



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación de Segovia**

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**La Educación para el Desarrollo en  
centros rurales de la provincia de  
Segovia. La experiencia del teatro  
solidario en el aula**

**Autora:** Mónica Coca Matey

**Tutores Académicos:**

Roberto Monjas Aguado

Suyapa Martínez Scott



## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es diagnosticar el estado de la Educación para el Desarrollo en Centros Rurales Agrupados de Segovia a través del estudio de una propuesta educativa que emplea el teatro como estrategia didáctica para así elaborar unas pautas de actuación para una futura intervención. Se realiza un estudio de casos evaluativo utilizando preferentemente la observación no participante y la entrevista semiestructurada para la recogida de datos. Como resultados, se observa la relevancia de la continuidad de acciones de la Educación para el Desarrollo para concienciar y formar en valores al alumnado a través de actividades motivadoras y enriquecedoras, de carácter lúdico y participación activa. La investigación permite concluir la gran necesidad de llevar a cabo propuestas educativas como el “Proyecto de teatro solidario en el aula” para fomentar conocimientos, actitudes y valores en torno a la solidaridad y justicia social para construir una ciudadanía global, crítica y responsable de sus actos.

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo, Centros Rurales Agrupados, teatro como estrategia didáctica, actitudes y valores, solidaridad, justicia social, ciudadanía global.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to diagnose the state of Development Education in Rural Centres Grouped Segovia through the study of an educational proposal that uses the theater as a teaching strategy in order to develop action guidelines for future intervention. It is carried out an evaluative cases study using non-participant observation and semi-structured interview for data collection. The main results are the importance of continuity in Development Education actions to raise awareness and to teach social and moral values to students through motivating and enriching activities centered in playfulness and active participation. The research allows us to conclude the great need to carry out educational proposals as the "Project of solidarity theater in the classroom" to promote knowledge, attitudes and social and moral values around solidarity and social justice to build a global citizenship, critical and responsible for their acts.

**Keywords:** Development Education, Rural Centres Grouped, theater as a teaching strategy, attitudes and social and moral values, solidarity, social justice, global citizenship.



# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</b> .....	7
1. Importancia del tema elegido .....	7
1.1. Justificación personal .....	8
1.2. Aspectos relevantes de la investigación .....	8
2. Estructura del estudio .....	10
2.1. Capítulo I: Introducción .....	10
2.2. Capítulo II: Marco-teórico.....	10
2.3. Capítulo III: Metodología.....	10
2.4. Capítulo IV: Resultados, análisis y discusión .....	11
2.5. Capítulo V: Conclusiones.....	11
2.6. Capítulo VI: Bibliografía.....	11
3. Objetivos de la investigación .....	12
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	13
1. ¿Qué es la Educación para el Desarrollo? .....	13
1.1. Conceptualización de la Educación para el Desarrollo .....	13
1.1.1. Educación.....	13
1.1.2. Desarrollo.....	15
1.1.3. Educación para el Desarrollo .....	17
1.2. Objetivos y contenidos de la Educación para el Desarrollo .....	19
1.3. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo .....	21
1.3.1. Sensibilización .....	21
1.3.2. Educación y formación .....	22
1.3.3. Investigación para el desarrollo .....	22
1.3.4. Incidencia política y movilización social.....	22
2. Antecedentes teóricos de la Educación para el Desarrollo.....	22

2.1. Enfoque caritativo-asistencial .....	24
2.2. Enfoque crítico-solidario .....	25
2.3. Enfoque de ‘Educación Global’ .....	25
2.4. Enfoque de ‘Educación para la Ciudadanía Universal’ .....	26
3. Actitudes y valores de la Educación para el Desarrollo .....	27
4. Metodología en la Educación para el Desarrollo .....	28
5. Ámbitos de actuación de la Educación para el Desarrollo .....	29
6. Actores de la Educación para el Desarrollo .....	31
7. Evaluación en la Educación para el Desarrollo .....	32
8. El teatro como herramienta didáctica .....	34
8.1. El teatro como recurso didáctico .....	34
8.1.1. Objetivos de la dramatización.....	34
8.2. El teatro y la Educación para el Desarrollo .....	35
9. Estado de la cuestión .....	36
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>39</b>
1. Paradigma en el que se basa el estudio.....	39
2. Diseño de la investigación.....	41
2.1. Definición del método. Características principales .....	41
2.2. Preguntas de investigación .....	43
3. Descripción del contexto .....	44
3.1. El contexto de la investigación: los CRAs .....	44
3.2. Descripción de los CRAs del estudio .....	45
4. Técnica de obtención de datos.....	47
4.1. La entrevista .....	47
4.2. La observación no participante.....	49
4.2.1. El vídeo .....	51

