los participantes y a la organización de la red, aunque en ambos casos también se utilizan las voces alternativas para ser rechazadas o contradichas (heteroglosia: contracción dialógica, CD). La ignorancia a la diversidad de posturas alternativas (monoglosia) se ve reflejada únicamente en cuestiones relativas a las instalaciones.

De forma más concreta, se presentan algunos ejemplos donde los *Subdominios semánticos de la valoración: Compromiso con los Dominios semánticos de la EDS*, se complementan en la interpretación del significado de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:.

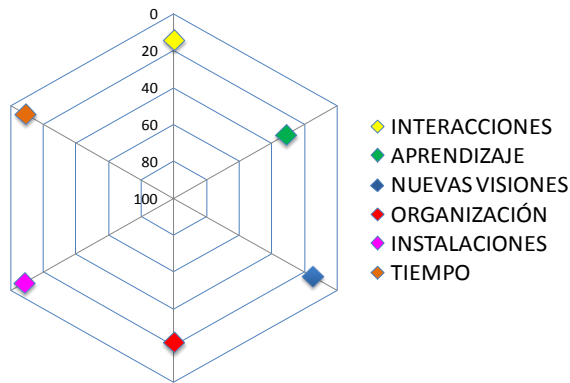
#### **B1. Heteroglosia: Contracción dialógica (CD) - EDS**

- **Proclamación: Coincidencia - Organización: Presupuesto**

- La autora da por hecho que las vacaciones de verano en Europa contribuyeron a que el periodo de pago de la conferencia se tuviera que alargar hasta el comienzo de la misma (Actitud: Compromiso - Organización):

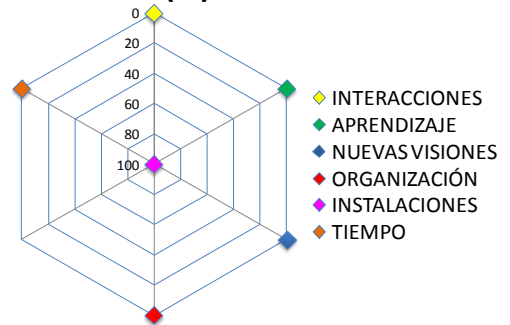
“Because the summer holidays in Finland and central Europe coincided with the time of payment we needed to extent the duration of the payment time until the conference start. Thanks to the flexibility of Hanasaari centre, some modifications in the numbers of participants could be made quite near the conference opening day.” (TCI, A4, por AC).

**DOMINIO VALORACIÓN-EDS:  
COMPROMISO-EDS (%)**



**SUBDOMINIO VALORACIÓN COMPROMISO-EDS:**

**MONOGLOSI  
-EDS (%)**



## **B2. Heteroglosia: Expansión dialógica (ED) - EDS**

- **Atribución: Distanciamiento - Aprendizaje: Entendimiento**

- La autora expresa que Astrid Sandas se dio cuenta de que el concepto de EDS no había quedado claro, a pesar de numerosos esfuerzos por lograrlo (Actitud: Compromiso - Aprendizaje):

“Astrid Sandås dwelt on that despite great efforts by many people and numerous studies, several people argues that the concept sustainable development has not been explained sufficiently.” (TCIII, A13, por AC).

- **Consideración - Interacciones: Interacción**

- El autor considera que las ideas que surjan del equipo de desarrollo de la campaña CO2nnect deberían de ser más importantes que los productos del propio taller (Actitud: Compromiso - Interacciones):

“More important than the outputs of this ICT workshop would be the ideas arising from the first meeting of the Development Team.” (WSI, A2, por AC).

## **B3. Monoglosia-EDS**

- **Monoglosia - Instalaciones: Comida**

- La autora afirma que la comida fue excelente y que hubo un ambiente bueno y relajado, sin ninguna opción de negociación con el receptor-lector (Actitud: Apreciación - Instalaciones):

“The food was excellent and there was a good and relaxed atmosphere.” (TCIII, A13, por AC).

## **C. Gradación-EDS**

El Gráfico 9.34 proporciona información acerca del dominio semántico de escala, por medio de la fuerza con la que los autores de los RAR expresan sus enunciados de EDS. La gradación se utiliza principalmente en temas de EDS relacionados con la organización de la red, el aprendizaje derivado de ésta y la gestión del tiempo dentro y fuera del programa de SUPPORT.

El Gráfico 9.35 indica el tipo de intensidad de fuerza que se aplica en los contenidos de los enunciados de los RAR, cuando se evalúan las diferentes actividades de SUPPORT. Los autores de los RAR emplean la intensidad de fuerza principalmente en sus enunciados que tratan sobre la organización de la red, de forma explícita, y sobre la organización de la red y el aprendizaje de los participantes, de forma implícita.

modo de ayuda, se presentan algunos ejemplos de la concurrencia de los *Subdominios semánticos de la valoración: Gradación con los Dominios semánticos de la EDS*, derivados del análisis de los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

### **C1. Fuerza: Explícita - EDS**

#### **• Fuerza: Explícita - Organización: Coordinación**

- La autora remarca con gradaciones sus opiniones para expresar la dificultad y la novedad sobre el tema principal planteado en la conferencia (Actitud: Gradación - Organización):

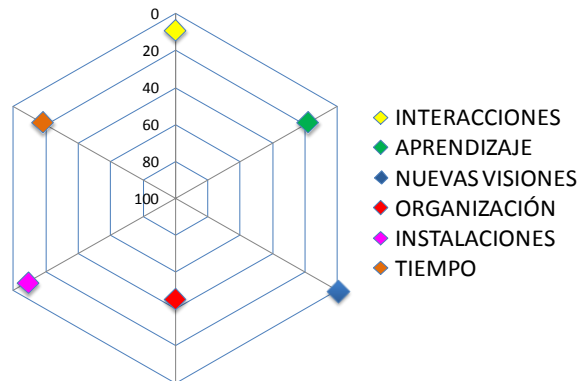
“The topic was very challenging as it was at the same time broad (ICT, ESD, pedagogics) and narrow (how specifically can ICT promote the learning objectives of ESD??). The second, more narrow question which was intended to be the core question of the conference, is a quite new and cutting edge issue.”(TCI, A4, por NC).

#### **• Fuerza: Explícita - Tiempo: Cronometraje**

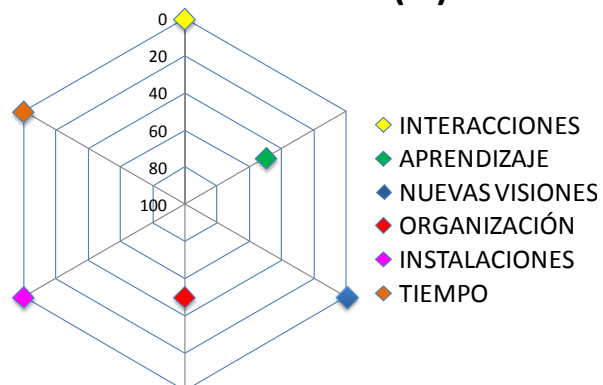
- La autora remarca con gradaciones sus apreciaciones y a veces las utiliza para quitar importancia a algunos resultados no tan buenos provenientes de las evaluaciones de los participantes sobre: el tiempo tan ajustado del programa, el poco tiempo considerado para las discusiones y lo largos que resultaron los días para los participantes, sin tiempo programado para una excursión al pueblo que permitiera tomar aire fresco (Actitud: Gradación - Tiempo):

“Quite a few participants felt that although the inputs were of high quality and relevant, the schedule was too packed and there was too little time for discussion, debate and drawing conclusions. Days were very long and people got tired. A break or excursion to town would have freshened people up. (TCI, A4, por NC).

### DOMINIO VALORACIÓN-EDS: GRADACIÓN-EDS (%)



### SUBDOMINIO VALORACIÓN GRADACIÓN-EDS: FUERZA IMPLÍCITA-EDS (%)



#### C2. Fuerza: Implícita - EDS

- **Fuerza: Implícita - Aprendizaje: Actividades**

- La autora gradúa de forma implícita, utilizando el verbo “amar”, el gusto de los participantes por las sesiones que tuvieron lugar en relación con la EDS y las escuelas, y la excursión en plena naturaleza. (Actitud: Gradación - Aprendizaje):

“Most of the group members loved the school visits as “best way of understanding the quality criteria” and the excursion *Two valleys*”. (CSII, A14, por AC).

### **9.5.2. Representación de los Dominios y Subdominios semánticos de la valoración en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito**

En este apartado, se van a analizar los diferentes valores emocionales e interpersonales, en relación a su ubicación en la estructura del texto escrito. Los gráficos mostrarán la frecuencia de construcción con la que cada *Dominio o subdominio semántico de la valoración concurre con los diferentes Dominios semánticos de la estructura del texto escrito*, en todos los RAR de la muestra seleccionada.

#### **A. Actitud-Estructura del texto escrito**

El Gráfico 9.36 representa las partes del texto en las que se evalúa mediante respuestas emocionales y valores culturales. Los autores de los RAR expresan sus emociones en las partes de la estructura del texto que se corresponden con el desarrollo, la valoración de la actividad, los antecedentes, la introducción y la conclusión.

El Gráfico 9.37 proporciona información acerca de cómo se desglosan estas emociones, según si éstas se demuestran en forma de afecto, juicio o apreciación. Las respuestas emocionales ligadas al sujeto evaluador (afecto), se reflejan en las mismas partes de la estructura del texto que el Dominio semántico de la Actitud. Los autores evalúan la conducta humana (juicio) en el desarrollo, la valoración de la actividad y los antecedentes de los RAR. Las respuestas emocionales empleadas para evaluar procesos estéticos o con una importancia social (apreciación) en los RAR, tienen lugar en el desarrollo, la valoración de la actividad, los antecedentes y la introducción de estos informes.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de diferentes partes de la estructura del texto dónde los autores de los RAR valoran mediante respuestas emocionales y valores culturales. Estos ejemplos muestran la concurrencia de los *Subdominios semánticos de la valoración: Actitud con los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito* en los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

### **A1. Afecto- Estructura del texto escrito**

- **Sorpresa - Desarrollo**

- El autor expresa la sorpresa y, a la vez, la motivación de los participantes tras la exposición del ponente, en la descripción de una sesión de la actividad (Actitud: Afecto - Desarrollo):

“Ken Webster then gave a second presentation A message from Ants which demonstrated that naturally, ants work in a sustainable way. The ants” society was compared with human society and the principle of “waste equals food” was emphasised. The key message delivered from the presentation was that we should aim for a “no waste” society, and that waste should be seen as just “treasure” in a wrong place. The message was that we should aim to build our economy and society based on this philosophy. During the presentation, he mentioned that according to one survey, young people from 18 to 25 cared the least for sustainable development. Some participants were shocked and as well motivated to do something practically.” (ASVI, A1, por AC).

- **Optimismo (o pesimismo) - Valoración de la actividad**

- La autora expresa el ambiente positivo y optimista con el que empezaron la reunión de socios, en la valoración de esta actividad (Actitud: Afecto - Valoración de la Actividad):

“The atmosphere at the meeting was very positive and optimistic, despite a common sense of having too little time to discuss through all of the issues and for the partners to have time to get to know each other better.” (PMII, A6, por NC).

### **A2. Juicio- Estructura del texto escrito**

- **Estima social: Normalidad - Antecedentes**

- El autor habla del reclutamiento de participantes para la conferencia, y expresa lo poco normal que fue la escasa respuesta de participantes previa a la conferencia. Todo esto, siendo que él había hecho contactos directos con socios y no socios de SUPPORT de diferentes países y en diferentes actividades, y el interés sobre la conferencia había aumentado. (Actitud: Juicio - Antecedentes):

“SUPPORT networkers and participants in the Athens conference who were all contacted directly did not react (only 3 emails were received). The SUPPORT team colleagues in 12 participating countries were not successful in creating enthusiasm among their own network of schools. Maybe we did not succeed in putting the idea across – people need to see first and only then will they believe – even though at the three successive SUPPORT meetings in Helsinki, Athens and in Frankfurt lots of interest was raised, during our presentations as well as in the coffee breaks, for the idea of the conference in Noord-Brabant. Besides the contacts with the intermediates of the SUPPORT network direct personal contacts were made with schools in Norway, Finland, England, Spain, Greece, Germany and Denmark but in the end little or nothing came from that. The necessity for heavy emphasis on recruiting of participants, unfortunately, came at the expense of the enlisting and preparation of the case studies.” (TCII, A11, por AC).

### **A3. Apreciación- Estructura del texto escrito**

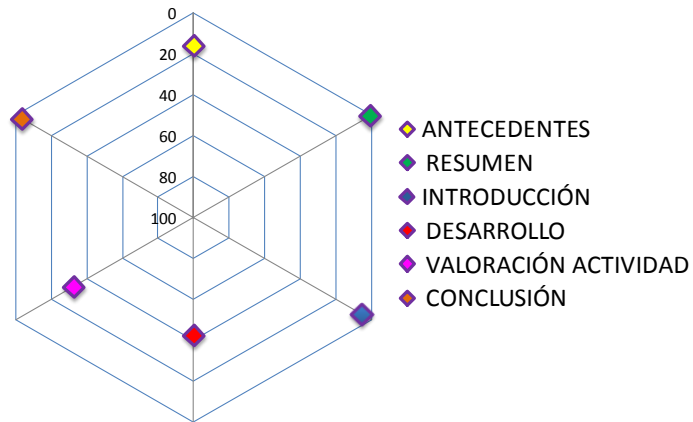
- **Reacción: Calidad - Introducción**

- La autora resalta en la introducción de su informe, la buena mezcla de actividades, la alta calidad de las plenarias y la activa participación en las discusiones en grupo, lo que contribuyó al éxito del taller (Actitud: Apreciación - Introducción):

“Workshop success was favoured by a good mixture of activities such as high quality plenary talks, active participation in working group discussions, trying out computer tools, visit to an outdoor centre for environmental education (Wasser-Erlebnishaus), and a trip to the city of Kassel.” (WSII, A9, por AC).



### DOMINIO VALORACIÓN-ESTRUCTURA TEXTO: ACTITUD-ESTRUCTURA TEXTO (%)



### SUBDOMINIOS VALORACIÓN ACTITUD-ESTRUCTURA TEXTO:

#### APRECIACIÓN -ESTRUCTURA TEXTO (%)

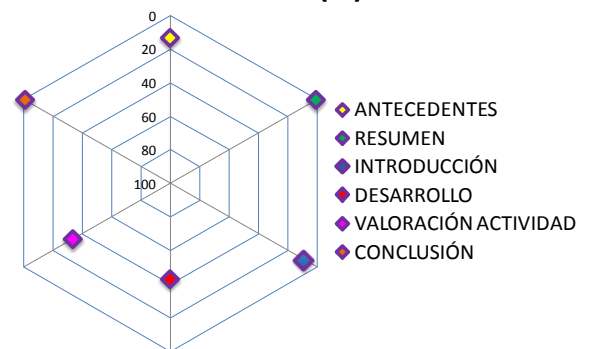


Gráfico 9.37. Subdominios semánticos de la valoración actitud en relación a los dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR de SUPPORT.  
N AFECTO-ET = 146; N JUICIO-ET = 10; N APRECIACIÓN-ET = 123

#### B. Compromiso- Estructura del texto escrito

El Gráfico 9.38 indica las partes de los RAR que sus autores eligen para expresar su punto de vista u opinión. Estas partes se corresponden con cada uno de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, en el siguiente orden de frecuencia: el desarrollo, la valoración de la actividad, los antecedentes, la conclusión, la introducción y el resumen, de los RAR.

El Gráfico 9.39 informa sobre la apertura a puntos de vista alternativos en los RAR. En todas las partes de la estructura del texto de los RAR, los autores reconocen otras opiniones como referencia para rechazarlas o contradecirlas (heteroglosia: contracción dialógica, CD). Sin embargo, en las partes del desarrollo, la valoración de la actividad, los antecedentes y la conclusión en los RAR, los autores muestran una apertura total a la diversidad de posturas alternativas (heteroglosia: expansión dialógica, ED). Solamente en la descripción y valoración de la actividad, los autores de los RAR, puntualmente, ignoran por completo la diversidad de voces alternativas (monoglosia).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de diferentes partes de la estructura del texto dónde los autores de los RAR muestran su posicionamiento o punto de vista. Estos ejemplos son la evidencia de la concurrencia entre los *Subdominios semánticos de la valoración: Compromiso* y los *Dominios semánticos de la estructura del texto escrito* en los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

#### **B1. Heteroglosia: Contracción dialógica (CD) - Estructura del texto escrito**

- **Proclamación: Pronunciamento - Conclusión**

- La autora confirma la lección más importante aprendida del taller (Actitud: Compromiso - Conclusión):

“The most important lesson coming out of the seminar confirmed that it was fruitful to bring together people from science and education.” (WSII, A9, por AC).

- **Proclamación: Pronunciamento - Resumen**

- Los autores evalúan el taller de forma general, a principio del documento a modo de resumen, y afirman que el propósito del taller fue alcanzado y que la mayoría de participantes valoraron el taller positivamente (Actitud: Compromiso - Resumen):

“The ICT workshop was attended by over forty people representing nineteen of the SUPPORT partners. The main purpose of the workshop was to agree the overall topic and framework for the ICT campaign, based on a review of the current use of ICT is ESD. This purpose was achieved and the development team was given clear

enough guidance on the topic and process of the campaign. Eighty percent of the participants reviewed all aspects of the workshop positively.” (WSI, A2, por AC).

## **B2. Heteroglosia: Expansión dialógica (ED) - Estructura del texto escrito**

### • **Consideración - Desarrollo**

- El autor reflexiona sobre los dos enfoques propuestos de EDS en la sesión de la actividad y considera que debería haber un balance más equilibrado entre el enfoque de acción personal y el enfoque sistémico de la EDS. Esto es debido, a que en el pasado se prestó mucha atención al enfoque de acción personal y ahora los participantes deberían continuar con nuevo contenido del enfoque sistémico (Actitud: Compromiso - Desarrollo):

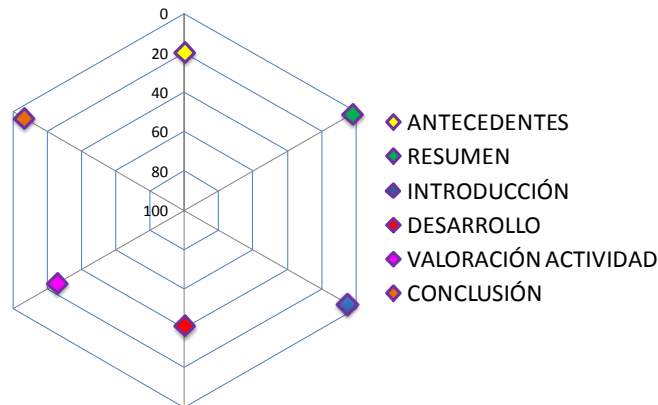
“There should be a proper balance between the personal action approach and systemic approach, In the past we gave too much attention to personal actions side, partly because it is easier to teach and easier to understand, and they should continue with some new content from the systematic approach side.” (ASVI, A1, por AC).

### • **Atribución: Reconocimiento - Antecedentes**

- La autora habla de la fecha en la que va a ser programada la conferencia y reproduce literalmente la respuesta de la secretaría de SUPPORT al organizador de la conferencia (Actitud: Compromiso - Antecedentes):

“The secretariat and Directorate of Education and Training (the legally responsible organization) replied that the conference could be moved to February 2010 at the latest, to avoid clashes with other SUPPORT events, “if that means it can get listed on the catalog and you will put together an international instruction team as EU requires, to work on the teacher training content flow. This is sounding like a win-win, with both improved financing and improved content for the teachers as a result.” (TCII, A11, por NC).

## DOMINIO VALORACIÓN-ESTRUCTURA TEXTO: COMPROMISO-ESTRUCTURA TEXTO (%)



os  
de

## SUBDOMINIO VALORACIÓN COMPROMISO-ESTRUCTURA TEXTO (%)

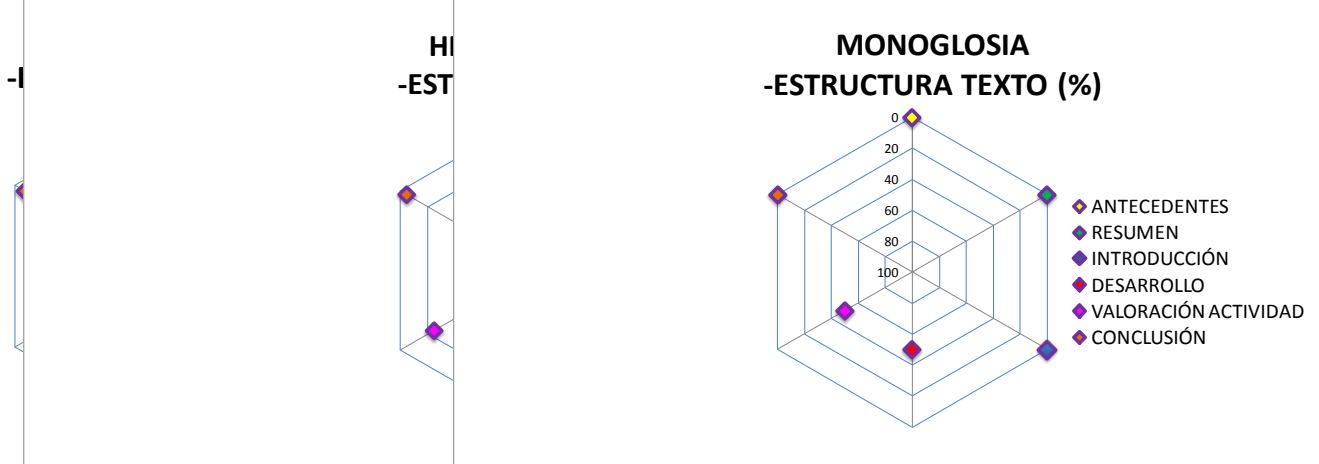


Gráfico 9.39. Subdominios semánticos de la valoración: Compromiso en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT.  
N HET.CD-ET = 141; N HET.ED-ET = 106; N MON-ET = 2

### B3. Monoglosia- Estructura del texto escrito

- **Monoglosia - Valoración de la actividad**

- La autora valora la comida que se ofreció en las instalaciones y afirma que fue excelente, sin ninguna opción de negociación con el receptor-lector (Actitud: Apreciación - Valoración de la actividad):

“The food was excellent.” (TCI, A4, por NC).

### C. Gradación- Estructura del texto escrito

El Gráfico 9.40 representa el dominio semántico de escala por medio de la fuerza con la que se expresan los enunciados en las diferentes partes de los RAR. Los autores de los RAR emplean la gradación de mayor a menor medida, según las diferentes partes de la estructura del texto dónde se exprese: el desarrollo, la valoración de la actividad, los antecedentes y la introducción.

El Gráfico 9.41 indica cómo se regula la intensidad de fuerza en la estructura del RAR. La fuerza con la que se expresan los enunciados los autores de SUPPORT es explícita en todas las partes del texto dónde se utiliza la gradación, comentadas anteriormente. En cambio, esta intensidad también se expresa de forma implícita en la valoración de la actividad en los RAR.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de diferentes partes de la estructura del texto dónde los autores de los RAR gradúan sus expresiones mediante la intensidad de fuerza en sus enunciados. Estos ejemplos manifiestan la concurrencia entre los *Subdominios semánticos de la valoración: Gradación* y los *Dominios semánticos de la estructura del texto escrito* en los RAR, indicando entre paréntesis el tipo, el número y el autor de la actividad de dónde se extraen estos ejemplos:

#### **C1. Fuerza: Explícita - Estructura del texto escrito**

- **Fuerza: Explícita - Desarrollo**

- La autora describe el plan de actividades de la red y quiere remarcar que los consejos que le dieron sus colegas, sobre colocar una reunión de socios en un solo día al comienzo de la red, fueron muy apropiados (Actitud: Gradación - Desarrollo):

“Their advice was extremely on-the-mark.” (PMI, A3, por NC).

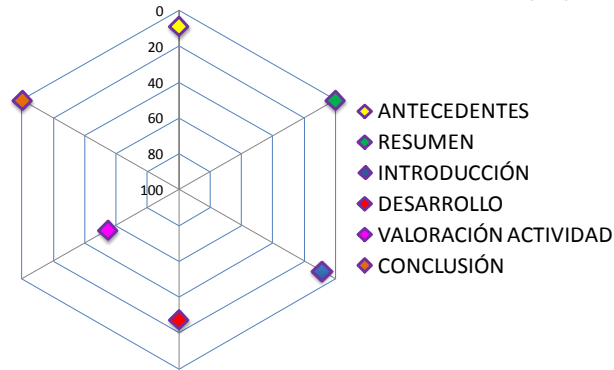
#### **C2. Fuerza: Implícita - Estructura del texto escrito**

- **Fuerza: Implícita - Valoración de la actividad**

- Se entiende que las cuestiones menos valoradas por los participantes, han dado unas puntuaciones que no son bajas, más bien moderadas, por ello que no hay razón para agobiarse (Actitud: Gradación - Valoración de la actividad):

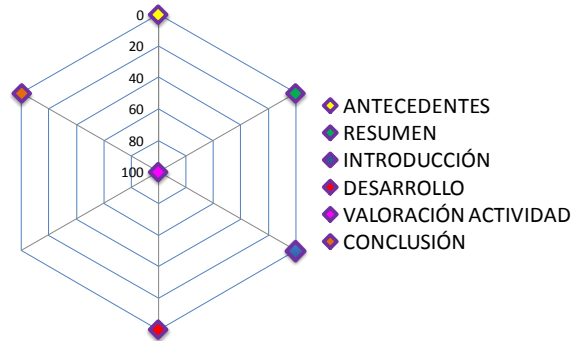
“The two weakest points were the action plans and definition of success criteria, but these scores are also nevertheless reassuringly solid. There is no grounds for anxiety on either point.” (PMI, A3, por NC).

**DOMINIO VALORACIÓN-ESTRUCTURA TEXTO :  
GRADACIÓN-ESTRUCTURA TEXTO (%)**



**SUBDOMINIOS VALORACIÓN GRADACIÓN-ESTRUCTURA TEXTO (%)**

**FUERZA IMPLÍCITA  
-ESTRUCTURA TEXTO (%)**



semanticos de la estructura del texto escrito, construidos en los KAR de SUPPOR I.  
N F.EXP-ET = 9; N F.IMP-ET = 2

### **9.5.3. Principales resultados sobre los valores construidos en relación a los contenidos de EDS o a la estructura de los textos reflexivos de la red SUPPORT**

Los autores de los RAR evalúan las actividades de SUPPORT mediante su actitud, compromiso y gradación en sus enunciados, tratando diferentes temáticas de EDS y eligiendo en que parte de la estructura del texto van a expresar su valoración sobre éstas últimas.

#### **A. Valores-EDS**

La evaluación de las actividades de SUPPORT como un escenario de trabajo colaborativo y aprendizaje para sus participantes, y de coordinación para sus coordinadores, despierta los sentimientos de éstos últimos y los atrae a posicionarse.

La diversidad de los participantes se valora en los RAR, principalmente, de forma cuantitativa, en cuanto a la cantidad de países de dónde éstos provienen y la cantidad de bagajes profesionales.

Los autores de los RAR muestran sus preferencias sobre las instalaciones que acogen las actividades de SUPPORT, y éstas pueden llegar a convertirse en un aspecto de importancia en la evaluación de las actividades.

Los productores de textos reflexivos se posicionan sobre el nuevo enfoque compartido en EDS que se construye en las actividades de SUPPORT.

El tiempo programado en la red es un asunto que preocupa a los autores de los RAR y así lo manifiestan mediante el diferente tono con el que transmiten sus enunciados.

#### **B. Valores-Estructura del texto escrito**

La estructura del texto reflexivo parece que se conforme a modo de teclas musicales, representando cada una de ellas una parte en su estructura y despertando en el autor diferentes estados de ánimo y activismo, según cuáles de éstas se toquen, que le hacen pasar de sentir, simplemente, a posicionarse, con diferentes tonos.

Los autores de los RAR muestran más su corazón, cuando se encuentran despedazando el corazón de la actividad, o cuando recuerdan hechos pasados algo incómodos que llevaron a un desarrollo de la actividad con un resultado que no era como el que se había previsto.

Existe una necesidad, especialmente de la coordinadora de la red, por expresar su agrado o desagrado con el proceso de desarrollo de la actividad, e incluso de animarse a sí misma, pensando en que todo va a ir bien.

Las evaluaciones de las actividades finalizan con formas de concluir suaves, en las que se aprecia un ligero sentir y cierta posición del coordinador de la actividad.

## **9.6. Evolución de los contenidos de EDS y de los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT**

En este apartado se va a hacer referencia al recorrido temporal que han realizado los temas de EDS (Dominios semánticos de la EDS) y (Dominios semánticos de la valoración) construidos, a lo largo de la evaluación de las diferentes actividades de SUPPORT. Este recorrido se puede visualizar mediante la representación de la tendencia de valores y contenidos de EDS empleados, desde la primera actividad de SUPPORT (A1) a la última (A14), según la frecuencia con la que se han construido en el análisis de los RAR.

En los dos gráficos que proponen a continuación (Gráfico 9.42 y Gráfico 9.43), se puede observar un nube de puntos de diferentes colores y líneas de tendencia, cada uno/a correspondiente a la temática de EDS y valor cultural que representa según la leyenda, respectivamente. Dependiendo de si la lectura del gráfico se realiza en vertical u horizontal, se obtienen diferentes interpretaciones. Si el gráfico se lee en vertical, se pueden apreciar la frecuencia de cada una de las temáticas de EDS y valores culturales por actividad. Si la lectura del gráfico se realiza en horizontal, se puede tener una idea de la evolución en el tiempo, de la primera a la última actividad, de un mismo tema de EDS o un mismo valor cultural, con ayuda de las líneas de tendencia. El análisis de ambos gráficos se va a centrar en el análisis horizontal, dando énfasis a la interpretación de la evolución temporal de los



Dominios semánticos de la EDS y los Dominios semánticos de la valoración, objeto de este apartado.

### 9.6.1. Evolución de los contenidos de EDS construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT

En el gráfico 7.42 se puede tener una idea de la evolución en el tiempo de las diferentes temáticas de EDS planteadas, a lo largo de la evaluación de las actividades de SUPPORT. En la lectura horizontal del gráfico se observan tres líneas de tendencia en la parte inferior del gráfico con una menor frecuencia de construcción, correspondientes a las instalaciones dónde se celebran las actividades, al nuevo saber construido en EDS y al tiempo programado en la red. Las tres líneas dispuestas en la parte superior de éstas, corresponden a temáticas de EDS que se han planteado con una mayor frecuencia. Estas temáticas son el aprendizaje en las actividades de la red, el trabajo en red mediante el intercambio de ideas y la organización de las actividades de la red.

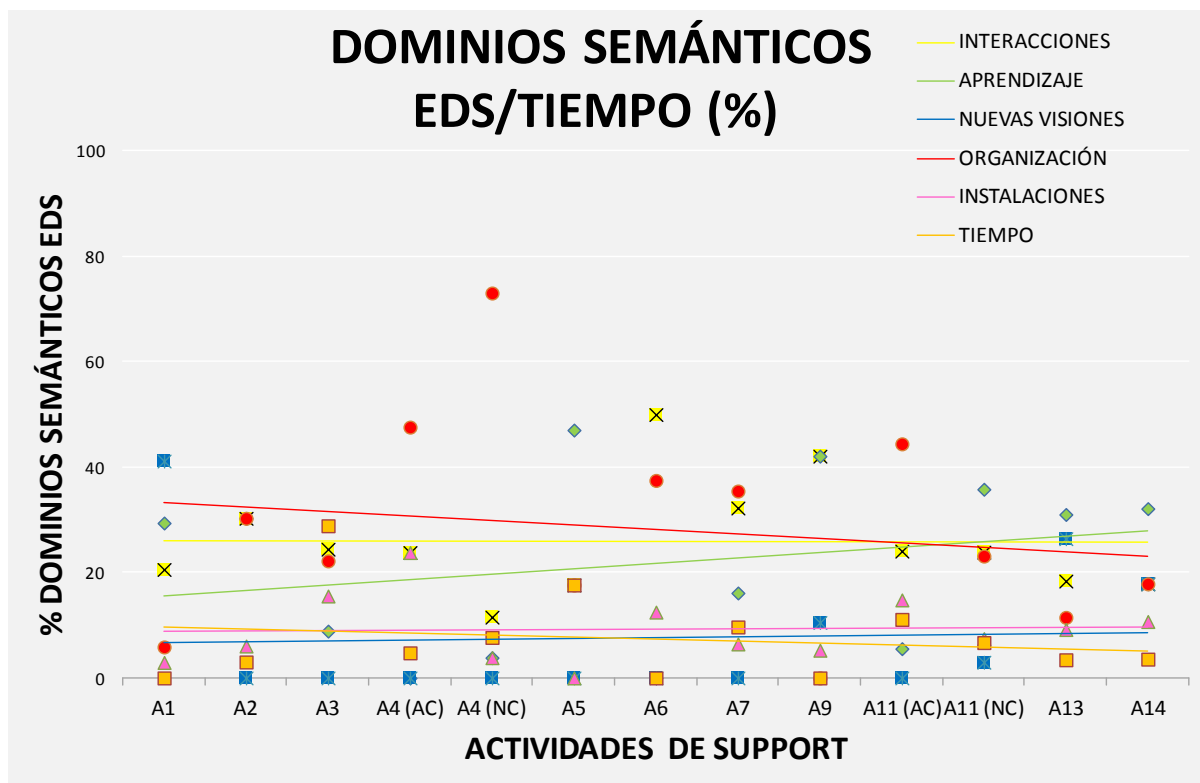


Gráfico 9.42. Dominios semánticos de la EDS en los RAR de SUPPORT, construidos a lo largo del transcurso de las actividades de SUPPORT (2007-2010)

Las temáticas de EDS que han experimentado una evolución positiva en el tiempo, es decir, han sido planteadas con una mayor frecuencia a lo largo del transcurso de las actividades de la red, son el proceso de aprendizaje en la red mayormente, y el nuevo enfoque compartido en EDS, levemente. La coordinación y la gestión del tiempo en la red SUPPORT, son contenidos de EDS que evolucionan negativamente con el tiempo en SUPPORT, es decir, los autores de los RAR manifiestan un menor interés por estas temáticas a lo largo del tiempo. Sin embargo, el trabajo colaborativo por medio del intercambio de opiniones y las instalaciones para trabajar y descansar durante la actividad, son cuestiones de EDS por las que los productores de textos mantienen un interés constante en el tiempo.

### **9.6.2. Evolución de los valores construidos en los textos reflexivos que evalúan las actividades de la red SUPPORT**

El gráfico 7.43 muestra la evolución en el tiempo de los valores culturales construidos, a lo largo de la evaluación de las actividades de SUPPORT. En la lectura horizontal del gráfico se pueden observar tres líneas de tendencia muy juntas en la parte inferior del gráfico con una menor frecuencia de construcción, y cuatro líneas de tendencia en la parte superior de éstas, con una mayor frecuencia de construcción.

Las líneas de tendencia situadas en la parte inferior del gráfico corresponden a valores que los autores de los RAR utilizan de forma constante, desde el principio al final del tiempo programado en la red, aunque también son empleados de forma minoritaria para evaluar las actividades de SUPPORT. Estos son concretamente: la regulación de la fuerza de los enunciados (“gradación: fuerza”), la evaluación de la conducta humana (“actitud: juicio”) y el posicionamiento de los autores de los RAR cuando ignoran otras voces alternativas (“compromiso: monoglosia”).

El resto de líneas de tendencia, representan posicionamientos y respuestas emocionales que los autores de los RAR expresan con una mayor frecuencia que los valores anteriores. Estas se corresponden: con el posicionamiento de los autores de SUPPORT cuando contradicen otros puntos de vista alternativos (“compromiso: heteroglosia: contracción dialógica (CD)”) y las respuestas emocionales de los propios autores de los RAR (“actitud: afecto”). Ambas expresiones culturales son construidas en mayor medida a lo largo del tiempo. Por otro

lado, se corresponden con la evaluación de los gustos de los autores de los RAR (“actitud: apreciación”) y las opiniones que dan lugar a la existencia de otras (“compromiso: heteroglosia: expansión dialógica (ED)”), ambas con un menor protagonismo en los RAR a medida que transcurre el tiempo.

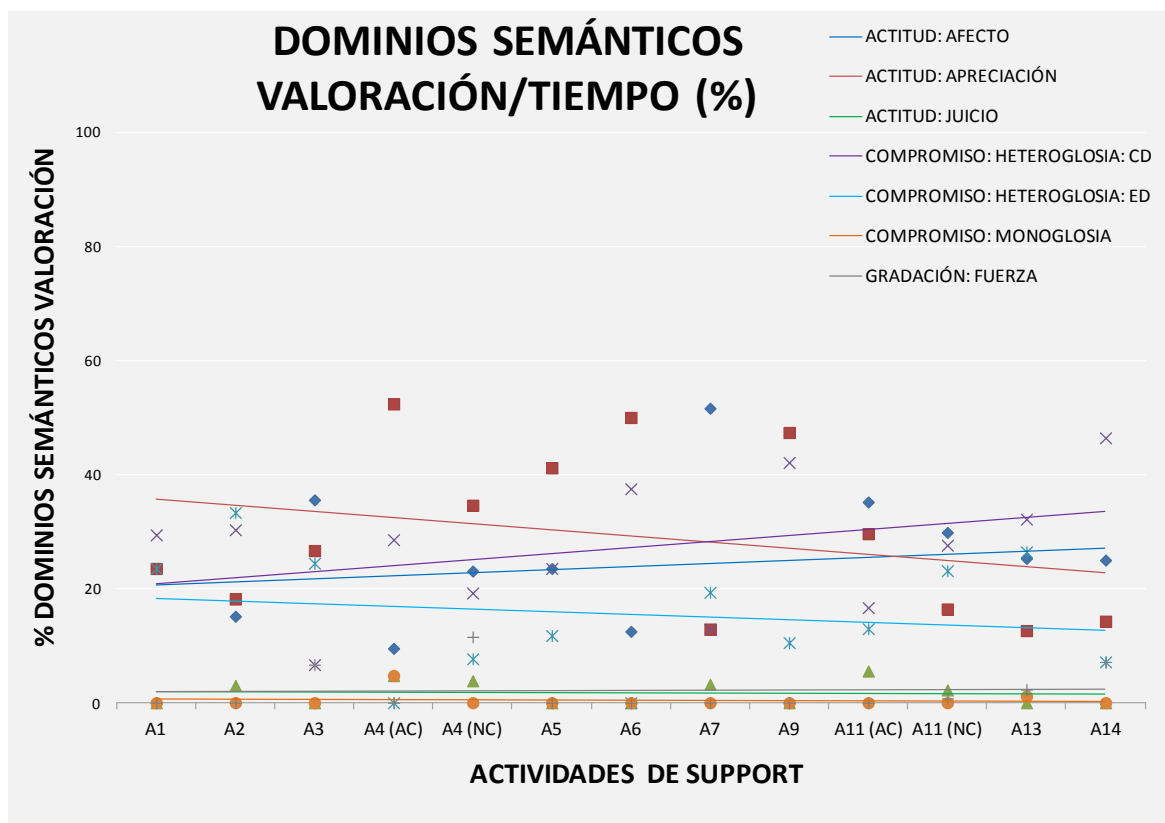


Gráfico 9.43. Dominios semánticos de la valoración en los RAR de SUPPORT, construidos a lo largo del transcurso de las actividades de SUPPORT (2007-2010)

### 9.6.3. Principales resultados sobre la evolución de los contenidos de EDS y de los valores construidos en los textos reflexivos de la red SUPPORT

El “tiempo” es un elemento de peso en esta investigación con un significado importante como contenido o dominio de EDS en la red SUPPORT, y como factor que influencia la evolución del resto de dominios semánticos de la red SUPPORT, tal y como se ha reflejado en este apartado. Así mismo el paso del tiempo permite la evolución y por lo tanto la maduración de la red, objetivo fundamental de una red internacional de EDS internacional.

### **A. Evolución de los contenidos de EDS**

Los autores de los RAR han manifestado una gran preocupación por los dominios intrínsecos de EDS (Interacciones, Aprendizaje, y Nuevas Visiones EDS), planteándolos de forma constante o con una mayor frecuencia en el transcurso de la red. Esto puede deberse a que estos dominios están ligados al proceso de maduración de la red, y a medida que ésta se constituye como red socio-educativa, los dominios intrínsecos se construyen en el transcurso del tiempo.

Sin embargo, los dominios instrumentales (Instalaciones, Organización y Tiempo) han tenido un menor protagonismo en el transcurso de la red, preservando las instalaciones donde se celebran las diferentes actividades, que han mantenido un interés constante, desde el principio al final del tiempo programado en SUPPORT. Esto puede deberse a que tanto la organización de las actividades de la red como la gestión del tiempo programado dentro de ésta, son cuestiones con una importancia mayor al principio, dónde se necesitan crear los pilares de la red por medio de sus actores. Esta importancia desciende cuando estas bases se van fortaleciendo para dar paso a la maduración de la red, es decir, al aprendizaje, a la cooperación y a la construcción de un nuevo saber compartido, y, por tanto, los dominios instrumentales dejan el protagonismo a los dominios intrínsecos. Las instalaciones se han mantenido como un aspecto de vital importancia para el buen funcionamiento de las actividades de SUPPORT, durante todo el transcurso de la red.

### **B. Evolución de los valores**

Las reflexiones de los RAR muestran un discurso que negocia con el interlocutor, contemplando puntos de vista alternativos, aunque a medida que pasa el tiempo en la red, estas opiniones son utilizadas mayormente para ser contradichas o rechazadas: La red SUPPORT fue un proyecto de interés común que al principio, una vez se logró una comunicación adecuada entre sus participantes, estuvo abierta a todo tipo de sugerencias e ideas para la construcción de un proyecto interdisciplinario. Una vez la red se fue especializando y madurando, ésta fue construyendo un nuevo conocimiento y cerrando posibilidades en la confección de ese nuevo saber común. Quizás, éste sea el motivo que explique el cambio en la abertura del discurso de la red.

Las respuestas emocionales de los propios autores de los RAR van cobrando protagonismo en los RAR, perdiendo protagonismo las evaluaciones sobre las preferencias o lo que tiene una importancia social para éstos: Los RAR fueron un instrumento evaluativo novedoso, que, generalmente, no se utilizaba para evaluar redes Comenius de EDS. Este tipo de informes requieren de un tiempo de adaptación en la red, que permita ir aprendiendo de sus resultados para mejorar el funcionamiento de las actividades de SUPPORT. Aunque, también ir autoaprendiendo de su forma de redacción, para familiarizarse con el lenguaje reflexivo, sobre todo aquellos coordinadores de las actividades que no están acostumbrados al uso de este tipo de lenguaje cuando evalúan. Una vez la red va madurando y se va aprendiendo de los RAR, los evaluadores tienen una mayor seguridad para expresar cómo se sintieron en los acontecimientos de las actividades

Tanto las evaluaciones de la conducta humana desde una normativa de comportamiento social, como los discursos que expresan conflicto o negación frente a enunciados contradictorios, no son característicos de un discurso evaluativo de redes internacionales de EDS, por ser empleados por los autores de los RAR de forma minoritaria: Cabe resaltar, que la red SUPPORT fue un ejemplo de respeto en la convivencia de sus socios y participantes, lo que llevó a establecer relaciones cordiales en un ambiente armonioso, que luego derivaron en futuras amistades. Además, SUPPORT, aceptó de forma continua la diversidad de opiniones en sus propuestas de organización y coordinación de sus actividades, y estuvo abierta al diálogo y al debate en sus diferentes enfoques y planteamientos.