4.2.2. La fotografía .....	51
4.3. Análisis de otros documentos .....	52
4.3.1. Diario de la investigadora .....	52
4.3.2. Evaluaciones finales .....	52
5. Técnica de análisis de datos .....	54
5.1. Categorías .....	54
5.2. Codificación de los datos .....	55
6. Cronología del estudio de casos .....	56
6.1. Fase preactiva .....	56
6.2. Fase interactiva .....	57
6.3. Fase postactiva .....	58
7. Criterios de rigor científico .....	58
7.1. Credibilidad .....	59
7.2. Transferibilidad .....	60
7.3. Dependencia .....	61
7.4. Confirmabilidad .....	61
8. Cuestiones ético-metodológicas .....	62
8.1. El acceso .....	62
8.2. La confidencialidad y anonimato .....	62
8.3. La negociación e informe .....	63
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>65</b>
1. Conocimientos previos de la ED en los CRAs .....	66
1.1. Presencia de la ED en aula o centro .....	66
1.2. Conocimientos previos del alumnado .....	67
1.3. El comienzo del “Proyecto de teatro solidario en el aula” .....	68
2. Aplicación de la propuesta educativa .....	71

2.1. Continuidad del proyecto .....	71
2.2. Objetivos y contenidos del proyecto .....	72
2.3. Metodología empleada para el desarrollo de la propuesta .....	74
2.4. Resultados obtenidos .....	77
2.5. Opiniones, sentimientos y actitudes que muestran las personas participantes en la realización del proyecto.....	80
2.6. Implicación por parte de la comunidad educativa.....	82
2.7. Evaluación .....	86
3. Análisis y valoración del proyecto .....	88
3.1. Valoración general .....	88
3.2. Aspectos a mejorar .....	88
3.3. Expectativas de futuro del proyecto .....	90
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....</b>	<b>93</b>
1. Diagnosticar el estado de la ED en CRAs de la provincia de Segovia que han desarrollado una propuesta educativa que emplea el teatro como estrategia didáctica..	93
1.1. Indagar la situación de la ED en el CRA hasta el momento en que se decide llevar a cabo el proyecto.....	93
1.2. Profundizar en los aspectos más relevantes de la propuesta .....	94
1.3. Conocer las opiniones sobre el proyecto realizado con expectativas al futuro .....	95
2. Elaborar un plan de mejora en ED en el ámbito rural para una posterior intervención .....	96
2.1. Líneas generales de trabajo .....	96
2.2. Propuestas concretas de actuación para trabajar la ED .....	98
3. Limitaciones encontradas y posibles líneas de investigación.....	98
<b>CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>101</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1.1.3 Educación para el Desarrollo.....	19
Figura 2.1.3 Dimensiones de la Educación para el Desarrollo.....	21
Figura 2.5 Ámbitos de actuación de la Educación para el Desarrollo.....	30
Figura 3.1 Estructura del proceso de la investigación.....	41

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1.1.2 Teorías del desarrollo.....	15
Tabla 2.2 Resumen-comparación de los enfoques de la ED.....	24
Tabla 3.2.1 Tipos de estudio de casos según el criterio de cada autor.....	42
Tabla 3.3.2 Pseudónimos de los CRAs y el número de sus aulas participantes, docentes y alumnado entrevistado.....	46
Tabla 3.4.1 Entrevistas realizadas según el número de participantes.....	49
Tabla 3.5.1 Categorías y subcategoría establecidas.....	55
Tabla 3.5.2 Codificación de instrumentos y participantes.....	56
Tabla 3.6.1 Temporalización prevista.....	57
Tabla 3.7 Criterios de rigor científico positivista vs. naturalistas.....	59

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Modelo de entrevista a los directores del teatro.....	(1-3)
ANEXO II: Modelo de entrevistas a las docentes.....	(1-3)
ANEXO III: Modelo de entrevista al alumnado.....	(1)
ANEXO IV: Transcripción de la entrevista a los directores del teatro.....	(1-46)
ANEXO V: Notas recogidas en la entrevista a la docente del CRA Solidaridad.....	(1-6)
ANEXO VI: Notas aportadas por la docente del CRA Justicia Social.....	(1-4)
ANEXO VII: Transcripción de la entrevista al alumnado.....	(1-10)