Tampoco es posible apreciar de forma general un tono diferente en los enunciados de los autores de los RAR: Curiosamente, el discurso de esta red no fue el ejemplo del empleo de diferentes escalas en la medida de sus enunciados, lo cual puede deberse a la nacionalidad de sus participantes, mayormente de países europeos donde, culturalmente, no se emplea este tipo de categorización semántica.

## **9.7. Discusión de los resultados. Valoración de la idoneidad de los textos reflexivos para promover prácticas evaluativas en redes internacionales de EDS**

La discusión sobre los resultados se organizará a través de la respuesta a la pregunta sobre la idoneidad de los textos reflexivos para promover prácticas evaluativas en EDS. Este trabajo está fuertemente ligado al concepto de “evaluación”, el cual se ha sobreentendido como “reflexión”, al referirse a informes reflexivos. El principal contexto de esta investigación, “la evaluación de la red SUPPORT”, tiene como objetivo la reflexión y el aprendizaje de los actores de la red. Los informes reflexivos se emplean para evaluar las actividades de SUPPORT, mediante la reflexión y el feedback de quienes participan en su coordinación. Estos documentos no son los únicos que se utilizan en la evaluación si no que se acompañan de otros instrumentos como cuestionarios, entrevistas u observaciones. Los RAR sin embargo son los instrumentos de evaluación en los que el autor dispone de más tiempo para construir una interpretación sobre el valor de la actividad realizada.

Cuando se hace referencia a “evaluar” en este trabajo, se han mencionado tres grandes dominios, “los Dominios semánticos de la EDS en red”, en los que se han clasificado las reflexiones utilizadas por los coordinadores de las actividades y la coordinadora de la red. Los autores de los RAR, al evaluar en sus informes, construyen, de este modo, el significado semántico al que hacen referencia de cada uno de los dominios.

La red Comenius SUPPORT es un ejemplo de red internacional en EDS, que se ha venido utilizando en el Programa de aprendizaje permanente de la Comunidad Europea como instrumento de acción para hacer frente a los retos de la EDS de la UNESCO, promoviendo la EDS en las escuelas europeas. Estas redes poseen la libertad de organizar planes de evaluación diferentes de acuerdo a las capacidades e intereses de los socios. La red Comenius SUPPORT, diseñó instrumentos de evaluación que promovían la reflexión de los socios y, en especial, la reflexión de los coordinadores y responsables de las actividades. Esto fue así para facilitar el traspaso de aprendizajes de una actividad a otra de manera que hubiera un progreso real a lo largo de la red.

El uso del RAR como instrumento de evaluación tuvo, sin embargo, ventajas y desventajas. Por un lado, sus autores expresaron dificultades en su realización ya que suponía tiempo extra añadido al tiempo de gestión de la actividad. Por otro lado, los autores tuvieron la posibilidad de expresar sus opiniones, dar voz a sus valoraciones y transferir los aprendizajes a otros coordinadores de actividades y, en especial, a la coordinadora de la red.

Por lo tanto, en este apartado se va a cuestionar si los informes reflexivos son adecuados para promover una evaluación significativa de las actividades de la red SUPPORT, en relación a los Dominios semánticos de la EDS en red, y si este tipo de instrumento se puede convertir en una práctica evaluativa idónea en contextos de redes internacionales de EDS.

### **9.7.1. Promoción de prácticas textuales de carácter reflexivo por parte de los diferentes socios de redes internacionales de EDS**

Los RAR son informes con una estructura muy variada, que dependen en gran medida del estilo de redacción de cada autor. La evaluadora interna de la red SUPPORT intenta homogeneizar la estructura de estos informes, por medio de unas orientaciones previas flexibles que ella misma propone. Gracias a estas orientaciones, los RAR disponen de partes de carácter descriptivo y reflexivo, que se pueden comparar según si los autores deciden combinarlas o ponerlas de forma independiente.

El rol que desempeña el productor del texto en la red y su bagaje profesional, condiciona su estilo de escritura, y por lo tanto, su nivel de reflexión en su discurso (ver Tabla 8.1). Los coordinadores de las actividades vinculados a cargos políticos, normalmente, utilizan una reflexión más sutil y un estilo de redacción más formal, dando lugar a informes más cortos en extensión, que los realizados por educadores ambientales, empresarios o investigadores, en los roles de coordinadores de actividades o coordinadora de la red. La capacidad de reflexión del autor que se dedica a la política aumenta cuando éste se relaciona directamente con funciones de Dirección de la red SUPPORT, en su intento de identificar las debilidades, fortalezas y punto de mejora de la actividad que evalúa.

### **9.7.2. Promoción del uso de contenidos de EDS relevantes en las prácticas evaluativas de redes internacionales EDS**

El lenguaje evaluativo usado por los autores de los RAR, se caracteriza por centrarse en significados sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible variados pero con aspectos comunes, que responden tanto al propio proceso de la construcción de la red SUPPORT como comunidad socioeducativa, como a los recursos necesarios para que esta red tenga lugar. :

- El contacto entre los participantes para colaborar y cooperar entre ellos, ha sido de gran importancia en la construcción de la red.
- El aprendizaje derivado de las actividades de la red, ha sido vital en el proceso de maduración de ésta.
- La coordinación y la evaluación de las actividades de este entramado reticular, han ofrecido una buena base para seguir aprendiendo y trabajando en red, que los autores de los RAR han reflejado constantemente mediante sus reflexiones.
- Los saberes de los participantes han comenzado a entretrejerse y el nuevo saber compartido en EDS ha visto la luz en la comunidad de SUPPORT.
- Las instalaciones dónde se han celebrado las actividades, han sido relevantes en la forma de trabajar y a la hora del descanso de los participantes, para los cuales el aspecto de la gestión del tiempo ha cobrado una menor importancia.

Los resultados de este apartado, pueden ser contrastados con los que se obtuvieron en esta misma investigación, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), presentados en mayo del año 2010 (Sabio y Espinet, 2009). En aquel entonces, la red SUPPORT no había finalizado y la muestra de datos seleccionada fue de 7 actividades celebradas desde noviembre de 2007 hasta junio de 2009, que abarcaban todo los tipos de actividades que también se han incluido en este trabajo (conferencias temáticas, reuniones de socios, talleres, visitas estudio Arion y seminarios de contacto). La técnica de recogida de datos seleccionada fueron los cuestionarios semiestructurados escritos por parte de todas los participantes de las diferentes actividades de SUPPORT. Estos cuestionarios contenían



preguntas cuantitativas cerradas y preguntas cualitativas abiertas. En estos resultados se vieron reflejadas las fortalezas y debilidades de los mismos Dominios semánticos de la EDS que se han analizado en este trabajo, ya que, como se ha comentado anteriormente, fue de los criterios de calidad que se construyeron para el trabajo del DEA, de donde surgieron estos dominios. Los resultados obtenidos de los criterios de calidad del DEA, han servido de autoaprendizaje formativo para la evaluadora en la continuidad de la investigación con esta tesis doctoral.

De este modo, se pueden justificar resultados como en la cuestión del tiempo de trabajo de los participantes en la red, el cual fue destacado por sus debilidades y propuestas de mejora en el trabajo del DEA. Este tema, puede verse como ha mejorado en el trabajo de la tesis, debido a la articulación e implementación de diferentes sesiones formativas que han conducido a redistribuir mejor los tiempos y dejar alguno para la reflexión. Esto se confirma mediante el número de evidencias que se recogen sobre la preocupación por el tiempo, el cual es mucho menor; y, por tanto, la tranquilidad que se refleja en el feedback de los coordinadores de las actividades y los participantes, en este sentido. Una cuestión sobre el tiempo que se se reflejó como una problemática en los cuestionarios del DEA y se sigue haciendo alusión en los RAR, es la gestión del tiempo libre de los participantes de la red. Parece que el calor humano no llega, todavía, a ocuparse de este tema, de forma general, en este tipo de redes europeas, y lo participantes siguen mostrando sus dificultades por trasladarse a emplazamientos turísticos, cuando acaba la sesión de trabajo, o a relajarse, por medio de una visita organizada en los alrededores de los centros de trabajo que se sitúan en medio naturales.

La coordinación de actividades también fue objeto de numerosas propuestas de mejora en los cuestionarios que, posteriormente, como se ha manifestado en los RAR, se han sabido escuchar y remediar por parte de una buena comunicación entre el coordinador de la actividad y la coordinadora de la red, liberar de sesiones formativas a las conferencias, haciéndolas más participativas, y programando reuniones de socios sin celebrar otro tipo de actividad previa a ésta.

Las interacciones entre los participantes han seguido siendo el “alma mater” de la red, reflejándose en los cuestionarios mediante el contacto y participación, en un principio; y en los RAR mediante la cooperación y trabajo colaborativo en una red más madura.

Las instalaciones también se han valorado positivamente, en general, en todo el proyecto de SUPPORT. En un principio, a través de los cuestionarios se detectó la armonía y buen ambiente de SUPPORT, y, posteriormente, los RAR reflejaron una continua y buena calidad de las instalaciones para dormir y trabajar.

Por último, aspectos de la EDS como el aprendizaje de los participantes de SUPPORT y el nuevo conocimiento construido en EDS, han podido detectarse más fácilmente por medio del RAR, que por medio de los cuestionarios, donde eran más difíciles de representar. Por un lado, el lenguaje reflexivo de los RAR ha creado un espacio para poder describir las diferentes actividades llevadas a cabo en SUPPORT, las metodologías de sus ponentes, sus dinámicas formativas,... y como los participantes las han podido aprovechar. Y, por otro lado, la reflexión se ha sabido conjugar muy bien en la construcción de ese nuevo saber en el que los participantes han contribuido, sobre todo por medio de visitas estudio Arion (ASVI), manifestado primeramente en las respuestas a las preguntas cualitativas de los cuestionarios y posteriormente en los RAR, y, como novedad reflejado en los RAR, por medio de conferencias temáticas (TCII y TCIII), algún taller (WSII) y seminario de contacto (CSII).

### **9.7.3. Promoción del uso de valores en las prácticas evaluativas de redes internacionales de EDS**

El lenguaje evaluativo desarrollado por los autores de los RAR ha mostrado ser rico en matices de evaluación. Los productores de los informes reflexivos se han emocionado, han expresado su opinión sin tapujos e incluso la han enfatizado mediante la fuerza en su discurso, al evaluar las actividades de SUPPORT:

- El RAR en la red SUPPORT, ha sido un instrumento de evaluación íntimo del evaluador, que le proporciona un espacio único, donde éste ha podido expresar su felicidad, seguridad en sí mismo y satisfacción; manifestar su responsabilidad y optimismo, e incluso impresionarse; no todo han sido sentimientos positivos, sino el RAR, en algunas ocasiones,

también ha jugado el papel de los brazos dónde arrojarse y el pañuelo que recoge las lágrimas. Los informes reflexivos han demostrado no tener límite para la expresión de las preferencias y las opiniones de la comunidad de SUPPORT y de los evaluadores, e incluso se ha podido apreciar cuando sus autores han querido enfatizar sus enunciados.

- El papel que ha jugado el informe reflexivo ha creado un nuevo espacio para el evaluador, que no se disponía en otras formas de evaluar la red SUPPORT, ni tampoco en otros instrumentos utilizados en redes Comenius de EDS anteriores a SUPPORT. Esto le confiere la mención de *único* e imprescindible, debido a su idoneidad para profundizar en la práctica evaluativa de redes internacionales de EDS.



# CUARTA PARTE

## CONCLUIR LA INVESTIGACIÓN



*“¡A pintar la  
melodía!”*

Black Grid. Wassily Kandinsky (1922)



# CAPÍTULO 10

---

## CONCLUSIONES

*“N'allez pas là où le chemin peut mener. Allez là où il n'y a pas de chemin et laissez un trace” (Ralph Waldo Emerson)*

(Na vayáis dónde el camino os lleve. Id dónde no haya camino y dejad la huella)

### **10.1. Conclusiones que responden a las preguntas de investigación**

#### **10.1.1. Conclusiones sobre los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de**

#### **EDS**

**Pregunta general de la investigación:** a) ¿Cuáles son los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS?

**Los coordinadores de las actividades de redes internacionales de EDS encuentran en la evaluación de éstas un espacio para expresar sus sentimientos, sus valores culturales y el posicionamiento respecto a su enunciado y a sus interlocutores.**

Aquellos que evaluaron las actividades de la red SUPPORT pudieron expresar sus emociones y sus preferencias. Por un lado, mostraron las situaciones que influyeron en su felicidad y en la seguridad en sí mismos, sintieron satisfacción por el trabajo realizado, admitieron su responsabilidad en la coordinación de actividades, fueron mayormente optimistas con el trabajo a realizar y se sorprendieron por circunstancias puntuales. Por otro lado, supieron valorar cualitativa y cuantitativamente los enfoques de los ponentes que intervinieron en las actividades, así como las ideas y el debate que éstos generaron entre los participantes. También, supieron reconocer la relevancia de algunas de las actividades que calificaron como “únicas”, por su importancia para la consecución de los objetivos de la red y por los temas que abordaban.

Los autores de los RAR de la red SUPPORT, han empleado un discurso abierto a otros puntos de vista, dejando entrever la opinión del lector, para reconocerla o ignorarla, en su negociación con éste.

Además, se ha podido apreciar que, en algunas ocasiones, los coordinadores de actividades de SUPPORT cuando están en desacuerdo con algo lo expresan mediante sus opiniones, y cuando están de acuerdo o quieren quitarle importancia a algo que no funcionó tan bien, lo expresan mediante sus gustos.

**La actitud de los autores de informes reflexivos en redes internacionales de EDS se expresa de forma afectiva y mediante sus gustos.**

El discurso de los informes reflexivos que evalúan actividades de la red SUPPORT, ha mostrado la parte afectiva de sus autores, a lo largo de sus actividades, y ha informado sobre sus preferencias. Por lo tanto, ha sido posible relacionar este tipo de valoraciones con los diferentes bagajes profesionales de los productores de textos reflexivos y los roles que éstos desempeñan en la red.

**El discurso de informes reflexivos en redes internacionales de EDS se caracteriza por dejar espacio a opiniones diferentes a las de sus propios autores y no por estar cerrado a éstas, aunque, en la mayoría de casos, el posicionamiento de éstos es invariable frente al punto de vista de sus interlocutores.**

El discurso ofrecido en los RAR, contempla otros puntos de vista alternativos, aunque no para considerar, en todos los casos, la opinión del lector, sino mayormente para proclamar y



reafirmar la que éstos ya tenían, por medio del rechazo o contradicción de estas voces alternativas.

**Los ámbitos de EDS relacionados con el proceso de maduración de redes internacionales de EDS, tienen un mayor protagonismo en la evaluación de sus actividades, que aquellos relacionados con los recursos que la red utiliza para su construcción.**

Los actores de la red SUPPORT han priorizado el contacto entre ellos y el trabajo de forma colaborativa, en el camino hacia la consecución de un producto de interés común. En este camino, los participantes han destacado el proceso de aprendizaje derivado de las actividades, por un lado, y la coordinación y evaluación de éstas, por otro lado. Es decir, los participantes de SUPPORT comparten el interés de asistir a las diferentes actividades para hacer contactos, cooperar entre ellos y enriquecerse con el aprendizaje de este contexto internacional. Aspectos como las instalaciones o el tiempo programado en la red, han sido secundarios para ellos. También han participado en la construcción de un nuevo saber compartido, que aunque necesita de un mayor tiempo para ser definido más claramente, ha resultado ser un aspecto casi tan relevante como las instalaciones.

**La estructura de los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, varía en función de diversos factores, algunos de ellos relacionados con: su extensión, su nivel de reflexión y su estilo de redacción, además del bagaje profesional, el rol que éste desempeña en la red y la nacionalidad de quién las escribe.**

La extensión del RAR de la red SUPPORT, va a condicionar el número de partes que contiene su estructura, aunque no el nivel de reflexión que se alcanza en éstos. Existen informes cortos en extensión que alcanzan un mayor número de citas reflexivas que otros más largos, que son más descriptivos.

El estilo de redacción de los autores de los RAR viene, en gran medida, determinado por su bagaje profesional y el rol que éstos representan en la red. Se asocia un discurso más profundo a los coordinadores de las actividades que se dedican a la educación ambiental y el mundo empresarial, y un discurso más superficial a los coordinadores de las actividades vinculados a cargos políticos. Si estos cargos políticos, además de ser coordinadores de las

actividades, desempeñan algún rol en la Dirección de SUPPORT, sus evaluaciones se tornan más profundas, dando lugar a un informe con un mayor carácter reflexivo.

Los estilos de redacción de los informes reflexivos que evalúan actividades de la red SUPPORT varían, además, en función de la nacionalidad que representan los coordinadores de las actividades: los estilos noruegos e ingleses dan lugar a informes con un gran carácter reflexivo; sin embargo, los textos alemanes y finlandeses tienen un carácter descriptivo más predominante, aunque éstos son extensos en el primer caso y sintéticos en el último.

**Los textos reflexivos que evalúan actividades de redes internacionales de EDS, no poseen una estructura homogénea.**

La diversidad de coordinadores de actividades de la red SUPPORT, que participan en la evaluación de estas actividades y los diferentes contextos de espacio y tiempo en el que escriben sus prácticas reflexivas, dan lugar a unos informes reflexivos con una estructura no estable ni comparable, que no permite desarrollar una práctica evaluativa con regularidad y compartida.

**Los autores de informes reflexivos en redes internacionales de EDS evalúan las actividades celebradas dentro de éstas , por medio de su actitud, compromiso y gradación en sus enunciados, cuando se refieren, principalmente, a la organización de la actividad, al aprendizaje de los participantes y al trabajo colaborativo mediante el intercambio de ideas.**

La organización de las actividades, el aprendizaje de los participantes y el trabajo colaborativo mediante el intercambio de ideas en la red SUPPORT, han sido cuestiones de EDS sobre las que los coordinadores de las actividades han opinado, se han emocionado al reflexionar sobre éstas y han mostrado al lector, cierta diferencia en sus enunciados cuando sus sentimientos así lo requerían. En concreto, la diversidad de participantes ha sido apreciada por la cuantía de diferentes países, instituciones, bagajes profesionales, etc. Las instalaciones dónde se celebran las actividades de SUPPORT, han sido fuente de expresión de los gustos de los autores de los RAR y también de lo que era relevante para éstos. El tiempo programado en la red se ha destacado mediante la fuerza en los enunciados de los RAR. Y, por último, el discurso abierto a otras maneras de pensar ha dado lugar a una visión sobre un nuevo enfoque compartido en EDS.

**Los coordinadores de las actividades de redes internacionales de EDS expresan sus emociones, opiniones y gradación en la fuerza de sus enunciados, principalmente, en la descripción, la valoración y los antecedentes de la actividad, mediante sus prácticas reflexivas.**

Los autores de los RAR de la red SUPPORT, muestran sus sentimientos, e incluso hacen énfasis en algunos de éstos, cuando describen, valoran y concluyen la actividad que evalúan, y cuando, puntualmente, explican los hechos o situaciones anteriores al desarrollo de la actividad. La coordinadora de la red, especialmente, remata la valoración de las actividades expresando su satisfacción y optimismo. Los RAR dejan entrever la opinión de sus autores en todas estas partes de su estructura, y también, cuando la actividad es resumida. La introducción es una parte de la estructura de los RAR, dónde se puede apreciar, claramente, lo que sus autores quieren remarcar.

**10.1.2. Conclusiones sobre los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades.**

**Pregunta general de la investigación:** b) ¿Cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, en comparación con las diferentes actividades?

**Las reuniones de socios se han destacado por ser actividades de redes internacionales de EDS, con un diálogo abierto y cooperativo con otros puntos de vista. Sin embargo, los eventos especiales y las conferencias temáticas, se caracterizan por un discurso que rechaza las opiniones alternativas a las del propio evaluador.**

El discurso de la red SUPPORT, muestra diferencias, según la apertura de éste a voces alternativas, en sus diferentes actividades. La diferencia entre las reuniones de socios, con un discurso que considera otros puntos de vista diferentes a los del propio autor, y los eventos especiales y las conferencias temáticas, que expresa una opinión invariable a otros puntos de vista alternativos, puede ser debida a los objetivos para los que estas actividades

fueron propuestas. Las reuniones de socios son actividades de gestión del resto de actividades, dónde se informaba y comunicaba la planificación de las actividades a los socios de SUPPORT, y también, se les ofrecía la oportunidad de dar su opinión al respecto. Por lo tanto, estas actividades tenían un sentido inicial abierto y dispuesto a cambiar sus propuestas, previa negociación con los socios de SUPPORT. Los eventos especiales y las conferencias temáticas, son eventos con unos objetivos similares en cuanto a: a) la colaboración entre las escuelas con la comunidad educativa, y a b) la concienciación y sensibilización en temas de sostenibilidad. Principalmente, este segundo objetivo, promovió la participación de expertos en temas de sostenibilidad que, en la mayoría de estas actividades, adoptaron un rol de “formador”, en los que los socios eran los pupilos que venían a aprender. Este tipo de rol de “formador-pupilo”, favoreció un discurso, por parte del experto, asociado a “la verdad”, que aunque escuchaba las diferentes opiniones de los actores de SUPPORT, se iba a mantener invariable o casi invariable ante estos puntos de vista alternativos.

**La organización de las conferencias temáticas cobra importancia en las evaluaciones de actividades de redes internacionales de EDS, mediante la intensidad con la que las prácticas reflexivas son enunciadas.**

Las conferencias temáticas de la red SUPPORT, han sido un espacio adecuado para que los autores de los RAR que desempeñan los roles de coordinadora y directora de la red SUPPORT, enfatizen de forma clara aquello que sienten y sobre aquello que opinan. Posiblemente, esta sea la razón por la que la regulación de la intensidad de los enunciados de los RAR se haya vinculado, principalmente, a temas de organización de estas actividades.

**Los juicios sobre la conducta humana destacan en informes reflexivos que evalúan una misma actividad de redes internacionales de EDS.**

Las actividades de la red SUPPORT no se han caracterizado por evaluarse mediante juicios sobre el comportamiento humano. Pero, aún siendo minoritario, cuando existe más de un RAR que evalúa una misma actividad, como es el caso de la primera y segunda conferencia temática de la red SUPPORT, sus autores aprovechan para emitir juicios entre sí, sobre el coordinador de la actividad o el la coordinadora de la red, y viceversa. Ambos se evalúan

de forma recíproca, en relación a: su competencia como organizadores de la actividad; lo que está bien o mal, o lo que es o no normal de sus actuaciones; e, incluso, la veracidad con la que cuentan las cosas. El comportamiento de los participantes o ponentes de estas actividades, aunque en menor grado, a veces también es objeto de los juicios de los autores de los RAR.

**En los eventos especiales de redes internacionales de EDS, existe una mayor oportunidad de construir un nuevo saber compartido en EDS, mediante los diversos puntos de vista que articulan las prácticas reflexivas para negociar con sus interlocutores.**

Los eventos especiales de la red SUPPORT, reúnen diferentes tipos de actividades (seminarios de contacto, visitas estudios Arion y talleres) y de actores. Esta diversidad mezcla una riqueza de puntos de vista, visiones y saberes que abren el camino hacia un nuevo saber compartido en EDS. Por lo tanto, los eventos especiales, especialmente las visitas estudio Arion, demuestran ser un enclave dónde se reúnen las condiciones necesarias para la construcción de nuevas visiones y nuevo conocimiento en EDS. Este nuevo enfoque compartido en EDS, se destaca en el discurso de los RAR, en forma de opiniones que sus autores negocian con sus interlocutores.

**El tiempo libre es una cuestión importante para los participantes de los eventos especiales de redes internacionales de EDS.**

La diversidad de los eventos especiales de la red SUPPORT, comentada anteriormente, puede jugar un efecto contrario en la gestión del tiempo programado en este tipo de actividades. La diferencia de intereses entre profesores, investigadores, políticos, educadores ambientales, empresarios,... en calidad de participantes o socios de SUPPORT, se ve reflejada a través de la relevancia que éstos acusan sobre la temática del tiempo en este tipo de actividades. La falta de tiempo libre para muchos de ellos ha llegado en forma de reflexión a los RAR. Esto se debe a que, principalmente, los participantes de SUPPORT proceden de diferentes países y cuando viajan para trabajar, también les gusta aprovechar el viaje para hacer algo de turismo. Las actividades se celebraban durante todo el día y las instalaciones dónde éstas tenían lugar, en la mayoría de ocasiones, resultaban estar algo alejadas e inaccesibles. Por lo tanto, sin haber un tiempo programado en la actividad para

realizar una visita turística que dispusiera de los medios para hacerlo, era difícil que los participantes la pudieran realizar por sí mismos fuera del tiempo programado de trabajo. Esta razón obligaba a algunos de ellos a regresar a sus países sin haber conocido el emplazamiento turístico más cercano a las instalaciones dónde se alojaban y trabajaban, o a salir antes de lo programado, para poder hacer un poco de turismo por sí solos.

**Los antecedentes en la evaluación de las conferencias temáticas de redes internacionales de EDS, se preocupan de la información proporcionada previa a la actividad y del presupuesto de ésta.**

Los informes que evalúan la segunda y tercera conferencia temática de la red SUPPORT, son los únicos en los que sus autores han establecido los antecedentes de cada actividad. Esto se debe, en gran parte, a la preocupación por la organización de éstas, en relación a comunicar claramente la información proporcionada previa a ambas actividades y a disponer de un presupuesto que permitiera poner los medios necesarios para llevarlas a cabo.

**La adecuación de las instalaciones para llevar las reuniones de socios de redes internacionales de EDS, son un factor que condiciona, especialmente, el éxito de este tipo de actividad.**

Las reuniones de socios ocuparon un lugar en la programación de actividades de la red SUPPORT que, en la mayoría de casos, se veía relevado a un segundo plano. Normalmente, este tipo de reuniones se realizaban de forma consecutiva a otro tipo de actividades más densas, con una duración más larga y con una organización más compleja (conferencias temáticas, talleres,...). Los socios de SUPPORT, por tanto, empleaban el espacio y el tiempo de las reuniones de socios para relajarse y descansar del cansancio acumulado de la actividad anterior. Esta razón, hacía que los espacios dónde trabajaban y dormían tuvieran que tener una comodidad y facilidad extra para los participantes de estas reuniones, que parecían encontrar dificultades que no tomaban en cuenta a su llegada, en un principio, a las instalaciones.

**Los informes que evalúan una misma actividad de redes internacionales de EDS, escritos por el coordinador de la actividad, en primer lugar, y por la coordinadora de la red, en segundo lugar, comparten una estructura del texto similar.**

Cuando hay más de un RAR que evalúa una misma actividad de la red SUPPORT (en este caso, la 1ª y la 2ª conferencia temática), los RAR que se escriben en primer lugar por los coordinadores de ésta, generan un efecto “respuesta” por parte de la coordinadora de la red, que hace que estos informes dispongan de una estructura más parecida que diferentes informes escritos por un mismo autor (en este caso, la coordinadora de la red) sobre actividades que pertenecen al mismo tipo de evento (por ej. reuniones de socios). Por otro lado, cuando las actividades de un mismo tipo de evento, son evaluadas por autores diferentes, esto se refleja en la heterogeneidad de la estructura del informe que las evalúa.

**Las partes de la estructura de los informes que evalúan las actividades de redes internacionales de EDS que posee un mayor carácter reflexivo, son la descripción, la valoración de la actividad y los antecedentes.**

Los coordinadores de las actividades de la red SUPPORT, se sienten cómodos para expresar sus sentimientos y valores, principalmente, cuando describen la actividad, analizan sus resultados y establecen lo que pasó previamente.

### **10.1.3. Conclusiones sobre los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del tiempo.**

**Pregunta general de la investigación: c) ¿Cómo varían los usos del lenguaje evaluativo construidos en los textos escritos que reflexionan sobre actividades de redes internacionales de EDS, a lo largo del tiempo?**

**Los recursos de redes internacionales de EDS han favorecido el aprendizaje, la cooperación y la construcción de un nuevo saber compartido de EDS, en el proceso de maduración y construcción de esta red.**

Los actores de SUPPORT han jugado un papel en la construcción de la red, es decir, han logrado formar una *comunidad* donde existe un contacto entre los participantes, se colabora de forma conjunta y se coopera en la articulación de saberes individuales que, gracias al interés común, se convierten en un saber colectivo en EDS. Todo ello no podría haber

tenido lugar, sin un tiempo programado, un espacio adecuado y una organización adaptada al tipo de actividades.

**Los informes reflexivos han sido un escenario emocional único para la expresión de sentimientos, a lo largo del transcurso de las actividades de redes internacionales de EDS.**

El objetivo de los RAR de la red SUPPORT, es promover la reflexión de quienes participan en la coordinación de dichas actividades y la obtención del feedback de los participantes de SUPPORT. Estos informes son de uso interno y, aunque guiados por unas orientaciones previas, se pretendía que fueran escritos con un estilo libre. Este propósito se ha evidenciado mediante: la constancia de los sentimientos de los autores de los RAR, que se han podido entrever en su estilo de redacción en primera persona.

**Los informes reflexivos requieren un tiempo de adaptación para su uso por los coordinadores de actividades de redes internacionales de EDS**

Los RAR como instrumento de evaluación, fueron algo novedoso para la mayoría de los socios de SUPPORT que no estaban habituados a utilizar un lenguaje reflexivo para evaluar. Por esta razón, tuvo un tiempo de adaptación y a medida que la red fue madurando, debido al aprendizaje de los resultados de los RAR, el discurso de los RAR también fue cogiendo calor y armonía, transformándose en un lenguaje cada vez más cercano y expresado con el corazón.

**La construcción de un nuevo saber compartido, comporta un cierre en la apertura del discurso a otros puntos de vista, que va en consonancia con el nivel de maduración en el que las redes internacionales de EDS se encuentran.**

Este discurso reflexivo de la red SUPPORT fue a la par que el proceso de maduración de la red. Al principio, los participantes se mostraron abiertos a una lluvia de ideas para llevar a cabo un proyecto interdisciplinario común que, a medida que fue conformándose y tomando forma, fue construyendo un nuevo conocimiento y adoptando un discurso que redujo las posibles ideas con las que intervenir, ignorando los puntos de vista que no se asociaban a ese nuevo saber.



## **La redes internacionales de EDS son ejemplo de convivencias entrañables, mediante el uso de un discurso armónico, de las que pueden derivar futuras amistades**

En la red SUPPORT siempre se mantuvo un tono respetuoso estable hacia los demás que no se caracterizó por el juicio del comportamiento de sus actores ni por un discurso negado a las opiniones contradictorias, sino por el fomento del diálogo y el debate entre sus diferentes perspectivas, en un ambiente armónico

### **10.2. Conclusiones globales de la investigación**

La DEEDS desarrolló mecanismos de evaluación para determinar los cambios y el impacto global producido por sus grupos de acción local, diseñados por un grupo de expertos. Tanto el impacto local como global resultado de la evaluación de acciones de EDS desarrolladas por la DEEDS, han servido para orientar el Programa de acción global en EDS que la UNESCO propone como seguimiento a la DEEDS, la cual finalizó el 31 de diciembre de 2014. Este programa se preocupa por ampliar el espectro de sus acciones educativas para acelerar el proceso de aprendizaje en desarrollo sostenible (DS) y también prevé desarrollar una estrategia de seguimiento y evaluación con un sistema de indicadores, para controlar la eficacia de este proceso de enseñanza-aprendizaje, en su etapa de implementación.

En este apartado nos cuestionamos cuál puede ser la contribución general en el campo de la evaluación en EDS, derivada de la evaluación de los informes reflexivos de SUPPORT. Y, en relación con el periodo justamente posterior a la finalización de la DEEDS en el que se encuentra este trabajo, cómo los resultados de esta evaluación pueden alimentar el proceso de seguimiento y evaluación del Programa de acción global en EDS de la UNESCO.

#### **10.2.1. Contribución general al campo de la evaluación en EDS**

La tarea de la “evaluación” en un campo educativo aporta beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje: da pistas acerca del trabajo realizado, ayuda a aprender de lo que ha funcionado bien y a mejorar en lo que es necesario.

La EDS es un campo ligado al pensamiento crítico en un mundo complejo e incierto. Por tanto, la “evaluación en EDS” promueve, además del aprendizaje, la reflexión compartida

sobre las preocupaciones de quienes participan en ella y también trata de identificar los modelos emergentes de construcción de nuevo conocimiento en EDS.

El análisis del discurso de informes que evalúan y reflexionan sobre actividades de EDS, ayuda a retroalimentar el feedback obtenido sobre las fortalezas y debilidades en este tipo de actividades. El análisis de los informes reflexivos ha permitido construir el significado del lenguaje en EDS, no solo a nivel de contenido y estructural sino también a nivel valorativo, por tratarse de lenguaje evaluativo. Al significado del lenguaje en el texto en el que se produce, se ha insistido en llamar “función” de lenguaje o también “uso” del lenguaje, por la utilidad de éste para expresar lo que quieren manifestar los escritores. En este trabajo, cuando se analiza el lenguaje evaluativo, se construye su contexto social. Es decir, el lenguaje tiene sentido en la comunidad internacional en la que se produce, haciendo que el escritor participe de las acciones de ésta. A través de esta participación, el lenguaje se dota del significado del contenido que trata el texto (EDS); adquiere la sensibilidad y actitud del escritor, y el espíritu de éste para negociar con el receptor (valoración); y adopta la textura trazada en el texto (estructura del texto). Entonces, se considera que el lenguaje pasa a formar parte de un *discurso evaluativo*.

Por lo tanto, se considera que este trabajo es un claro ejemplo de la contribución de la evaluación, mediante el análisis del discurso, a la construcción de significado del lenguaje evaluativo en EDS en contextos internacionales.

#### **10.2.2. Contribución al proceso de seguimiento y evaluación del Programa de acción global en EDS de la UNESCO**

Al igual que la DEEDS, el Programa de acción global (PAG) en EDS de la UNESCO prevé acciones de cooperación internacional entre diferentes instituciones de la comunidad de la EDS, el cual tiende a ampliar los límites de esta comunidad para promover una ciudadanía global, y propone mecanismos de seguimiento y evaluación para evaluar estas acciones.

Desde la experiencia evaluativa de esta investigación, se propone que el PAG preste atención sobre el lenguaje utilizado en relación a la EDS y lo evalúe, construyendo su significado en el contexto que éste produce. Es decir, evaluar el discurso en el que el lenguaje en EDS es producido. Si solo se consideran a evaluar, las palabras o frases

aisladas de los acontecimientos dónde éstas se han producido, es difícil que se pueda profundizar en lo que realmente ha ocurrido o se ha dicho.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, la EDS es un tipo de educación en valores, sensible a los cambios en las maneras de ver el mundo de la sociedad. Su complejidad aumenta, cuando la EDS es abordada en contextos multiculturales, como actividades internacionales de cooperación educativa, donde los participantes integran diferentes formas de concebir el mundo dependiendo de sus valores culturales. Una manera de poder identificar y contrastar los diferentes valores culturales que dan significado a la EDS, es evaluar este tipo de actividades mediante informes reflexivos como métodos de evaluación cualitativa. Los informes reflexivos permiten profundizar en el discurso de EDS, dónde los datos cuantitativos no son capaces de llegar y proporcionan una intimidad a sus escritores que otros métodos cualitativos no disponen. Por otro lado, si el propósito de la evaluación de estas actividades se transforma en un campo de aprendizaje, los informes reflexivos son un espacio discursivo muy rico para fines investigativos.

### **10.3. Contribución teórica y metodológica de este trabajo**

Este trabajo está llegando a su fin, por lo que me gustaría remarcar la importancia que ha tenido la Teoría de la Valoración para esta investigación. Además, me propongo hacerlo en 1ª persona, que ya no abandonaré hasta el final de este trabajo, para dejar constancia del desarrollo personal que he experimentado al descubrirla y aplicarla, y también expresar lo agradecida que estoy a autores como Kaplan, White y Martin, por haberme permitido conocerla.

La Teoría de la Valoración ha realizado la función de teoría-método en este trabajo, es decir, me ha proporcionado las pautas para pensar como estructurar el análisis y a la vez, también las herramientas para realizar parte de éste.

Fue a raíz de la Teoría de la Valoración que me interesé por la Teoría Sociosemiótica del lenguaje de Halliday (1982). Las Metafunciones del sistema semántico del lenguaje que propone Halliday (la ideacional, la interpersonal y la textual) son las bases teóricas para

construir los Dominios semánticos de la EDS en red, que representan el significado del lenguaje en EDS, a través del análisis del discurso de los informes reflexivos:

- La Teoría de la valoración, surgió en el intento de reforzar la comprensión sobre la semántica interpersonal del lenguaje, y ha dado lugar a la construcción de los Dominios semánticos de la valoración, como expresión de los sentimientos, la posición intersubjetiva y la fuerza en los enunciados de los escritores.
- La función ideacional del lenguaje ha contribuido a la construcción de los Dominios semánticos de la EDS, como expresión del contenido del lenguaje en EDS.
- La función textual del lenguaje ha sido la base para la construcción de los Dominios Semánticos de la estructura del texto escrito, como expresión de un lenguaje coherente en un texto cohesivo.

Por otro lado, la Teoría de la valoración también me ha proporcionado las bases teóricas para realizar parte del análisis metodológico que he llevado a cabo. Esta teoría plantea tres posiciones valorativas que pueden adoptar los escritores, mediante tres Dominios o Sistemas de significado a los que éstos se refieren cuando valoran, denominados Dominios semánticos de la valoración:

- La Actitud: se refiere a la posición actitudinal del escritor, mediante sus emociones, juicios y gustos.
- El Compromiso: se refiere a la posición dialógica e intertextual del escritor, mediante las posiciones intersubjetivas del escritor y su aprobación o rechazo a otros puntos de vista alternativos, y el respaldo en otros autores, respectivamente.
- La Gradación: se refiere a la intensidad de fuerza y foco con la que los escritores expresan sus enunciados.

En el análisis de los informes reflexivos de este trabajo, consideré que era necesario la construcción de tres nuevas categorías del Dominio y subdominio semántico de la valoración, Actitud-Afecto, denominadas: Optimismo, Responsabilidad y Sorpresa, que no contemplaba la Teoría de la valoración, según Kaplan (2007a), para completar el significado actitudinal del lenguaje en EDS de estos informes.

En el análisis de los informes reflexivos que evalúan las actividades de la red internacional SUPPORT de EDS, he podido identificar recursos lingüísticos con un significado relacionado con los tres Dominios semánticos de la valoración y, por lo tanto, también las diferentes posiciones valorativas que los escritores han adoptado en el texto. En este sentido, es importante aclarar que estos informes eran confidenciales y solo se han compartido con la evaluadora externa y la evaluadora interna de la red, en este último caso tratándose de la Directora de esta tesis doctoral y de una servidora, como auxiliar de la evaluación interna y autora de este trabajo de investigación. Este carácter confidencial ha jugado un papel importante en las evaluaciones de los informes reflexivos, proporcionado una intimidad a sus autores que se ha visto reflejada en la riqueza del significado de sus valoraciones.

#### **10.4. Recomendaciones para evaluar actividades de redes internacionales de EDS**

Para finalizar, me gustaría establecer una serie de recomendaciones acerca de la idoneidad de algunos de los instrumentos de evaluación utilizados en actividades de redes internacionales de EDS, incluyendo, por supuesto, los Informes Reflexivos de las Actividades (RAR).

Tanto la Red Comenius SUPPORT, como sus redes precedentes, la Red Noruega para la Educación Ambiental y la Red Comenius SEED; y redes posteriores, la Red Comenius CoDeS (Colaboración de la comunidad escolar para un desarrollo sostenible), han utilizado instrumentos de evaluación interna de sus actividades que son comunes. Sin embargo ha habido algunas distinciones como las que se exponen a continuación:

- Cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, dirigidos a los participantes, cuyos resultados cuantitativos han servido para realizar los informes públicos de cada actividad, y tanto sus resultados cuantitativos como cualitativos han orientado el informe confidencial de evaluación interna de cada actividad y anual.

- Entrevistas semiestructuradas, dirigidas a los coordinadores de las actividades y a la coordinadora de la red, que han servido para alimentar los informes confidenciales de evaluación interna.
- Observaciones confidenciales de la evaluadora interna y observaciones de los participantes de la red SUPPORT, mediante respuestas a preguntas escritas en grandes paneles, visibles a todos los participantes.

Los informes reflexivos, fueron instrumentos evaluativos de distinción entre los utilizados en las diferentes redes, debido a que solo fueron utilizados en la red SUPPORT, y también tuvieron un carácter confidencial.

La red CoDeS, en la cual una servidora tuvo la oportunidad de trabajar como evaluadora interna de la última conferencia que se celebró en esta red, titulada: “Diseñando un futuro sostenible a través de la colaboración de la comunidad escolar”, diseñó un instrumento evaluativo que tampoco había sido utilizado anteriormente. Este instrumento, llamado “La silla del orador”, pretendía evaluar cómo se sentían los participantes durante la conferencia, a través de sus propias manifestaciones grabadas en video, para luego compartirlas con todos ellos (Sabio & An, 2014).

En general, creo que todos estos instrumentos de evaluación interna, son importantes para registrar el feedback del evaluador interno y de los participantes de actividades que se celebran en redes internacionales de EDS. Los cuestionarios dan la oportunidad a los participantes de valorar cuantitativa y cualitativamente las actividades. Las entrevistas ofrecen el espacio cara a cara, evaluador-coordinador, para sincerarse sobre las principales debilidades y fortalezas de las actividades. Las observaciones confidenciales del evaluador interno, son de gran utilidad para completar el significado de lo evaluado por los participantes, sobre todo en lo relativo al contexto situado de cada sesión en la actividad. Los paneles visibles a todo el público, dónde los participantes manifiestan, de forma anónima, sus respuestas a preguntas como “¿qué es lo que traes o te llevas de esta actividad?”, son un instrumento que permite expresar lo que piensan los participantes en público, para el resto de participantes. El carácter confidencial de los informes reflexivos proporciona un espacio de intimidad único a sus autores que se ve reflejado en la riqueza semántica de sus valoraciones. Finalmente, “La silla del orador”, es de utilidad para

registrar los sentimientos de los participantes, los motiva al convertirlos en actores protagonistas de la evaluación, grabada en video, y se puede compartir con el resto de participantes, sin necesidad de muchas interpretaciones por parte del evaluador.

Por otro lado, combinar instrumentos de evaluación objetivos con otros reflexivos, es necesario para profundizar en el significado de los resultados objetivos y para dejar una evidencia más clara de “aquello que pasó o aquello que se dijo”, en las actividades de redes internacionales de EDS.

Para finalizar, me gustaría recoger la idea que aportaban Guba y Lincoln (1989) de evaluación como “apuesta” o también llamada *evaluación responsiva o sensible*, en la que los evaluadores seríamos unos “inversores”. Es decir, los evaluadores se arriesgan a decidir los criterios sobre los que evaluar en una negociación con el resto de actores afectados por la cuestión a evaluar, en la que deciden y acuerdan estos criterios, sin necesidad de tomarlos predefinidos, previamente. Con ello me gustaría animar a que se siga apostando por la evaluación en educación para la sostenibilidad y que se siga apostando por una evaluación responsiva, para poder seguir decidiendo los criterios a evaluar en esta cuestión que abarca una gran complejidad e incertidumbre, obtener más ventajas del proceso evaluación y seguir aprendiendo del mismo proceso.