ANEXO VIII: Evaluaciones finales.....	(1-12)
ANEXO IX: Enlaces de vídeos de Fredo Fox.....	(1)

## **PRINCIPALES ABREVIATURAS**

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CONCORD	Confederación de Organizaciones no Gubernamentales europeas para la Ayuda y el Desarrollo
CONGDE	Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo España
CRA	Colegio Rural Agrupado
DEAR	Estudio sobre las actividades de sensibilización y Educación para el Desarrollo realizadas en Europa por diversos actores del ámbito formal y no formal ( <i>Development Education and Awareness Raising</i> )
DH	Desarrollo Humano
DS	Desarrollo Sostenible
ED	Educación para el Desarrollo
IB	Informe Brundtland
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONG	Organización no Gubernamental
ONGD	Organización no Gubernamental para el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
TFM	Trabajo Fin de Máster
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ( <i>United Nations Children's Fund</i> )

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## 1. Importancia del tema elegido

Nos encontramos ante una realidad, desgarradora y muy compleja, que ha llegado a alcanzar tales límites de extensión, de dramatismo y de inmoralidad, que al enfrentarnos a ella, como personas y como educadores, a la búsqueda solidaria de posibles soluciones, nos sobrepasa. Somos conscientes de que algo debemos y podemos hacer, pero nos tientan la desmoralización y el abandono, sobre todo cuando somos testigos directos de pasividad real, o de la ineficacia, con la que reaccionan, frente a ella, las instituciones - sobre todo públicas- y las personas que tienen en sus manos, o bajo sus cotas de poder, la solución, si no total, sí, al menos, parcial del conflicto. (González Lucini, 2001, p.278)

A pesar de que ya han pasado quince años de esta cita, nos encontramos en un mundo donde las cosas siguen prácticamente igual. Un año antes se propusieron los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para conseguir en el 2015 y aunque hayamos tenido un quindenio para alcanzarlos no se ha logrado ninguno de ellos. No obstante, parece ser que hay personas en el mundo que no se rinden y nuevamente se han formulado los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el año 2030. Con el paso del tiempo hay cada vez más gente concienciada sobre la importancia y necesidad de que el mundo en el que vivimos, nuestro mundo, sea más justo y solidario. Es éste un asunto que nos concierne a todos, pero hay que empezar a moverse, no podemos quedarnos parados echando las culpas a otros, todos debemos poner de nuestra parte.

Si es cierto que cambiar los hábitos de las personas es difícil, sin embargo, si crecemos y nos desarrollamos reflexionando sobre la consecuencia que pueden tener nuestros actos pensando en los demás podríamos construir una sociedad más solidaria y justa.

Por este motivo, sería ideal emprender un proceso de enseñanza aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores hacia los más pequeños para que conozcan la realidad de la situación en la que nos encontramos y para que crezcan siendo críticos ellos mismos y con los demás, de aquí la importancia de tener presente la Educación para el Desarrollo (ED) en todos los ámbitos de la educación, ya que de este modo podemos favorecer el desarrollo social y así, poco a poco, transformar la sociedad para que por fin logremos entre todos el cambio.

## **1.1. Justificación personal**

Uno de los motivos de elegir la ED como tema para investigar, parte de la presentación en clase de un proyecto europeo y la oportunidad que me ofrecieron de ver cómo trabajaban en equipo.

Como graduada de Educación Infantil había tenido contacto con el ámbito de la ED, puesto que hay una asignatura en la carrera que la trata: Educación para la Paz y la Igualdad, pero no había dado tanta importancia a estos aspectos como hasta ahora, a excepción de la Educación Intercultural.

Prácticamente toda mi trayectoria como estudiante ha girado en torno a la Educación Intercultural, siendo la cultura un aspecto vinculado con la ED, lo que hace que mi interés por el asunto provoque la motivación por conocer y profundizar más sobre la ED.

Creo que debería de ser una cuestión abordada en mayor medida en nuestros días, por la problemática que se está dando a causa de todas las desigualdades que hay en el mundo, y es necesario que nos impliquemos de verdad para que se produzca una transformación social que se lleve a cabo un cambio y, que mejor manera que empezar por los centros educativos formando a los niños y niñas en valores relacionados con la solidaridad y la justicia social para dar lugar a una ciudadanía global crítica y responsable.

## **1.2. Aspectos relevantes de la investigación**

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) se inicia a partir del conocimiento de un proyecto de ED en el ámbito rural europeo, el cual se denomina “Proyecto Rural DEAR Agenda EYD 2015”<sup>1</sup>, llevado a cabo por agentes de la educación, entre los que se encuentran los tutores del presente estudio. Esta línea de investigación pretende conocer en profundidad la situación de la ED en zonas rurales de algunos países europeos con el fin de proponer un plan de acción y fomentar una actitud crítica y responsable hacia un desarrollo humano y sostenible.