# CAPÍTULO 11

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M., & Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània.
- Anderson, B. (1983). *Imaginary Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bajtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays (C. Emerson y M. Holquist, Trads.)*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bajtin, M. (1982). *Estetica de la creacion verbal (T. Bubnova, Trad.)*. Mexico: Siglo XXI.
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L., & March, M. X. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social* (págs. 1-10). Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. (J. Alborés, Trad.) Madrid: Siglo XXI de España.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1996). *Habits of the hearth*. Berkeley: University of California Press.

- Benedict, F. (2008). *SUPPORT Comenius Network, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow. Partner Meeting 1 Report*. European Community: Comenius Lifelong Learning Programme.
- Berryman, T., & Sauvé, L. (2013). Languages and Discourses of Education, Environment and Sustainable Development. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. Wals, *International Handbook of Research on Environmental Education*. New York: American Educational Research Association.
- Biber, D., & Finegan, E. (1988). Adverbial stance types in English. *Discourse Processes*, 11(1), 1-34.
- Bolívar, A. (1994). Discurso e interacción en el texto escrito. En A. Bolívar, *La información evaluativa* (págs. 84-112). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (1997). La negociación de la evaluación en editoriales de periódicos. En *Boletín de Filología Tomo XXXVI* (págs. 7-24). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bonnett, M. (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our common future*. New York: World Commission on Environment and Development. UN.
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). FINAL REPORT*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). FINAL REPORT*. Luxembourg: UNESCO.
- Calhoun, C. (1988). Populist politics, communications media, and large scale social integration. *Sociological Theory*, 6(2), 219-41.
- Calhoun, C. (1998). Community without propinquity revisited: Communication technology and the transformation of the urban public sphere. *Sociological Inquiry*, 68(3), 373-97.
- Castells, M. (1983). *The city and the grassroots*. Berkeley: University of California Press.
- Castells, M. (1989). *The informational city*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1994). European cities, the informational society, and global economy. *New left review*, 204, 18-32.
- Castells, M. (2001). *The internet galaxy: Reflections on the internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red*. (C. Martínez Gimeno, Trad.) México, Distrito Federa: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red : una visión global*. (F. Muñoz de Bustillo, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.

- Cohen, A. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Tavistock.
- Conrad, S., & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 56-73). Oxford: Oxford University Press.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Delanty, G. (2006). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: GRAÓ.
- desarrollo, C. d. (1992).
- Espinet, M. (2009). *Guidelines for compiling Reports from SUPPORT network activities*. European Community: SUPPORT Comenius Network, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow .
- Espinet, M. (2010). *Final 3rd Annual internal Evaluation Report: Methodological Approach*. European Community: SUPPORT Comenius Network, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow.
- Espinet, M., & Sabio, E. (2008). *SUPPORT internal evaluation action plan*. European Community: SUPPORT Comenius Network, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow.
- Etzioni, A. (1995). *The spirit of community*. London: Fontana Press.
- Etzioni, A. (2001). *The monochrome society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fien, J. (1993). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Geelong - Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Gee, J. P. (2004). Discourse Analysis: What make it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (pp. 19-50). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R.Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Girault, Y., & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *Revue ASTER – Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 46, 7-30.
- González-Gaudiano, E. (2006). Environmental education: a field in tension or in transition? *Environmental Education Research*, 12(3), 291-300.
- Granados, J. (2010). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia. Un estudi de cas (Tesis doctoral no publicada)*. Bellaterra, Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guba, G., & Lincoln, S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (California): Sage Publications.

- Guilera, M., Espinet, M., & Pujol, R. M. (2007). *La formació permanent de mestres en educació ambiental: Anàlisi del contrast d'un workshop en un context d'investigació – acció i internacional (Trabajo de DEA no publicado)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Gutierrez, J. (2009). Centros para la Sostenibilidad: El trabajo en Red. *II Simposi d'Educació per la Sostenibilitat de Castelló de la Plana: un món per als nostres fills*. Castelló: CEFIRE.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro Santana, Trad.) México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Halliday, M. A. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2000). Evaluation: An introduction. In S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan, N. (2007a). La teoría de la Valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolivar (Compiladora), *El análisis del discurso: ¿por qué y para qué?* (págs. 63-86). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Kaplan, N. (2007b). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión (Tesis doctoral no publicada)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue, and the novel. En T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader* (págs. 35-61). New York: Columbia University Press.
- Lash, S. (1994). Reflexivity and its doubles: Structure, aesthetics, community. En U. Beck, A. Giddens, & S. Lash, *Reflective Modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern society order*. Cambridge: Polity Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. (G. Zadunaisky, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20(3), 303-321.
- Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: The decline of individualism in mass society*. London: Sage.
- Márquez, C. (2002). *La comunicació multimodal en l'ensenyament del cicle de l'aigua (Tesis doctoral no publicada)*. Bellaterra, Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. In S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.

- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J.R., & White, P. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Mayer, M. (2008). *Support external evaluation action plan*. European Community: SUPPORT Comenius Network, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow.
- Mayer, M., & Espinet, M. (2008). *Monitoring and evaluation plan for the SUPPORT Programme*. European Community: SUPPORT Comenius Network, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow.
- Mayer, M., & Mogensen, F. (2007). L'avaluació en l'educació ambiental i l'ús de criteris de qualitat. A F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting, & A. Varga, *Educació per al desenvolupament sostenible. Tendències, divergències i criteris de qualitat*. (p. 43-64). Barcelona: Graó.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: New American Library.
- Meadows, D., Meadows, D., & Randers, J. (2012). *Les limites à la croissance (dans un monde fini)*. Paris: Rue de l'Echiquier.
- Melucci, A. (1996). *The playing self person and meaning in the planetary society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melucci, A., & Casquette, J. (2001). *Vivencia y convivencia :Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Mogensen, F., & Mayer, M. (2007). Perspectives en l'educació ambiental. Un marc de treball crític. A F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting, & A. Varga, *Educació per al desenvolupament sostenible. Tendències, divergències i criteris de qualitat* (p. 21-42). Barcelona: Graó.
- ONU. (1992). *Agenda 21*. Conferencia de las Naciones Unidas para el medio ambiente y el desarrollo. Obtenido de Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. División de Desarrollo Sostenible: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/>
- ONU. (1992). *Capítulo 36 de la Agenda 21*. Obtenido de Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. División de Desarrollo Sostenible: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter36.htm>
- Pujol, R. M. (1998). *Sociedad de consumo y Problemática ambiental*. Bellaterra, Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/consumo.aspx>
- Putnam, R. (1999). *Bowling alone*. New york: Simon & Schuster.
- Rivoir, A. L. (1999). Redes Sociales: ¿Instrumento metodológico o categoría sociológica? *Revista de Ciencias Sociales* , 15, 49-59.

- Rogers, R. (2004). *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabio, E. (2010). *La evaluación de actividades de redes que promueven la Educación para el Desarrollo Sostenible: El caso de la evaluación interna de la red europea SUPPORT (Trabajo para la obtención del DEA no publicado)*. Bellaterra, Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabio, E. (2014). L'ús de les TIC en xarxes internacionals d'EDS: El cas de la xarxa Comenius SUPPORT. *IV Simposi d'Educació per a la Sostenibilitat*. Vila-real: Centre de Formació de Professorat de la Generalitat Valenciana. Recollit de <https://drive.google.com/file/d/0B93bVITHVlrxTFEwZVdxVFIPcWs/view>
- Sabio, E., & An, J. (2014). *CoDeS Final Conference Internal Evaluation Report*. Barcelona: CODES Comenius Network.
- Sabio, E., & Espinet, M. (2009). La Evaluación de Redes que promueven la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS): El caso de la Evaluación Interna de la Red Europea SUPPORT. En O. A. PPNN, *Investigaciones en la década de la educación para el desarrollo sostenible. Naturaleza y Parques Nacionales, serie Educación Ambiental* (págs. 157-169). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Sachs, W. (1996). L'anatomie politique du développement durable. "*L'ERE post-moderne. Quelques signes et priorités*", *Interculture, Cahier 130, Hiver 1996*, 29(1), 15-37.
- Sandas, A. (2010). *SUPPORT, Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow. Final Report*. European Community: Comenius Lifelong Learning Programme. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/llp/project\\_reports/documents/comenius/all/com\\_nw\\_134631\\_support.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/comenius/all/com_nw_134631_support.pdf)
- Santos, L. M. (2010). *Discursos de educação ambiental na formação de educadores(as) ambientais: uma abordagem a partir da análise crítica do discurso (Tesis doctoral no publicada)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sarangj, S. (2003). Editorial: Evaluating evaluative language. *Special Issue. Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation, Text*, 23(2), 165-170.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos En Educación Ambiental*, 1(2), 7-25.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 4, 31-47.
- Sauvé, L. (2011). La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement - Un certain vertige. *Texte éditorial. Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 9, 7-21.

- Sauvé, L. (2014). Grounding schools in communities: enhancing ecocitizenship education. *Designing a Sustainable Future through School Community Collaboration*. Barcelona: Comenius CoDeS network.
- Selznick, P. (1992). *The moral commonwealth: Social Theory and the promise of community*. Berkeley: University California Press.
- Sennet, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Shiro, M. (2011). Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema del artículo de investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 11(1), 129-148.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Sterling, S. (2006). *Educazione Sostenibile*. Italia: Anima Mundi.
- Stubbs, M. (1996). *Text and corpus analysis: Computer-assisted studies of language and culture*. Oxford: Blackwell.
- Subirats, J., & Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat :Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ubieto, J. (2007). Models de treball en xarxa. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 36, 26-39.
- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*. Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- UNESCO-UNEP. (1976). Belgrade chapter: A global framework for environmental education. *International environmental Education Workshop*. Belgrade.
- UNESCO-UNEP. (1977). Tbilisi Declaration and final Report. *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi.
- Vaillancourt, J.-G. (1992). Le développement durable ou le "compromis" de la Commission Brundtland. Dans *Le développement durable ou le "compromisCollectif. L'avenir d'un monde fini, Cahiers de la Recherche Éthique* (pp. 17-44). Montréal: Fides.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277.
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: The rise of networked individualism. *International journal of urban and regional research*, 25(2), 227-2.
- White, P. R. (2000a). *Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración)*. Trad. Ghio E. Recuperado el 30 de abril de 2015, de [www.grammatics.com/valoracion/](http://www.grammatics.com/valoracion/): <http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf>

- White, P. R. (2000b). Dialogue and inter-subjectivity: Reinterpreting the semantics of modality and hedging. In M. Coulthard, J. Cotterill, & F. Rock (Eds.), *Dialogue analysis VII: Working with dialogue. Selected papers from the 7th International Association of Dialogue Analysis Conference Birmingham (1999)* (pp. 67-80). Tübingen: Neimeyer.
- White, P. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Special Issue. Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation, Text*, 23(2), 259-284.



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1. Principales características de los tipos de comunidades identificados por Delanty (2006), de la era de la Modernidad a la Posmodernidad .....	82
Tabla 7.1. Características de los principales Paradigmas de evaluación en EA .....	110
Tabla 8.1. Relación entre el tipo de actividad de SUPPORT y el tipo de colaboración que ésta promueve en la comunidad educativa.....	129
Tabla 8.2. Muestra de actividades celebradas en la red Comenius SUPPORT.....	137
Tabla 8.3. Relación entre Subpreguntas y objetivos de la investigación, Dominios semánticos de la EDS en Red y Metafunciones del lenguaje (Halliday, 1982).....	142
Tabla 8.4. Dominios semánticos de la EDS identificados por su nombre y por colores. ....	145
Tabla 8.5. Resumen de las entidades evaluadas y personas gramaticales utilizadas por los Subdominios semánticos de la actitud. ....	156
Tabla 8.6. Dominios semánticos <b>instrumentales</b> de la EDS (por colores) y sus correspondientes criterios de calidad o subdominios definidos (en tono de grises) .....	161
Tabla 8.7. Dominios semánticos <b>intrínsecos</b> de la EDS (por colores) y sus correspondientes Criterios de calidad o subdominios definidos (en tono de grises).....	162
Tabla 8.8. Selección de métodos de representación de resultados en relación a las subpreguntas y objetivos de este trabajo de investigación .....	167
Tabla 9.1. Relación entre el carácter reflexivo, por unidad de análisis, y la extensión, por página del RAR. Los datos marcados en rojo no son significativos, debido: a la corta extensión del informe analizado, en relación al resto de RAR, en el caso del TCII y el ASVII; y a que se trata del informe del PM y no de un RAR, en el caso del PMII. Los datos marcados en azul corresponden a la Coordinadora de la red (NC) .....	189

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0.1. Países en los que he residido y visitado, durante todo el proceso de tesis doctoral.....	4
Figura 2.1. La Triangulación tridimensional entre los 3 tipos de estrategias de evaluación de la red Comenius SUPPORT, asociadas a los instrumentos de evaluación (Mayer & Espinet 2008).....	35
Figura 3.1. Resumen de la pregunta general, subpreguntas y objetivos de la investigación .....	45
Figura 4.1. Las tres esferas interrelacionadas del desarrollo personal, social y con los otros seres vivos (OIKOS) (Sauvé, 1999, 2007) .....	61
Figura 4.2. Estructura conceptual del Desarrollo Sostenible (Sauvé, 1999) .....	61
Figura 4.3. Sistema ad incastro. Educación para el cambio en relación a la Sostenibilidad (Sterling, 2006) .....	66
Figura 6.2. Relación entre los principios, los condicionantes y las propiedades del trabajo en una red socioeducativa (Sabio, 2010). ....	97
Figura 6.3. Fases del trabajo en red desde un trabajo independiente a un trabajo colaborativo integrado. (Sabio, 2010).....	100
Figura 8.1. Nº de RAR por tipo de actividad y nº total de RAR, mediante el programa ATLAS TI... 138	

Figura 8.2. Sucesión a lo largo del tiempo de las actividades de la red SUPPORT pertenecientes a la muestra seleccionada.....	139
Figura 8.3. Estrategia de análisis cualitativa de datos, mediante el programa ATLAS TI.....	150
Figura 8.4. Representación esquemática de los <b>Dominios y subdominios semánticos de la valoración</b> : actitud, compromiso y gradación .....	151
Figura 8.5. Representación esquemática del Dominio semántico de la valoración, <b>Actitud</b> , y sus subdominios correspondientes: afecto, juicio y apreciación.....	152
Figura 8.6. Representación esquemática del Subdominio semántico de la Actitud, <b>Afecto</b> , y sus categorías correspondientes: actoral y no actoral, felicidad, seguridad, satisfacción, optimismo, responsabilidad y sorpresa .....	153
Figura 8.7. Representación esquemática del Subdominio semántico de la Actitud, <b>Juicio</b> , y sus categorías correspondientes a la estima y la sanción social.....	154
Figura 8.8. Representación esquemática del Subdominio semántico de la Actitud, <b>Apreciación</b> , y sus categorías correspondientes a la reacción, la composición y la tasación social o valuación ...	155
Figura 8.9. Representación esquemática del Dominio semántico de la valoración, <b>Compromiso</b> y sus subdominios correspondientes: heteroglosia y monoglosia .....	158
Figura 8.10. Representación esquemática del Subdominio semántico del Compromiso, <b>Heteroglosia</b> , y sus categorías correspondientes a la expansión y a la contracción dialógica.....	159
Figura 8.11. Representación esquemática del Dominio semántico de la valoración, <b>Gradación</b> y sus subdominios correspondientes a la intensidad de fuerza y a la intensidad de foco .....	160
Figura 8.12. Ejemplo de una Unidad de análisis y sus Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red correspondientes, en el análisis cualitativo de los RAR, mediante el programa ATLAS TI..	163
Figura 8.13. Ejemplo de una Unidad de análisis y sus Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red correspondientes, en el análisis cualitativo de los RAR, mediante las redes del programa ATLAS TI.....	163
Figura 8.14. Ejemplo de un comentario asociado una Unidad de análisis y sus Dominios y subdominios semánticos de la EDS en red correspondientes, en el análisis cualitativo de los RAR, mediante las redes del programa ATLAS TI.....	165
Figura 8.15. Representación esquemática de los Dominios semánticos de la EDS en red .....	166
Figura 8.16. Representación esquemática de los Dominios y subdominios semánticos de la valoración.....	166
Figura 8.17. Representación esquemática de los Dominios y subdominios semánticos de la EDS	166
Figura 8.18. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito construidos en los RAR de SUPPORT .....	172
Figura 8.19. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan las Reuniones de Socios (PM) de SUPPORT....	177
Figura 9.1. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito construidos en los RAR de SUPPORT .....	184
Figura 9.2. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan los Eventos Especiales (SE) de SUPPORT .....	186
Figura 9.3. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan las Reuniones de Socios (PM) de SUPPORT .....	186
Figura 9.4. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, construidos en los RAR que evalúan las Conferencias Temáticas (TC) de SUPPORT .....	187

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 8.1. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la valoración construidos en los RAR de SUPPORT.....	169
Gráfico 8.2. Ejemplo de representación gráfica de los Subdominios semánticos de la EDS: Interacciones, construidos en los RAR de SUPPORT. En la parte de arriba-izquierda del gráfico, se puede observar la frecuencia de construcción en los RAR de los Dominios semánticos de la EDS	169
Gráfico 8.3. Ejemplo de representación gráfica de las Categorías semánticas de Actitud: Afecto, construidas en los RAR de SUPPORT. En la parte de arriba-derecha del gráfico, se puede observar la frecuencia de construcción de los Dominios semánticos de la valoración: Actitud .....	170
Gráfico 8.4. Ejemplo de representación gráfica del Dominio semántico de la valoración: Actitud en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT .....	171
Gráfico 8.5. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la valoración construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	175
Gráfico 8.6. Ejemplo de representación gráfica de los Dominios semánticos de la EDS en los RAR de SUPPORT, construidos a lo largo del transcurso de las actividades de SUPPORT .....	176
Gráfico 9.1. Dominios semánticos de la EDS construidos en los RAR de SUPPORT. N = 537 .....	192
Gráfico 9.2. Dominios semánticos de la EDS construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	192
Gráfico 9.3. Dominios semánticos de la EDS: Intrínsecos e Instrumentales, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 537 .....	192
Gráfico 9.5. Dominios semánticos de la EDS: Intrínsecos e Instrumentales, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT.....	193
Gráfico 9.6. Subdominios semánticos de la EDS: Interacciones, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 127 .....	196
Gráfico 9.7. Subdominios semánticos de la EDS: Interacciones , construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	196
Gráfico 9.8. Subdominios semánticos de la EDS: Aprendizaje, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 133 .....	198
Gráfico 9.9. Subdominios semánticos de la EDS: Aprendizaje, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	198
Gráfico 9.10. Subdominios semánticos de la EDS: Nuevas visiones EDS, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT. N = 48 .....	200
Gráfico 9.11. Subdominios semánticos de la EDS: Nuevas Visiones EDS, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT.....	200
Gráfico 9.12. Subdominios semánticos de la EDS: Organización, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 138 .....	202
Gráfico 9.13. Subdominios semánticos de la EDS: Organización, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	203
Gráfico 9.14. Subdominios semánticos de la EDS: Instalaciones, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 53 .....	205

Gráfico 9.15. Subdominios semánticos de la EDS: Instalaciones, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	205
Gráfico 9.16. Subdominios semánticos de la EDS: Tiempo, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 38.....	206
Gráfico 9.17. Subdominios semánticos de la EDS: Tiempo, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT.....	207
Gráfico 9.18. Dominios semánticos de la valoración construidos en los RAR de SUPPORT. N = 537 .....	211
Gráfico 9.19. Dominios semánticos de la valoración construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT.....	211
Gráfico 9.20. Subdominios semánticos de la valoración: Actitud, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 279 .....	212
Gráfico 9.21. Subdominios semánticos de la valoración: Actitud, construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT .....	213
Gráfico 9.22. Subdominios semánticos de Compromiso construidos en los RAR de SUPPORT. N = 246.....	216
Gráfico 9.23. Subdominios semánticos de Compromiso construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT.....	216
Gráfico 9.24. Subdominios semánticos de Gradación construidos en los RAR de SUPPORT. N = 11 .....	218
Gráfico 9.25. Subdominios semánticos de Gradación construidos en los RAR de los diferentes eventos de SUPPORT.....	218
Gráfico 9.26. Categorías semánticas de Actitud: Afecto, construidas en los RAR de SUPPORT. ....	219
Gráfico 9.27. Categorías semánticas de Actitud: Juicio, construidas en los RAR de SUPPORT. N = 12 .....	221
Gráfico 9.28. Categorías semánticas de Actitud: Apreciación, construidas en los RAR de SUPPORT. N = 123 .....	223
Gráfico 9.29. Categorías semánticas de Compromiso: Heteroglosia: Contracción Dialógica, construidas en los RAR de SUPPORT. N = 139.....	224
Gráfico 9.30. Categorías semánticas de Compromiso: Heteroglosia: Expansión Dialógica, construidas en los RAR de SUPPORT. N = 105.....	226
Gráfico 9.31. Dominio semántico de la valoración: Actitud en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 284 .....	230
Gráfico 9.32. Subdominios semánticos de la valoración: Actitud en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT. N Afecto-EDS = 148; N Juicio-EDS = 10; N = 126.....	230
Gráfico 9.33. Dominio semántico de la valoración: Compromiso en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT. N = 254 .....	234
Gráfico 9.34. Construcción de los Subdominios semánticos de la valoración: Compromiso en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT.....	234
Gráfico 9.35. Dominio semántico de la valoración: Gradación en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT. N =11.....	237
Gráfico 9.36. Subdominios semánticos de la valoración: Gradación en relación a los Dominios semánticos de EDS, construidos en los RAR de SUPPORT. N F.EXP-EDS = 9; N F.IMP-EDS = 2.....	237

Gráfico 9.37. Dominio semántico de la valoración: Actitud en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT. ....	241
Gráfico 9.38. Subdominios semánticos de la valoración: Actitud en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT. ....	241
Gráfico 9.39. Dominio semántico de la valoración: Compromiso en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT. N = 249.....	244
Gráfico 9.40. Subdominios semánticos de la valoración: Compromiso en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT. ....	244
Gráfico 9.41. Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT. N = 11 .....	246
Gráfico 9.42. Subdominios semánticos de la valoración: Gradación en relación a los Dominios semánticos de la estructura del texto escrito, contruidos en los RAR de SUPPORT. ....	246
Gráfico 9.43. Dominios semánticos de la EDS en los RAR de SUPPORT, contruidos a lo largo del transcurso de las actividades de SUPPORT (2007-2010) .....	249
Gráfico 9.44. Dominios semánticos de la valoración en los RAR de SUPPORT, contruidos a lo largo del transcurso de las actividades de SUPPORT (2007-2010) .....	251

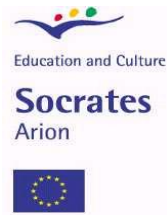


**ANEXOS**

**ANEXO I. INFORMES REFLEXIVOS  
DE LAS ACTIVIDADES (RAR) DE  
SUPPORT**



**ASVI RAR, by AC (A1)**



## **Socrates Arion Study Visit “Education for Sustainable Development – Learning for a Change”**

**Preston Montford Field Centre, Shrewsbury, United Kingdom,  
26<sup>th</sup>-30<sup>th</sup> November 2007**

### **Study Visit Reflective Evaluation Report**

#### **Section 1 Background**

This study visit is the third time that the FSC has run a study visit at this time of year with this theme. They have proved to be popular and feedback from some Country offices has suggested that they have been oversubscribed from within a number of countries. Each study visit has followed a similar pattern and this third visit was no exception – and attracted a mix of people from those at the “top” of the decision making tree – officers from Ministries of Education responsible for ESD - through to Local Government Officer, School Directors, teachers, officers from other government agencies (such as Environment Agencies), National Parks and Non governmental organisations.

The programme for this third Study Visit was a mixture of visits to ESD programmes in the UK and presentations and workshops from key experts. Each day was themed to allow participants to focus on key ESD issues. Expert witnesses were invited to address the group each day to talk on specific themes. Participants were given the chance to prepare questions and interview each expert witness to ensure they answer the issues of greatest relevance to the participants. Then the final day was given over to synthesising the new learning gained and discussing ways forward for ESD and the group. The workshop was coordinated by Dr James Hindson, head of Field Studies Council Environmental Education, the international projects unit of the host organisation, the Field Studies Council (FSC) – the leading provider of out of classroom education in the UK. He was supported in the management of the workshop by staff from the host Field Centre, and Jie Zheng, a Master student from the Central European University.

The FSC will be running a fourth study visit with the similar theme from the 23<sup>rd</sup> to the 29<sup>th</sup> November 2008.

## Section 2

### Description of daily activities and topics

#### Monday 26<sup>th</sup> November

The study visit started with a series of short introductions from all participants who stated their expectations of the seminar which they asked to briefly present orally as well as in a written form on a piece of paper. These were pinned to the conference room's wall and stayed there for the whole week for reference and occasionally referred to during the week by the workshop coordinator, James Hindson. The workshop programme appears in Appendix 1.

All attendees came from 14 different countries, which included Austria, Bulgaria, France, Greece, Hungary, Kazakhstan, Norway, Romania, Slovakia, Slovenia, Spain, Turkey and UK.. Participants were from various backgrounds. Some were schoolteachers, some from government offices, some from educational institutes and others from NGOs. A full list of participants and their contact details is in Appendix II

After the introductory session, Dr. Sam Thompson from New Economics Foundation (NEF) from London gave a presentation named *Overview on the prospects for a truly sustainable future*. the purpose of the presentation was to paint "the big picture" of sustainability at the start of the workshop. The main topic in his presentation was that well being should be the key goal in a sustainable future and the relation between well being, happiness and ESD. According to research by the NEF there is not such a strong correlation between GDP and well being as people generally assume. It was quite a new idea and even a little bit strange for some participants. A number had not through the well being issue before and if they had, were not familiar with the work of NEF.

After the presentation given by Sam, Faye Benefit from Norway, gave a short presentation of the newly established SUPPORT network and programme of activities – the purpose of the network – funded by the European Union – is to provide support for schools in their moves towards sustainability. She gave a brief demonstration of one website on the address [www.sustain.no](http://www.sustain.no), with the SUPPORT introductions on the webpage.

Leszek Iwaskow, from Her Majesty's Inspector-Specialist Advisor Geography and ESD gave a presentation with the title of *Insights into the state of ESD now and prospects for the future*. In his complex overview of what has been achieved in schools and is being done presently gave us a picture of ESD in England through the sustainable schools initiative and the big picture of the every Child Matters agenda, and also introduced the evaluation process in school – the Office of Standards in education process. A number of participants said that it was good to hear England had succeeded in introducing the ESD into self-evaluation reports.

During each evening presentations were made by the participants to evaluate ESD in their own countries. On the first evening participants from Slovenia, Spain, Bulgaria, Romania and Norway made a presentation. The main points are presented altogether in a section below.

#### Tuesday 27<sup>th</sup> November

Tuesday was a whole day "adventure" with Ken Webster, the author of *Rethink Refuse Reduce*. The day started with a presentation called *Society for better living*, with the main topic being about the importance of ESD and the urgency of sustainable development. After the presentation, the participants were required to discuss the possible solutions for the current situation. Four choices were given as different thoughts towards the future, and each group had to find a common opinion on each thought and present them. All groups agreed on one common point - that we should do something to change the current situation and the changes should happen now, because sustainability is an urgent necessity. Participants were told that what individuals do is almost

useless as long as the system does not change, and “being less bad is not the same as being good”. The rules have to be changed at the top by politicians and business people. It is not enough what we put on paper, and it has to become practice because the oil and fossil fuel’s peak is near and it is very urgent.

Ken Webster then gave a second presentation *A message from Ants* which demonstrated that naturally, ants work in a sustainable way. The ants’ society was compared with human society and the principle of “waste equals food” was emphasised. The key message delivered from the presentation was that we should aim for a “no waste” society, and that waste should be seen as just “treasure” in a wrong place. The message was that we should aim to build our economy and society based on this philosophy. During the presentation, he mentioned that according to one survey, young people from 18 to 25 cared the least for sustainable development. Some participants were shocked and as well motivated to do something practically. The participants wrote following sentences for the session:

“The imagination of future is very important and we should put our ideas into the practice. The solution is not the linear but the closed loop model: from local production to waste management with feedback. Ants can show us that even big communities can take care of themselves. Ken doesn’t want to have a lower quality of life; he wants to buy what he fancies. So, we should still use achievements of our technologies. We can also use waste for food.”

Ken then followed this discussion with further thought on the concept of *Cradle to Cradle* illustrating the main points through good case studies including one on Masdaam and Abu Dhabi. To better understand the concept each group was asked to solve one vital litter problem in a school and to draw a system to apply the systematic solution idea.

During the evening section, the FSC developed online carbon trading game was displayed and every group joined a game of the buying and selling carbon as well. The website was designed for school students to have a better idea of the carbon crisis and the possibility of carbon trading as a way of educing CO2 emissions. All participants in the conference played happily, although with a little bit confusion due to the short introduction and relatively complex rules.

### **Wednesday 28th November**

At 8.00 a.m. participants left the FSC Center and headed to a nearby primary school called Worthen Primary School. This is regarded as one of the best eco-schools in Shropshire. The head teacher and the staff were waiting and the children welcomed them with a song and school assembly. Classes were visited and the participants had good opportunities to talk with the children as well as the staff. After common presentation the participants were divided into four groups, each of which was guided by three students around the school area including playgrounds, eco-labs, ponds, willowmaze, wormcomposters and other initiatives in the school.

Most participants felt that it was a wonderful experience of how the theory of ESD can be put into practice. It was good to see dedicated teachers, active parents, a dynamic community and spontaneous children working together in order to provide a sustainable place to live. Everyone thought that it would be great if we can add globalising as one way of integrating the local community into the world.

After Worthen School the participants went to Wales to visit the Centre for Alternative Technology (CAT). After a short introduction provided by the CAT staff, participants had the opportunity to see the various new approaches to alternative technologies displayed in the center on our own. At the end of their exploration tour, they were invited to ask questions about the center, technology and comment on the impressions.

CAT is a world leader in the development of alternative community lifestyles and approaches to sustainable energy and have recently established a Centre for education for sustainable development. Sustainable Development has to adapt to local resources as the experiments and experiences of CAT demonstrate. The experience helped participants to gain greater insights into a wide variety of newest technologies towards a sustainable living: energy supplies, insulation, sewage systems, planting, eco-buildings, composting, soil erosion, recycling, and waste control. It was a great place to visit and to see how a concept can become practice and how the abstract technology works in real life.

During the evening session, participants from following countries gave a short presentation about ESD in their own countries, including Austria, France, Slovakia and Hungary.

### **Thursday 29<sup>th</sup> November**

In the morning, all participants went to William Brookes Secondary School in Shrewsbury. There, all visitors were divided into two groups and after an introduction both groups visited four lessons in the school. The visited lessons included - History, English, Philosophy, Citizenship, Math and Religious Education. The headmaster presented the school and had conversation with the group, and there was a guided tour around the facilities of the school as well. From the school tour, visitors learned a lot about the English educational and examination system. It was a great experience to see a real secondary school in its ordinary work and the participants really enjoyed the citizenship lesson. To sum up the experience, everyone realized how big challenge it is to develop education for sustainable development in practice, especially in a larger more exam focused school setting compared with a smaller primary school setting.

In the afternoon, after coming back to the field studies centre, there was a presentation and discussion from Professor Bill Scott from the University of Bath on “*Learning as Process*”. Professor Scott is the author of *Sustainable development and learning- Framing the issues* together with Stephen Gough and presented more new ideas in an interesting and challenging way.

He started by presenting some provocative and controversial issues and statements about education for sustainable development, and about sustainable development itself and expressed some critical views on government and learning. After the introduction session, he encouraged the participants to express their own opinions on the presented statements. In the next stage of his presentation, he explained the conception of sustainable schools and presented the eight metaphorical doorways to schools for ESD. In the following phase, each group examined eight case studies related to each doorway, and was asked to comment and evaluate the presented sustainable school projects. As the final session, Mr Scott presented the four stages of institutional development related to development of sustainable schools and the idea that we need to move from our original concept of ESD – called ESD I – to a more critical conception – called ESD II.

William Scott presentation showed the four necessary stages of institutional development in order to develop a sustainable school. This new knowledge helped participants to reflect on their own work and to set up new aims and strategies for future. These strategies could be actually based on the doorways were also presented in the presentation. Participants felt that the idea he presented could be applied to their own work.

After dinner, participants from Kazakhstan, Turkey, Greece and China all presented about ESD in their own countries.

### **Friday 30<sup>th</sup> November**

The morning session was led by Professor David Selby from the University of the South West of England. He started with a presentation called *On Firm or Shaky Ground? - Prospects for ESD*.

Participants then discussed the issues touching the core of the process named “education for sustainability”. During the lecture, the importance of different (E) SD definitions, especially the anthropocentric ones were questioned and different levels (orders) for achieving sustainability (doing things better, doing better things, „questioning“ level, etc.) were discussed. Besides this, the concepts of democracy and sustainability and the lack of value systems were also addressed. The participants thought that Professor Selby made a remarkable contribution to the workshop and not only did they receive a better understanding of sustainability but they also got a bright selection of quotes and examples from this lecture as well.

In participants’ reports, they said that they learnt the importance of addressing values in the ESD field, the views of alternative schools of thought within environmental philosophy and some methods on finding out learners’ views on the difference between possible and preferable futures in order to discuss difference or as a starting point to take actions towards preferable future. They also highlighted the following points gained from Professor Selby - that sustainability literacy is an necessary a way to define level of knowledge in terms of education for sustainability; that an anticipatory democracy that builds on the grass-roots expectation of people might be a way to understand their vision of future; that education for sustainability will work and serve the purpose of sustainability only if accompanied with peace education, environmental education, anti-racism education etc; and that sustainable development might be achieved through transition from democracy to living (local) democracy.

In the afternoon, James Hindson and Ken Webster reviewed the whole course briefly and each group was asked to write a group report on what they did and what they learnt, with the comparisons of their expectancy from the very beginning of the conference. Generally people felt a great achievement from all the lectures, tours and discussion.

### **Main points from participants’ presentations**

All the participants were asked to make a short presentation about the status and practise of ESD in their country. The nature of each presentation varied because all participants came from different backgrounds and therefore have different perspectives on ESD in their country. The short descriptions below should be read in this light. For example, a teacher might say “there is no ESD strategy for our country” whilst a Ministry official might claim that the country has one! Both could be right! The Ministry official might be encouraged by the existence of a formal document. The teacher might not have heard of the document or simply assume that because the document is implemented that the strategy does not exist!!.

#### **Austria**

Students in school still do not know the concept and the meaning of ESD. EE is more popular and more widely spread – and teachers and schools are good in EE and they are good at topics connected to learning and pedagogies. However, due to lack of support from government policy, the current situation in ESD is still at the stage of reports and published papers.

#### **Bulgaria**

The presentation was mainly about the first eco-school in Plovdiv. Their practice and activities are presented as good cases, with children studying issues such as global warming issues and forest understanding.

#### **China**

ESD is still a marginalized topic, although it seems to be very active in theoretical discussions and debates. A number of organizations have been established looking at ESD such as the Beijing Association of ESD, Research Centre of ESD, and setting up an ESD department in a lot of NGOs, However practice is still in its infancy. Unlike most European countries, the development of EE is also at the beginning stage and there is not much good experience that can be absorbed to help improve ESD.

### **France**

In 2003 the French government adopted a national plan for sustainable development, and two national Inspectors of Biology and Geography published a report to encourage schools to set up ESD. Experiments have taken place in a few schools and in 10 academies. In 2004 an official text presenting ESD was published and it seems that new official text to integrate ESD in all primary and secondary schools will be published over a few years.

### **FSC**

The history of Field Studies Council was presented with maps and pictures from different centres. The philosophy of FSC is to bring a greater understanding of the environment to as many people as possible. All different level and subjects taught in the centre were also introduced briefly.

### **Greece**

At the national level, the Ministry of the Environment, Physical planning and Public Works (YPEHODE) is in charge of coordinating sustainable development issues among other competent Ministries. The National Centre for Environment and Sustainable Development (EKPA) was established in 2000, which was a very important step. However, at the school level, EE is still the main stream and the Ministry of Education has enacted the place of Coordinators in EE.

### **Hungary**

The legal background for ESD both internationally and nationally were presented and although there is no national SD strategy published yet there are some good practices in EE. Both the problems and challenges were presented and with more attention from both the government and the schools being suggested as the first step.

### **Kazakhstan**

Less than 4% of the schools had applied the sustainability ideas in every day life until now. However, some government papers have been published about the concept of ESD and the Strategy of Education Development in Kazakhstan until 2010. Some practices were going on as well both in schools level and in local communities level with Eco Schools being an important initiative

### **Norway**

This was a presentation about one EU Comenius network project called SUPPORT that is focusing on supplying a platform for all partners and schools to make links and to share information related to improving ESD. The aim and the main contents of the project were introduced and more communication and more cooperation were encouraged.

### **Romania**

The title for the presentation was *ESD in the formal system of pre-university education*. The educational policies were listed and the quality assurance in education system was explained. All partnerships of the system was presented as a whole system and a bright but challenging future picture was described.

### **Slovakia**

the first part of the presentation was the history and development of ESD - followed by the strengths and weakness of current situation in Slovakia. Good EE practice, the strong potential and the “to be implemented strategy” were presented as current strengths whilst the weaknesses were that few people really understood ESD and the importance of ESD as well.

### **Slovenia**

Most actions about ESD were taken and pushed by NGOs, who presented the idea of enthusiastically involved individuals. While from government perspectives, there were no strategies about SD or ESD until now. One programming group for the Sustainable Development of Education was established but in practise it was not functioning well.

**Spain**

There is currently no national programme on ESD and no regional guidelines either. In practice, ESD is worked out through related subjects and cross-curricular activities. All the sub-themes of ESD have developed fairly well including cleanliness, energy saving, safety regulations, healthy living, etc.

**Turkey**

The education system includes formal education and non-formal education. All details such as the levels, the age group, the schooling rate and so on were listed to demonstrate the current education system in Turkey. EE educations in different ages were also demonstrated with the policy and guideline.



## Section 3

### Key issues that arose in discussions

The presentations, workshop and discussions generated a lively debate amongst the participants. Some of the key issues raised are summarised below.

#### 1. The purpose of sustainable development: happiness and well-being

The key argument from Sam Thompson was that for the future to be truly sustainable, we must have an increasing, not decreasing, quality of life.

But the problem is that the need for a sustainable development policy implies that current development model is unsustainable, which means we are using the planet's resources faster than they can be replaced through natural processes, rising carbon emissions are causing irrevocable damage to the Earth's ecosystem, and the high levels of material throughput and resource consumption are chiefly responsible for this. Economic theory suggests that rising consumer expenditure is strongly related to individuals' well being and GDP is a proxy of welfare.

If all the arguments above are correct, then we have a bleak choice that either we have to compromise well being for future generations or we compromise well being now due to curtailed consumption opportunities.

However, to jump out of the box, we can go back to the concept of well being. For the NEF, the definition is people's experience of their quality of life. Thus, when the relationship between satisfaction of life quality and GDP across the world is studied it turns out that within a country, over time, increasing economic growth does not seem to increase life satisfaction. At any given time, there is no strong relationship after a certain level of income is reached and across countries, GDP is not associated with life satisfaction above a certain level. Therefore a new indicator is needed to interpret well being – a kind of combination of such as the human development index and index of sustainable economic welfare - in order to compare the well being with the natural resources. The happy planet index has been developed and is measured as human well being divided by planetary resources.

When comparing the result, some developing countries are far higher than some developed countries, especially UK and USA. Therefore, consumption cannot make people happier as materialistic values are strongly associated with dissatisfaction, anxiety, and lower well being. So to realize ESD, there is possibility with less consumption and higher well being.

#### 2. Is it possible to improve the quality of life for all?

The message from Ken was that we need a systematic approach to solving problems. Our current approach of individual action will not work. This systemic approach includes new cradle to cradle design and new technology to help to solve the problem generated by old society. New systems can help us to improve the quality of life for all without sacrificing well being. Consumption is possible. Cradle to cradle, closed loop systems, circular economies, and "waste equals food" are all the key concepts needed to bring about sustainability.

While in David's argument, he thinks it is our students' mission to achieve the integrated sustainable future. It includes quickly reduce greenhouse gas emissions as an urgent example, changing the consumption style for another example, and to achieve this, we should lead children to a less consumption life style, which means decreasing the life quality to some extent, in terms of using less. The key message – we can carry on consuming.

### **3. The personal action approach or systemic approach?**

There was a fierce debate on the choice of ESD to emphasise a personal action approach or the systemic approach.

Ken Webster was the voice of the systemic approach, suggesting that the power of personal action is too tiny and we should teach students to focus on more systemic change and more positive attitude of the whole environment crisis due to the new technology and new design revolution. Through a better-designed equipments and systems, most problems can be solved without satisfying people's life quality, such as an electronic car or hydrogen car.

Most of participants emphasized the importance of personal action approach because they think it is important to let students know that they can change something from their own life, and small care and action can lead to the final big systemic change eventually.

It was a great debate, but happily, consensus was reached at the end of the discussion. There should be a proper balance between the personal action approach and systemic approach, In the past we gave too much attention to personal actions side, partly because it is easier to teach and easier to understand, and they should continue with some new content from the systematic approach side.

### **4. The need to move from ESD 1 to ESD 2? In addition, should we have ever been at ESD 1 in the first place?**

ESD1 means the promoting/ facilitating changes in what we do and how we live. It is important for two reasons: one is that there are clear benefits to organizations, families, and individuals to be had in the short term, as well as wider environmental and social benefits; the other one is that we just have to do the obvious things- for example, there are few good arguments against insulating roofs. Most participants agreed that there were relatively more practices in ESD1 stage in their own countries.

ESD2 involves the development of learner's abilities to make sound choices in the face of the inherent complexity and uncertainty of the future. However, the practice of ESD2 is not enough and not enough agreement and practice on it until now.

### **5. The issues raised in the national presentations: ESD is very patchy and that there is a huge gap between the theory and practice and there is not enough policy support.**

Generally the national strategies appear to be missing in most the countries, especially in some eastern European countries. Secondly, there is a hug gap between the theory and practice due to several reasons. Firstly, there is not enough time and training for teachers to become more sensitive to the topic, so the practice is still poor and underdeveloped. Secondly, governments do not pay enough attention to it as well, so the lack of policy guidelines and strategies makes the ESD more difficult. Last but not the least, the theory and concept of ESD is not well defined and still under great discussion in most countries. If we treat the traditional environmental education and citizenship education as sub-themes of ESD, then it works fairly well and every country had some basic infrastructure and course establishment already, but they are not yet integrated into ESD.

### **6. The issues raised by Bill Scott and David Selby – is ESD about the process of learning (in other words – is almost anything ESD) – or is it about the content (we need to be sure of what SD is) – is everything relative?**

The concept of ESD is not well defined and there are several different groups of opinions on it. Some people joke that ESD is like jelly - you can make any shape out of it. For Bill Scott, ESD is about the process of learning, and the concept itself will keep changing accordingly. For some other people, ESD should be with concrete content and we need to be sure of what SD is and what we

should teach, although the content itself is another controversial topic again. For David Selby process is important but so is the content and decisions need to be made about views of the future – is the future bleak as many would suggest, or is it bright green?

## **Section 4**

### **A Review of the success of the Study Visit**

This study visit was a success as the review scores – to be seen in appendices III and IV – clearly demonstrate. This section looks at why the study visit was a success and how that success is measured?

#### **1. Why was the study visit a success?**

It is possible to be a little cynical and say that it was a success because it was not really a study visit in the traditional ARION sense of the word. It was more like a study training visit. The FSC had some overt messages to get across related to ESD and achieved this through stimulating presentations from some of the best thinkers in the UK on the topic – and supported them through well thought through discussions, workshop processes and carefully selected visits to a small number of organisations.