Un agente de actuación en este proyecto son las ONGD, entre las cuales está la Coordinadora de ONGD de Castilla y León, que a su vez fue la que propuso el “Proyecto de teatro solidario en el aula” para llevar a cabo en centros rurales de la

---

<sup>1</sup> <https://www.ruraldearagenda.eu/>

provincia de Segovia. Esta temática se ha convertido en el eje central de nuestro trabajo, es decir, profundizaremos en el estudio del teatro como estrategia educativa para trabajar los contenidos de la ED en el ámbito rural de Segovia.

Para empezar, tomaremos como base las conclusiones de un estudio que trata sobre el diagnóstico de la ED en centros de primaria de Segovia (González Fernández, 2013), de las cuales extraemos que, el concepto de la ED es un conocimiento que está presente en la gran mayoría de los centros educativos de la capital de Segovia y existen planteamientos relacionados con la ED incluso, en coordinación con las ONGD de manera puntual. No obstante, se trata de un saber que ha quedado obsoleto puesto que se encuentra relacionado con las primeras teorías de su evolución, por lo que es necesario llevar a cabo acciones de conocimiento de la ED de manera constante que impliquen un posicionamiento más crítico vinculado a la participación activa, para que los niños y niñas construyan aprendizajes significativos donde la comunidad educativa tiene un papel de continua colaboración y cooperación.

A partir de esta necesidad, nos pareció muy interesante estudiar en profundidad una propuesta de acción concreta en profundidad por su interés y potencial, el “Proyecto de teatro solidario en el aula”, ya que trabaja contenidos de la ED utilizando el teatro como instrumento didáctico. Creemos que esta alternativa abre una línea de acción en la temática con grandes posibilidades por la implicación que conlleva en todos los sectores de población que rodean a un centro educativo: alumnado, profesorado, familias y entorno. Dicho proyecto se desarrolla dentro del horario lectivo por personas externas a los centros educativos y ha sido propuesto por la Coordinadora de ONGD de Castilla y León y subvencionado por la Diputación de Segovia.

Por tanto, se trata de un estudio de casos cualitativo que emplea como herramienta principal la entrevista semiestructurada y la observación para recoger información del trabajo realizado por parte de los coordinadores del teatro, algunas docentes y algunos alumnos que han participado en dicho proyecto, para analizar estos datos e interpretar la realidad de la situación y así reflexionar sobre los resultados obtenidos.

## **2. Estructura del estudio**

### **2.1.Capítulo I: Introducción**

Una vez comentada la importancia del tema elegido, se exponen los objetivos de la investigación que se pretenden alcanzar con este trabajo, es por ello que, hemos organizado el estudio en seis capítulos, incluido éste.

### **2.2.Capítulo II: Marco-teórico**

En este capítulo de fundamentación teórica se pretende analizar los diferentes conceptos que conciernen a la comprensión de la ED y los aspectos más relevantes a tener en consideración. Para cumplir con estos objetivos se presenta una estructura que comienza a describir una conceptualización de dicho término lo más aproximado a nuestros días, los objetivos y contenidos que se persiguen y las dimensiones que trata.

Seguidamente, como la ED se conoce como un concepto histórico, aspecto que veremos más adelante, nos parece transcendental hablar del origen y la evolución que ha ido desempeñando en cuanto a su significado.

Reflexionaremos sobre otros aspectos propios de la ED en relación con la planificación de proyectos educativos, teniendo presente los valores y actitudes que se tienen que trabajar, la pedagogía y metodología que resulta más eficaz, los ámbitos de actuación, los actores implicados y, para acabar, comentaremos la evaluación.

Para concluir esta sección se expone un análisis de las investigaciones previas que se han llevado a cabo en torno al tema de la ED. Para ello, se realizará una revisión bibliográfica sobre los documentos científicos publicados en diversos buscadores, bases de datos, repositorios y catálogos a partir de determinados conceptos y sentencias de búsqueda con el fin de encontrar referencias lo más próximas a nuestra investigación.

### **2.3.Capítulo III: Metodología**

En el desarrollo del capítulo IV se expone el diseño metodológico aplicado, de manera que se describe el paradigma en el que basa y el método elegido para dicha investigación, el cual corresponde al estudio de casos.