This contrasts with the usual approach which is largely visit based. Although there are usually opportunities for participants to discuss and review their experiences, these are usually at a comparative level (resulting in the “we do things differently in our country” kind of feedback) rather than focusing on the theory, ideas and thinking level. The visits are largely presentations of what the organisers perceive to be good practice. Most of the participants have left the FSC study visit having their thinking robustly challenged rather than just seeing examples of good practice. This approach is intentional and certainly works well with a topic like ESD – whether it would work with every topic is difficult to say.

The personal reflection of the organizers looking at the study visit programmes offered in environmental education across Europe is that many of them would struggle to offer new ideas consistently to those from other European countries. Interesting experiences could be presented but not radical new thinking.

#### **2. How is success measured?**

Success is measured in a number of ways. The study visits have consistently attracted more than 15 participants – and more applicants in some counties that could be funded. Most study visits have around 10 participants whereas our ESD visit has over 15. Not only have the participants given really high scores to the different sessions a kind of network is forming where the participants keep in touch with others and receive regular information from the FSC to support personal and professional development. Other projects have been stimulated as a result of the project.

## Appendix I Programme of the Workshop

### Schedule of daily work

DAY	THEMES & ACTIVITIES	Expert Witness
26 <sup>th</sup> Nov 09.30-12.30	<b>Sustainable Development?</b> Overview on the prospects for a truly sustainable future	Dr Sam Thompson (From <i>NEF-New Economic Foundation</i> ) Leszek Iwaskow – Her Majesty’s Inspector – Specialist Adviser Geography and ESD
14.30-17.30	<b>Insights into the state of ESD now and prospects for the future</b> We will synthesis the learning from the whole week into our vision for ESD in this UN Decade for ESD. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Key questions - what have we learnt and how do we see the opportunities and challenges of the UN Decade for ESD now? What policies and practices do we need to develop for meaningful sustainable change?</li> </ul>	
19.30	<b>Presentations on ESD Policy &amp; Practice by participants</b>	
27 <sup>th</sup> Nov 09.30-17.30	<b>Sustainable Futures – real ones please!</b> Systematic approach of ESD	Ken Webster, author of <i>Rethink, Refuse Reduce...</i>
19.00-21.00	<b>The Carbon Game</b>	
28 <sup>th</sup> Nov 10.00 – 11.30	<b>Visit to Worthen Primary school</b>	Jerry Hughes, Head teacher of Worthen Primary school
13.30 – 16.00	<b>Centre for Alternative Technology</b> – CAT offers solutions to some of the most serious challenges facing our planet and the human race, such as climate change, pollution, and the waste of precious resources. They demonstrate practical ways of addressing these problems, showing that living more sustain ably is not only easy to attain but can provide a better quality of life. <a href="http://www.cat.org.uk">www.cat.org.uk</a>	
19.30	<b>Presentations on ESD Policy&amp; Practice by participants</b>	
29 <sup>th</sup> Nov 09.30 – 12.30	<b>On Firm or Shaky Ground? Prospects for ESD</b>	Professor David Selby
12.30 – 16.00	<b>Visit to Secondary School – Mary Webb School, Shrewsbury</b>	Jo Hall – Deputy Head Tim Crosskey – Architect
30 <sup>th</sup> Nov 09.30 – 12.30	<b>Learning as process</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What do we know about how people learn in relation to ESD.</li> <li>• Key questions – do current learning models support or undermine ESD? Are there better ways to teach that support ESD?</li> </ul>	Prof. Bill Scott, University of Bath, author of <i>Sustainable Development and Learning. Framing the Issues</i> (with Stephen Gough) James Hindson and Ken Webster
14.00 – 16.00	<b>Course review</b>	

## Appendix II Workshop Participants and Contact Details



New friend from Arion in November 2007

Name	E-mail	Country
Nina Voglmeir	n.voglmeir@gmx.at	Austria
Müge Deniz	mgednz@gmail.com	Turkey
Arzu Cansaran	kardelen112@yahoo.com	Turkey
Voulgatis George	giorgiovlg@yahoo.gr	Greece
Suzana Sedmak	suzana.sedmak@fm-kp.si	Slovenia
Carlos Villoria	carlosvilloria@terra.es	España
Robert Korec	robert.korec@gmail.com	Slovakia
Nicole Poirot	nicole.poirot@ac-nancy-metz.fr	France
Faye Bénédict	fayebe@umb.no	Norway
Kadri Canan	kadricanan@gmail.com	Turkey
Carmen de Pablos	karmendep@telefonica.net	Spain
Attila Varga	Attila.varga@ofi.hu	Hungary
Masha Zhirkova	mariya_zhirkova@ecoobraz.kz	Kazakhstan
Irina Ignatovich	Irina_ignatovich@ecoobraz.kz	Kazakhstan
Kiki Alysavaki	alis@cha.forthnet.gr	Greece
Dima Vracheva	dimalia@abv.bg	Bulgaria
Gaute Grønstøl	gaute@skolelab.uib.no	Norway
Angela Enescu	angela_enescu@yahoo.com	Romania
Elizabeta Zust	elizabeta_zust@yahoo.com	Slovenia
Zheng Jie	zhengjie1985@gmail.com	China
James Hindson	james_fscee@hotmail.com	UK

**Appendix III**  
**Evaluation of the Visit by the FSC**



**Arion Study Visit**  
**Education for Sustainable Development: Learning for a Change**  
**25<sup>th</sup> November – 1<sup>st</sup> December 2007**

**Evaluation Form**

Please could you spare a short time to answer some questions about the course you have completed?

---

Please rate each session using the scale of 1 to 10. Any additional comments you can provide will be very helpful in improving this course in the future.

Monday 26 November

**Sustainable Development? – Dr. Sam Thompson**

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10  
Not at      Very useful  
all useful  
**Scores: 8, 8, 8, 9, 9, 10, 10, 10, 10, 8, 6, 10, 10, 7, 10, 9, 8,**      **Average: 8.82**  
**Comments:**

- Very good presentation – with a lot of useful information
- Very well integrated lecture!
- Super: well being rather than CDP
- Looking at the issue from the world-wide point might be helpful
- An interesting approach, it was a good idea for a start
- I liked the humanistic approach and the reference to well being as indicator more than CDP
- For the first time in my life I listen from him that happiness depends on the environment we live.
- Fresh talk, full of enthusiasm. Friendly speaking

**Insights into the state of ESD now and prospects for the future – Mr Leszek Iwaskow**

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10  
Not at      Very useful  
all useful  
**Scores: 9, 9, 7, 8, 8, 10, 10, 9, 7, 10, 8, 10, 10, 8, 10, 10, 10,**      **Average: 9.00**

**Comments:**

- I liked very much this presentation. I had the opportunity to understand better the education and evaluating system in the UK and how ESD is practised in schools. The OPINION of an Inspector is an ESD important checkpoint.
- Interesting to see “the other side”.
- Official statement with lots of “good practice”. As appreciate or question.
- At some point the presentation was not that exciting, and I would, say, it might take less time for the benefit of other ones.





all useful

**Scores: 10, 7, 10, 10, 10, 10, 10, 9, 9, 7, 9, 10, 10, 10, 10, 6 Average 9.24**

**Comments:**

- This place has surprised and challenged me in activity to change my own environment and my lifestyle.
- To see the change in practice. It gives me a hope for future in terms we have a know-how for many technologies.
- That was Great!
- Very interesting and challenging
- The weather made some of the parts of the sight not possible to observe
- Interesting but the weather was against us! Friendly people but their ideas were not very clear, a hippie-type community exploring interesting solutions
- I saw how is really to live in a nature area and I listened the wonderful work that these people are doing.
- Pity the rain! Would like if proposals can work for large areas, not just for doll houses!

Thursday 29 November

**Visit to William Brookes Secondary School, Much Wenlock**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Not at all useful									Very useful

**Scores: 7, 7, 7, 8, 8, 10, 2, 7, 8, 9, 6, 10, 8, 10, 10, 10, 7,**

**Average 7.89**

**Comments:**

- I liked the citizenship lessons but I didn't see other signs of implementation of ESD in the school
- Good experience but not so ESD focused on.
- Nothing was hidden.
- I did not like it very much – School as normal
- I made few interesting observations, but for some period it became not that interesting
- It was very interesting as far as the education system in England was concerned. But people there were not really involved in ESD.
- I admired how useful was this school to its pupils. Everything was perfect organised and pupils have many activities there.
- A little more time would have been great! Strange the fact not being received by Head. It is sustainable?

**Learning for a change – Prof. Bill Scott**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Not at all useful									Very useful

**Scores: 7, 8, 8, 10, 8, 10, 8, 8, 7, 6, 10, 10, 8, 7, 10, 4, 2**

**Average 7.71**

**Comments:**

- Good presentation! It gave us new ideas on ESD and examples of good practices regarding sustainable schools.
- Very practical
- Probably very useful but maybe I did not get it
- At some moment it turned to be less provocative and challenging than I expected
- A little on the surface of things but maybe he'd not enough time to go into depth and was a little tired. The case study was very interesting
- He has huge knowledge. He gave us very important notes. But he was very strict with us and we cannot communicate with him. Also he had difficult and special phrases, he had forgotten that we are from other countries not from the UK
- Really boring. Just theories taken from others! Sorry to be so rude!

Friday 30 November

### On Firm or Shaky Ground: prospects for ESD – Prof. David Selby

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Not at Very useful  
all useful

**Scores: 9, 7, 10, 10, 9, 9, 10, 10, 10, 9, 10, 10, 10, 9, 10, 4, Average 9.13**

#### Comments:

- A bit academic. Very interesting was the idea of global teacher!
- Very complex overview of ESD with interesting new approaches, very innovative
- Just wonderful, interesting, challenging. Will follow this work.
- Sometimes it is VITAL to remember existence of VALUES!
- Asked a great number of important questions. The exercise was very interesting. We'd have needed a whole day
- Too much theory!

---

### Accommodation - Preston Montford Field Centre

Rooms  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Adequate Excellent  
**Scores: 10, 8, 10, 9, 10, 9, 10, 8, 10, 10, 9, 8, 7, 8, 9, 8, 7, Average 8.82**

Food  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Adequate Excellent  
**Scores: 10, 7, 10, 8, 10, 9, 10, 10, 10, 10, 7, 10, 8, 6, 10, 8, 8, Average 8.88**

Staff  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Adequate Excellent

**Scores: 10, 9, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, Average: 9.94**

### *Administration by hosts*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Not a good Very good standard  
standard

**Scores: 10, 9, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 10, 9, 8, 10, 9, 9, Average 9.63**

#### Comments:

- Except that we weren't informed about 2% tax for paying with credit card even that we sent the way how were going to pay in advance.
- Wonderful – Thanks to Janet



**Appendix IV**  
**Evaluation of the Visit using the SUPPORT Questionnaire.**



**Evaluation Questions for the SUPPORT Project**  
**“ARION Study Visit – Education for Sustainable Development – Learning for a Change”**

**25<sup>th</sup> November – 1<sup>st</sup> December 2007**

**Your Name –**

	4 points	3 points	2 points	1 point
1. Did you have a greater understanding about ESD at the end of the Study Visit?	1111 1111 1111 1	1111		
2. Did you share the short-term and long-term objectives of the Study Visit	1111 1111	1	1	
3. The organisation of the Study Visit				
• gave evidence of clear planning	1111 1111 1111	1111 1		
• had realistic time scales	1111 1111 1111 1	1111	1	
• allowed enough time to complete the objectives of the seminar We'd have needed 2 extra days	1111 1111 11	1111	1	
4. The Study Visit provided				
• appropriate content, clearly related to the aims/objectives of the event	1111 1111 1111 1111	1		
• a relevant mixture of activities: e.g. ice-breaking activities, information-giving sessions, active participation in workshops by participants etc.	1111 1111 11	1111 111		

<ul style="list-style-type: none"> <li>good opportunities for socialising</li> </ul>	1111 1111 1111 11	111		
5. The venue at Preston Montford				
<ul style="list-style-type: none"> <li>was suitable for the working process</li> </ul>	1111 1111 1111	1111		
<ul style="list-style-type: none"> <li>offered an appropriate quality of overnight accommodation and meals</li> </ul>	1111 1111 1111	1111		
<ul style="list-style-type: none"> <li>took special requirements of participants into account</li> </ul>	1111 1111 1111 111		1	
6. Did you experience difficulties communicating due to diversity of languages? No, No, No	1111 11	1111 1	11	1
7. Did you improve your awareness of the usefulness of intercultural exchanges? Yes, Yes I was already aware of it	1111 1111	111		
8. Did the Study Visit encourage you to be involved in SUPPORT? Maybe	1111 1111 1	111	11	
9. Personal experiences through the Study Visit				
<ul style="list-style-type: none"> <li>I acquired new knowledge</li> </ul>	1111 1111 1111 111	11		
<ul style="list-style-type: none"> <li>I was inspired to learn something new</li> </ul>	1111 1111 1111 111	11		
<ul style="list-style-type: none"> <li>I got to know new aspects of teaching and learning</li> </ul>	1111 1111 1111 1	1111		
<ul style="list-style-type: none"> <li>others</li> </ul> <p>I was inspired to organise a study visit in my country Wonderful new contacts in this field I was inspired to move on Meeting other perspectives</p>	11	1		

10. Does your Institution promote Education for Sustainable Development? No	1111 11	1111 111	1	1
11. Was your national SOCRATES - agency supportive for you?	1111 1111 11	11	1	

**Comments, suggestion for the future: (could be continued on the back of the page)**

Web links for education tools (in ESD)

Don't visit Much Wenlock school again, waste of time. More time for David Selby

I have already knew it very well

This training course was perfect for me. Please don't change it

More visits

Some more visits. More ICT resosurces.

.....  
.....”

**And a few questions to complete on a separate sheet please (or the back of this questionnaire).**

**I felt lost when**

I felt supported

There were too many definitions around

Finished the first day

I first heard about the shortage of time we have ahead.

I did not

I flushed the toilet and it didn't work

At the end of the week – a little bit due to controversial ideas and presentation

Not really felt lost ☺

One of our Professors was very strict

I watch the secondary school

I realised all I could learn

Ken said whatever we did was useless (even if he was trying to provoke us!)

**I had a more optimistic vision of the future and ESD when**

I visited CAT

I had not

I visited CAT

I do have an optimistic vision

I was that situation in “GB” is improving and that presents the ‘real change’ which can be possible in practice. I was happy to visit “Centre for Alternative Technologies”

During Ken's presentation

We all work hard for the sustainable development

I watch the primary school

I saw it would somehow work in a Primary School

I visited Worthen Primary School and when I listened to Leszek

**What I have really appreciated of this group is .....**

The Smooth communication

Openness and critical attitude

A coherent work is done

We created a kind of family

I loved this group. So many different kind of people – all really dedicated to the topic but from different backgrounds an therefore with lots of input from lots of views. Very enriching.

To respect each other no matter how different we were

Supportive and friendly attitude

The nice co-operation we had, in spite of we were from different countries and have different background

Everybody linked by the same ideas

That everybody is a real believer in ESD

People were friendly and interested in the theme of the visit

**For my daily work I take home .....**

Ideas, materials and an optimistic attitude towards ESD

Some new directions to follow

Much more engagement in ESD.

I realised that SD is a field to be studied and especially to be practiced. We have heard several and sometimes controversial theories and practices, which I think is positive if you want to create an opinion of your own.

New insights in ESD – various interfering views – working on values is necessary. That the TIME aspect is prevalent.

Copies, new ideas, photos from CAT and some books.

Understanding that I need to learn more.

A lot of knowledge to give to my pupils.

More intensive work on ESD

The thought I can do differently and I can teach differently too.

The notes and some documents. So I can read them again and make up my mind before I can give information in training sessions and exchange views with colleagues, teachers, heads and inspectors in France. It'll enrich our knowledge and help us progress. There's mo

**WSI RAR, by AC (A2)**



## **SUPPORT**

**Report of the workshop to review selected ICT tools and plan an international climate campaign**

**Preston Montford Field Centre, Shrewsbury – UK  
20<sup>th</sup> – 24<sup>th</sup> January 2008**

**Report written by Jie Zheng and James Hindson**



*The SUPPORT project has received funding from 2007-2010 from the EU Comenius Lifelong Learning Programme*

## **Summary**

The ICT workshop was attended by over forty people representing nineteen of the SUPPORT partners. The main purpose of the workshop was to agree the overall topic and framework for the ICT campaign, based on a review of the current use of ICT in ESD. This purpose was achieved and the development team was given clear enough guidance on the topic and process of the campaign. Eighty percent of the participants reviewed all aspects of the workshop positively.



## **1. Background and planning**

- 1.1 This ICT workshop was the first major activity within the SUPPORT network programmes of activities and events and was held at Preston Montford Field Centre. This is one of the centres in the network managed by one of the SUPPORT partners, Field Studies Council. The ICT workshop was followed by the first partner meeting. A separate report has been prepared for this meeting.

The purpose of this report is two fold. Firstly, it acts a summary record of the activities during the workshop and of workshop outcomes. All participants were presented with a CD holding all the workshop presentations together with other supporting information at the workshop itself. Secondly, it acts a reflective view of the process of planning and delivering the workshop. This will feed into the planning of future SUPPORT events and also as an evaluation of the workshop processes to contribute towards the overall evaluation of the project. These reflections are partly based on the feedback from participants in the review forms, both the individual comments and the scores for different aspects of the workshop, and partly on the thoughts of the report authors. He has made a conscious effort to ensure that the reader knows the origin of statements made not wishing to overly impose his own views! reader should also be aware that the author comes from the English report writing tradition.

For each of the groups of activities, the thinking behind that section is described, followed by a factual summary of the presentations and activities. A more reflective review of the workshop process follows. The programme is attached as an Appendix. It should be note that the report does not include descriptions of all the activities. For example, descriptions of the introductory session on the Sunday night and the social activities are not included.

- 1.2 The programme for the workshop was planned initially at the Steering Group meeting held in Vienna in November and attended by members of the Steering Group, with James Hindson as an invited member for that meeting. An initial set of workshop objectives and workshop programme were prepared this meeting. James Hindson then took the responsibility for preparing a more detailed programme. This was discussed through email with Faye Benedict and Astrid Sandas and also through a number of telephone conversations. Faye Benedict also attended the FSC managed ARION Study Visit on ESD held at Preston Montford in late November and December 2007 which gave an opportunity for further discussion about the programme. The programme was further refined early in the New Year before being sent to participants.

### **3. Description of main activities**

#### **3.1 Day One Monday 21<sup>st</sup> January**

##### **(a) Welcome and partner introductions**

Astrid Sandas – Project Director gave the overall context of the ICT workshop as part of the SUPPORT project and this was followed by short presentations by each of the partners

##### **Presentation of the unique resources and competence the partners bring to the SUPPORT project and the ICT campaign, and their motivation.**

These presentations are described in the Partner Meeting Report

This session was planned to give each partner an opportunity to present what they considered to be their contribution to the SUPPORT network. The session was a lengthy and passive one with representatives of the different partner organisations making presentations of different lengths and quality. Only about half the participants made a direct attempt to respond to the questions set.

##### **(b) ESD in practice**

The aim of the session was to present an example of ESD in England from a local administration and schools perspective.

##### **ESD in practice.**

Presentations by Steve Rogers, ESD Advisor for Children and Young People's services for Shropshire followed by Jerry Hughes, the head teacher and students of Worthen Primary School about the work they are doing to make their school a sustainable school.

Steve Rogers' presentation emphasised the importance of good practice in ESD. He compared the aims of the National Curriculum, and the sustainable schools and the Every Child Matters agenda to give a general idea about ESD in Shropshire where the aim is for all schools in Shropshire to become Eco-Schools. He concluded with key success criteria for ESD practice including such as sharing best practice, embedding in strategic plans and involvement of school governors,

The students from Worthen School led the presentation about how their school is being made as sustainable as possible. They described what many schools would count as being important such as recycling, composting and using school grounds. The school also makes efforts in other sustainability directions through links with a school in India for the global dimension; political activity through looking at the origin of food and complaining about not being provided with imported apples for daily fruit rather than local ones. The school also has ground source energy, promotes and explores sustainability issues through a self-built eco lab and also engages in specific community action.

**(c) Ecological footprints, climate change, paths to sustainability and the challenge to education.**

Keynote lecture by Professor Karl Geory Hoyer, Oslo University College Norway

A climate change related campaign for schools has been planned within the SUPPORT network proposal. The purpose of this presentation was to provide the workshop participants with a common background to climate change and ecological footprints which would allow informed discussions by participants when planning the campaign.

Professor Hoyer first considered the background to climate change and then proceeded to consider specific aspects of our carbon emissions. Amongst the important sectors of current society he considered transport to be one of the key areas of concern. He stated that “the transitions towards post-carbon transportation are very different from the development patterns of today; these future challenges are such that they can not be solved by the thoughts of yesterday. These thoughts are fossilized in every meaning of the word.” “The consumption orientation however is about more than transport”. During his presentation he also considered the theory and history of sustainability indicators and explained a number of analytical tools, especially the ecological footprint analysis.

The discussion following the presentation considered a number of issues including the appropriateness of the ecological footprint as a measure of environmental impact and the opportunities for school students to use footprints as a measurement tool.

**(d) Good practice in the use of ICT in education for sustainable development**

Reiner Mathar, the member of the Steering Committee of the project with a responsibility for ICT introduced the place of ICT tool in the SUPPORT project as a whole. The proposal for the SUPPORT network includes the development of the an ICT tool to allow schools across Europe to record , calculate and compare some aspect of climate change impact.

**Presentation of case study ICT tools**

The thinking behind this part of the programme was show participants a number of ICT tools that members of the network have been responsible for developing with the idea being to stimulate thinking in terms of good practice in the development of ICT, particularly in relation to how the tools stimulated effective learning.

[www.miljolare.no](http://www.miljolare.no) and [www.sustain.no](http://www.sustain.no)

The presentation started with a short background to SUPPORT network and it’s beginnings in ENSI and SEED. For the SUPPORT network, ICT is considered to be the tool to mainstream ESD, to link schools, authorities and research institutions.

Principles of the network should include cooperation with scientific institutions, use of national databases. The network should be dynamic and adaptable to any SD theme.

Both the [www.miljolare.no](http://www.miljolare.no) (in Norwegian) and [www.sustain.no](http://www.sustain.no) (similar to miljolare but in English) host projects that involve schools collecting data on different environmental themes and then entering this data on to the web site. The web site allows schools to analyse the data and the data collection and learning process is supported by information for teachers and examples of lessons. Several projects run in parallel and schools can collect data for example on birds, first flowering dates of different plants, energy, climate change and most recently on travel patterns to school. The latter data base was presented in more detail. Schools from other countries are involved in some of the projects though in limited numbers. The projects are popular in Norway with some attracting up to five hundred schools to participate, although a relatively low proportion of schools collect data on an annual basis – most participating once or twice.

Within the framework of the project it is proposed that the [www.sustain.no](http://www.sustain.no) site could host firstly – a number of communication tools for the network, and secondly, the data bases, data collection and teacher support materials could be used as the basis for the climate change campaign. SUPPORT members could also have access to the lesson plans and other curriculum ideas on the site.

[www.carbondetectives.org.uk](http://www.carbondetectives.org.uk). This web site allow schools to calculate their carbon emissions. Funded by the Department of Education and developed by the Field Studies Council, this site currently has nearly 900 schools are registered. The original aim of the web site was to encourage the students to be in control of the learning process, to encourage development of data collection and analysis skills, and to take a personal action and systemic approach to sustainable development and carbon footprints. Of these objectives the second and third were achieved, but the first – putting the learning in control of the young people, was much less successful. In nearly all schools where the FSC has feedback the stimulus for the use of the site and management of the learning process was in the hands of teachers. The site itself works well. Worthen School has used the web site and found it useful with the only suggestion for improvement being related to simplifying the food data collection process. One of the initial SUPPORT project ideas was to adapt the site for use in other countries. This is unlikely to happen because of the complexity of the site and the cost of purchasing multiplier data.

[www.globalcampus21.inwent.org](http://www.globalcampus21.inwent.org). InWEnt has more than 50 years of experience in capacity building worldwide on behalf of the German Government and the Federal States of Germany. Global campus 21 is a powerful web-based platform, adaptable to the learning needs of virtual communities. On line training courses on a large number of different themes are provided in a number of different languages though most are in German and English. Global Campus has eight years of experience in e-learning, e-coaching and e-collaboration (e-methodology and e-technology) and broad experience in development co-operation and education. The web site can offer a wide range of

communication tools that can be used by the SUPPORT project and in preparation for the ICT workshop, a special SUPPORT section was set up on the site to allow participants to try out the tools.

[www.sinas.ufz.de](http://www.sinas.ufz.de). SINAS means Simulation of Nature for Schools. Focusing on observation of bees the site provides teachers with information, teaching ideas and in particular an opportunity to simulate and model different scenarios to see what the impact on wildlife might be. The idea behind the site was to understand nature and to combine the research results with simulation models. Within the framework of the SUPPORT project SINAS demonstrates the linking of research with school based learning and offers the idea of simulation activities as part of the SUPPORT tool.

[www.codenamefuture.nl](http://www.codenamefuture.nl). The main concept from this website is peer education driven by the belief that “you cannot solve today's problems with the same thinking that created them”. The emphasis is put on “students in the driver’s seat” and the web site allows students to define learning goals within the framework of a project approach for themselves, and then through interaction with their teacher as a coach go through the learning process related to a negotiated topic. Students have their own learning spaces on the web site and can interact with each other and their teachers. The creation of videos, reports, and websites are all tools to allow them to support and develop their own ideas. Within the framework of SUPPORT it is this student centred focus which is of interest and open ended nature of learning that allows students to investigate in creative ways – such as the posting of you tube style videos on the web site.

[www.switchonswitchoff.org](http://www.switchonswitchoff.org). The initial idea for this project came from the Department for Environment, Food and Rural Affairs (DEFRA) in the UK who wanted to find new ways of communicating the message about climate change. The C Change project is managed by the Woodcraft Folk who identified young people as a key target group and peer education as the main learning process. The main functions of the website are providing a ‘presence’ of the C-Change project on the internet and a point of contact and source of information and facilities for young people who are interested in climate change issues to network, exchange ideas and resources. It uses a variety of dynamic methods for publicising the C-Change events. It contributes a virtual element to some of the events such as the internet broadcasting of the planned “24-hour weather programme”. An additional element is a CO2 calculator that can be downloaded to a mobile phone.

#### **(e) Review of the Web Site tools**

After the presentation, the participants divided into groups with the purpose being to discuss one of the web sites in more detail and review the learning quality linked to the sites. The questions used to stimulate the groups thinking are in Appendix X. In the feedback session the groups summarised their comments and it was apparent that very few had followed the question guidelines fully – and as a result it was quite difficult to get an overall impression of what constituted good practice – especially in terms of



learning and ICT. Most of the groups focused on giving ideas for the SUPPORT site which was a discussed scheduled for Day Two of the workshop!!

Some of the successful aspects of the web sites discussed included

- if used in a school context – there is a need to make relevant to the curriculum.
- if a wide adoption of a web site is the goal, then access and use has to be kept short and simple.
- the best we sites were just one part of the learning process

### **3.2 Day Two Tuesday 22<sup>nd</sup> January**

#### **(a) Summary of the previous day**

#### **(b) Our approach to learning and to ESD**

“The purpose of this session was to work in groups and to work together to develop a prioritised set of learning principles and principles of ESD that we wish the SUPPORT ICT tool campaign and website to follow and promote”. Participants were divided randomly into groups for this activity. And there was a lively debate in all groups. The feedback was difficult to summarise as it was very diverse and came from different perspectives. By and large however, the groups restated the key elements that would be expected in student centred learning approaches in general and which are reflected in a number of current documents outlining learning approaches in ESD – including those produced by ENSI, SEED and various UN decade strategies. At the end of the session, Daniela Tilbury offered some reflective comments.

#### **(d) Planning the SUPPORT campaign and ICT tools - creating our ideas**

The afternoon of Day Two was spent working in groups to plan out –

- The topic of the campaign: is it climate change, CO2, reducing climate gas emissions, ecological footprint, impacts of climate change, mitigation measures at all levels, or a different topic? What are the expected outputs of the campaign?
- What actions are to be taken by the campaign participants?
- How can the participants act jointly?
- What partnerships and alliances can or will be established?
- How can the partners and others work to get schools and others involved?
- How can the ICT tool and webpage support these ideas?

The full feedback on the campaign was planned for the Day Three but each group gave a brief summary of their thinking for the ICT tool so far at the end of the day. These included

- Global climate vulnerability (more long term)
- Climate project work+action (tool)
- Activity ideas bank/toolkit/ umbrella/ interaction
- Climate/ nature track + “our low carbon idea”
- Transport campaign
- Videos could be included (tool)

### 3.3 Day 3 Wednesday 23<sup>rd</sup> January

#### (a) Planning the SUPPORT campaign and web site- Sharing our ideas.

Day Three started with Reiner Mather taking the initial ideas presented from the Tuesday and presenting a short summary of possible ideas for a campaign. These focused on transport – the use of the evidence from the past as well as the present and focusing on school and community action.

These ideas were further discussed by the groups. It was obvious from the feedback session that groups had engaged in some highly creative thinking for the Campaign. It is useful to reproduce some of these here – each group prepared a flip chart presentation but ideas were also summarised during the presentations

- Consider the past and historical elements with data from archives, parents and grandparents.
- Focus on ecology but include social elements as a background all the time
- Collect good practices of change - preparing for future
- Use the experience of children from other countries.
- Campaign (only a part) –education, schools.
- Time issue is an issue – is it important for the campaign to take place in a week.
- The campaign should focus on a positive vision of future
- It should consider how things have changed?
- the topic should not be limited to transport. This is a good indicator, but...is this rich enough?
- Could we also consider including ecology and ecosystem services?
- We should look at mobility consequences not just transport. Look at the imbalance that has happened
- Can we add issues to transport? For example, can children say what they contribute to SD.
- Can we have a competition of the best ideas?
- Keep some ideas as CORE! And keep these small.
- We need guidelines to stress that the campaign is not the only thing.
- We need to show that the campaign is simple – but that it is also complex.
- Maybe we should have a campaign Day?

- Campaign must be simple/measurable with other things added around it.
- We should start with an eye catcher – this is important in Primary.
- We need to ensure that social aspects are included?
- The campaign should have the potential to be extended outside Europe.
- We should include a review and evaluation element to the campaign.
- We should focus on a “happening” such as a school meeting – and include a political activist dimension.
- A need to make sure that data collected would be valid and robust
- There was a big stress that we can not make it simple enough
- We need to test ideas.
- We need to be aware that teachers need information a long time in advance (announce September-campaign-spring 2009) and hence prepare a clear and realistic time frame.

Some of the debate around the plans for the ICT tool and campaign are summarised in the reflective review below.

- (b) After the lively discussion the SUPPORT team briefly outlined the process from now of the for creation of the ICT tool. This included the formation of the development Team who would meet within a month and send out further ideas of the workshop group members and partners.
- (c) The workshop concluded with a brief input from the team responsible for the external evaluation of the project and the distribution of the evaluation questionnaire.

#### **4. A more reflective Review**

As stated in the introduction – this reflective review is based on the feedback questionnaire results and comments together with a more personal reflection by the author of the report in his capacity as one of ICT workshop team. The full results of the evaluation questionnaire are attached. Participants were asked to score the statements from 4 (strong agreement) to 1 (strong disagreement). It would interesting to analyse how well the questionnaire performed in terms of differentiating levels of feedback. For example, of the evaluative questions, only one question gave a larger score for a negative response than positive – and this question was more factually based rather than evaluative. All the other questions usually scored 70-80% for 3 and 4 together. Whilst this might be an accurate reflection of participant’s feedback it is not so helpful in distinguishing where improvements can be made. Hence in the analysis of the feedback the score given to “strongly agree” is given separately along with the totals for the score of 3 and 4 together. the strongly agree scores showed the greatest variation. The scores are also more difficult to analyse that might first appear, because of the variation in the participant group. For confidentiality reasons there is no indication of who said what.

#### **4.1 Preparing for the Workshop**

The process of planning went relatively smoothly although at the start of the process with there was some confusion about the roles of those involved in planning the event which led to some lively discussions about the most appropriate process to use to reach the goals. There especially appeared to be some confusion about the role of the FSC in planning the workshop process which led to James Hindson proposing a process, especially for the first day in the November meeting which he then considered he was responsible for. All those involved in planning have take some responsibility for this confusion.

Discussion focused on a number of areas but three in particular. James Hindson proposed that part of the first day was spent discussing the nature of SD and ESD through workshop activities. This seemed to be a foundation for the future work. A facilitator was proposed. However, as a result of other members of the SUPPORT team attending the FSC led ARION study visit, it was decided not to use this particular facilitator and this proposed session was replaced with a lecture session on ecological Footprints. There was also some confusion in communicating this decision between the partners. The second areas of debate focused on the processes to be used for the partner introductions and the review of the web sites. The proposed open ended and activity based approaches were replaced with more formal presentational formats.

This confusion amongst the workshop team is perhaps reflected by the participant's evaluation. Although most participants felt that there was sufficient information before the event (56% scoring 4 and 89% scoring 3 and 4), a smaller proportion considered that there was strong evidence for clear planning (only 23% scoring 4, though 80% scored 3 and 4). Participants also would have obviously appreciated more time. Only around 25% strongly considered there was a realistic timescale for the workshop (80% scored 3 and 4) and that there was enough time to complete the objectives (73% scored 3 and 4).

## **4.2 Introductory Sessions**

Participants were asked to not to present detailed information on the structure and activity of their organisation, but focus on what they could bring to the SUPPORT project. Many participants ignored this – and ignored the timescale element. This session of presentations would have worked if everyone had been disciplined and kept to task. But they weren't! With large events like this SUPPORT workshop – with over forty participants – it is a challenge to know how best to introduce the organisations and their roles. It is a pity that many people thought not about the needs of the participants but about their own need to present information and did not keep to task. This might seem a harsh judgment, and of course – in the rest of the workshop participants made efforts to find out more about partners that they felt they could learn from. Perhaps in the future more radical formats could be used. On reflection, there was also probably not great enough consideration given to the history of the SUPPORT network. ENSI and SEED were mentioned a lot and it was obvious that some of the participants had been involved in this process and others not. Some clarification of the history would have been useful and a greater effort to integrate everyone in to one new team!!

In terms of building partnerships and communication the evaluation results indicate that most people (60% scoring 1 and 83% scoring 1 and 2) did not have language problems during the event. There was a large diversity of participants – including teachers, teacher trainers, representatives of formal Ministry bodies, NGOs, and one young person and most people also appreciated this (62% scoring 1 and 90% scoring 1 and 2). For these two questions scores of 1 and 2 are positive). Most participants felt that the discussions were positive encouraging an open exchange of ideas (74% scoring 4) through fewer considered that the discussions had been challenging ((30% scoring 4 and 74% scoring 3 and 4). Just over half said that the event had strongly motivated them to be come more involved in the SUPPORT network (54% scoring 4).

### **4.3 ESD in practice**

In the first plan for the workshop developed by James Hindson, the purpose of the session by Steve Rogers and Worthen School was to provide a practical case study of how ESD was being implemented in England. The idea was to simulate thinking amongst participants about the challenges of implementing ESD, after considering the nature of ESD in the first part of the morning through the presentation by Ken Webster. However, within the framework of the revised programme it could be argued that the logic for these case study presentations was less obvious and perhaps out of place. Having said that, the presentation by Steve Rogers gave a good overview of how one European local administration is approaching education for sustainable development. Although too long by about ten minutes it was useful and informative. The presentation by the students from Worthen school was exciting and gave the participants some energy after a long morning of passive listening and was appreciated by most participants. On reflection however, it might have been better to replace these inputs with a presentation on SD and ESD to complement and presentation on Ecological Footprints in the afternoon.

### **4.4 Ecological footprints**

Professor Hoyer's presentation was well received and he generally judged his audience well – not being overly technical with a complex subject – no overly simplistic. Professor Hoyer also took part in discussions during the second day of the workshop and made a number of useful interventions. His comments about the use of transport as a topic for student investigations were especially helpful and helped to confirm transport as the topic for the pan European climate change campaign.

### **4.5 Presentation of the web sites and discussions about good practise in learning**

There was a discussion amongst those planning the workshop whether or not to have presentations of key web sites to the whole group or whether to give participants the opportunity to divide into groups and explore one web site n more detail and given feedback on this. A decision was made to have presentations to the whole group followed by group discussions. For the evaluation questionnaire there was a clear feeling that the workshop had not produced the most useful evaluations of the selected

ICT tools with only 13% scoring 4 (77% scoring 3 and 4) though a greater proportion felt that they had gained a better understanding of the limitations and opportunities presented by the ICT tools with 30% scoring 4 and 80% 3 and 4. Individual feedback was also evenly balanced.

In the mind of the author of this report the problem is that the best way to explore a web site properly is through individually working through the site. If things are not clear through this process then the site has problems. Presentations take this individual exploration out of the equation and hence independent evaluation of the learning potential of a site is reduced – as you have already been told what you are meant to learn.

The process of presentations was satisfactory – though most people took longer than their allotted ten or fifteen minutes and some presenters lost track of time! The process was helped by the fact that the session ended mid afternoon – after participants had been sitting passively since the 9am start!!

After the presentations participants were given the freedom to select groups with the task of examining one of the sites in more detail and then giving feedback. On reflection it might have more effective to allocate people to groups, as some groups had smaller numbers than others and this made group dynamics challenging in some cases. Group discussions started only at 4pm and as result participants were eager to start talking. The downside of this was that in the majority of groups therefore there was a slightly unstructured approach to the web site review task with few of the groups following the questions in a systematic way. The upside was that the groups covered a lot of ground in discussing a range of general issues related to ICT, ESD and learning. Whilst this was a creative time for many – it was frustrating time for others as drawing out a list of criteria for good practice in learning through ICT that was agreed by the whole group proved a difficult task. In the end a clear list of criteria to guide the Development team was not produced. Incidentally – this also applied to the other tasks below related to ESD and ICT. Summary criteria were not produced during the workshop. This was a pity though probably some extent a reflection that because of tremendous diversity in discussion, reaching a simple consensus over criteria would have been difficult.

#### **4.6 ESD and ICT**

According to the evaluation questionnaire just under half the participants considered that they had gained a greater understanding of Sustainable development (SD) through the workshop (46%). On the one hand this might be considered a low score, but on the other hand it was not the main purpose of the workshop to examine the concept of SD – though 27% did give this question a score of 4. 61% of participants thought that their understanding of ICT and SD had increased (26% giving a score of 4). It might be of more concern that this is a relatively low figure.

Having said this, the responses might indicate that participants had a high level of understanding of SD and ESD before the workshop and that the goal of the workshop was not necessarily to increase this understanding but clarify it in relation to the SUPPORT project. This conclusion is supported by the response to the reference questions at the end of the evaluation questionnaire in which 80% of participants gave a score of 4 to “my institution is involved in ESD”, “I am professionally involved in ESD” and “I am personally involved in SD”.

This discussion session of the workshop produced some lively debate within the groups – however, as in the previous feedback sessions, it was obvious that discussions had been wide ranging and not produced a coherent or significantly new thinking. In particular, ESD as an idea seemed to be absent from the feedback with most of the presentations focusing on the process of learning. In the discussions within the ESD world, such a feedback represents process focused approach to ESD that many are beginning to question and challenge. Whilst ESD is a process it should surely be content orientated. It is a content area – transport – that is likely to be the focus of the campaign and our view of SD and ESD will to some extent determine how this topic is approached. On a personal note the author of this report found the discussion stimulating in that it allowed different perspectives to emerge from the participants and countries. Whether the discussion added anything to the ESD debate for the majority of participants is to be debated.

The intervention by Daniella Tilbury was useful for some, but her role in the workshop could have been clearer.

#### **4.7 Planning ICT Campaign.**

Again – an afternoon full of lively debates with some groups focusing on content, other on process and others on a mix of the two. During the following presentations and discussions there did seem to be a consensus that transport would provide an appropriate context for the campaign and this was taken forward from the initial feedback and presented to the participants and a suggested topic.

It was in the discussions of the concrete campaign that the most concrete ideas emerged, though in the feedback many of the groups stated that they would have appreciated clearer guidance about the framework of the campaign – such as the available budget and timescale. Whilst this would have been useful, it might have restricted some of the creative thinking that emerged from the discussion groups and it was probably good that it did not happen!

Whilst there was overall support from the transport campaign idea there was clearly some concern from some partners.

One of these was that the topic should not be so limited and that as a result there was a danger that the campaign could become a mechanistic counting exercise. A significant number of participants suggested biodiversity as a topic and rather than a measurement

exercise the focus should be broader and include qualitative data – such as interview and the like.

There was also a concern that the outcomes for the children drop to the lowest common indicator of “walk and cycle to school” in terms of action. It was strongly emphasised that a systemic and political action approach be taken

There was also a concern that the learning could be similarly restricted with exciting learning opportunities through peer to peer and other approaches being missed.

Balancing these views there was also a plea for a number of partners, especially those working directly with schools, that the campaign be rooted in the reality that teachers faced in the classroom. Anything that was overly complex and difficult for teachers would result in few teachers taking part in the campaign.

It was also stressed in response to some of the concerns that the SUPPORT ICT campaign could not be designed to meet all the ICT and ESD needs of different countries. The SUPPORT campaign should find its unique selling point and ensure that this was met – A number of participants proposed that this was the European nature of the campaign and the involvement of a large number of countries and students. There are after all a large number of ESD based web sites that meet national needs and are specifically targeted at students from individual countries, and are accessible in national languages. The strong niche for SUPPORT is the European nature of the campaign. As a result it was strongly recommended that the site be available in as many partner languages as possible.

After the discussion, Reiner Mather and the SUPPORT team did a good job of guiding the discussion towards a concrete conclusion and in drawing a consensus together that most of the participants were happy to support. Perhaps some firmer statement of support from the different partners would have been useful, but having said that participants realised that the development of the campaign was the responsibility of the Development Team and that their role was to provide creative guidance. More important than the outputs of this ICT workshop would be the ideas arising from the first meeting of the Development Team.

Did the workshop meet its goals? Although the majority of participants (around 80% scoring 3 and 4) considered that a suitable development team had been established and that the team had been given clear recommendations, only 25% strongly agreed that this was the case. This was probably a reflection of the large number of creative ideas that had been discussed over the workshop and a concern that it would be a challenge to reflect all these ideas in the Campaign. On the other hand most people considered that the content was appropriate (83% scoring 3 and 4), that there was a relevant mixture of activities (86% scoring 3 and 4) and that there were good opportunities to know the host country (72% scoring 3 and 4 with 38% scoring 4). Around one third of participants gave a score of 4 to the content and mix of activities.



#### **4.8. The venue**

There was some initial concern about holding the workshop at Preston Montford Field Centre – a field Centre not being a typical location for an EU workshop of this type and scale. The concerns of the SUPPORT team prior to the workshop focused on the quality of accommodation as over half the participants were in rooms without ensuite bathrooms, and the internet coverage available during the workshop. There were some problems with the internet during the workshop both in terms of access of coverage through out the Centre which interrupted one presentation session. Access to some web sites was also a problem. Generally problems were dealt with by the FSC technical team. The feedback from the participants was highly positive with, 97% scoring 3 or 4 for the suitability of the venue for the working process (60% - scored 4), 90% scoring 3 or 4 for the appropriateness of overnight accommodation (63% scored 4) and 100% scoring 3 or 4 for taking the special requirements of participants into account (83% scored 4)

A significant number of participants gave James Hindson and the FSC team personal positive feedback.