A continuación, se profundiza en los conceptos y características esenciales de las técnicas de análisis de datos empleadas para nuestro estudio de casos, las cuales son la

entrevista, la observación y el análisis de otros documentos, para después explicar la técnica de análisis de la información recopilada.

Además, se expone una temporalización de cómo hemos llevado a cabo el estudio de casos a través de sus diversas fases con las que vemos el progreso de la investigación.

Y por último, se ha realizado una explicación de los criterios de rigor científico y las cuestiones éticas que se han tenido presentes a lo largo del estudio

#### **2.4. Capítulo IV: Resultados, análisis y discusión**

En el capítulo V se exponen los resultados extraídos como producto de la recolección de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas empleadas en el estudio de casos, destinadas a participantes implicados en el “Proyecto teatro solidario en el aula”. También decir que estos son coherentes con la categorización establecida para la investigación.

Además, se realiza una discusión sobre los datos expuestos, de manera que se han descrito las singularidades de las aportaciones de las diferentes personas partícipes referentes a los datos recogidos por la investigadora, con la finalidad de que la discusión fuese extensa pudiendo lograr de esa manera los objetivos planteados.

#### **2.5. Capítulo V: Conclusiones**

En este apartado se recogen las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio, las cuales se relacionan con los objetivos de investigación expuestos anteriormente. Además, se hace referencia a las limitaciones encontradas y las posibles líneas futuras de investigación que puedan generarse a través de este trabajo.

#### **2.6. Capítulo VI: Bibliografía**

Para finalizar con la estructura del TFM, quedan registradas todas las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del proceso de investigación, así como los anexos. En estos se recogen los instrumentos empleados en la obtención de datos con la respectiva información recopilada para así dar veracidad al estudio.

### **3. Objetivos de la investigación**

La finalidad del TFM es realizar un diagnóstico sobre el “Proyecto de teatro solidario en el aula” llevado a cabo en varios centros educativos rurales de la provincia de Segovia, valorando si las acciones de la ED realizadas son efectivas para concienciar de las desigualdades sociales y sensibilizar al alumnado fomentando conocimientos, valores y actitudes de solidaridad y justicia social, de manera que en un futuro se produzca un cambio global hacia el desarrollo humano y sostenible.

Una vez estudiado el diagnóstico, se diseñará un plan de mejora sobre las actuaciones a abordar en la ED de centros educativos del ámbito rural de Segovia.

Para ello, se establece el objetivo general de la investigación:

1. Diagnosticar el estado de la ED en CRAs de la provincia de Segovia que han desarrollado una propuesta educativa que emplea el teatro como estrategia didáctica.
2. Elaborar un plan de mejora en ED en el ámbito rural para una posterior intervención.

Del primer propósito general, obtenemos los objetivos específicos de la investigación para después llevar a cabo el segundo objetivo, los cuales son:

1. Indagar la situación de la ED en el CRA hasta el momento en que se decide llevar a cabo el proyecto.
2. Profundizar en los aspectos más relevantes de la propuesta.
3. Conocer las opiniones sobre el proyecto realizado con expectativas al futuro.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En este capítulo nos planteamos introducir el tema de la ED y el teatro como principal estrategia para su aplicación a nivel educativo. Para empezar, analizamos el significado de la ED y sus principales características, entre las que destacamos, los objetivos y contenidos y las dimensiones. Después, abordamos sus antecedentes teóricos para ver la evolución del sentido que este término ha ido desarrollando con el transcurso del tiempo. Además, tratamos los aspectos más relevantes para llevar a cabo las acciones de la ED partiendo de los valores y actitudes que hay que fomentar y desarrollar, la metodología más apropiada, los ámbitos de actuación, los actores implicados en las acciones de ED y la evaluación. Para terminar, exponemos el teatro como instrumento didáctico en la escuela y su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ED.

### **1. ¿Qué es la Educación para el Desarrollo?**

#### **1.1. Conceptualización de la Educación para el Desarrollo**

El mejor modo de empezar con este capítulo es tratar de explicar el término ED. No obstante, hay que tener presente que el concepto de la ED ha ido variando con el paso del tiempo por lo que resulta complejo dar una sola definición. Es por ello que, parece necesario exponer previamente las palabras por las que este término está compuesto. Por tanto, consideramos oportuno comenzar concretando qué es educación y qué es desarrollo.

Tanto la educación como el desarrollo son dos palabras que han ido sufriendo transformaciones con el paso del tiempo, pero vamos a limitarnos a comentar aspectos relevantes para este trabajo de cada término con la finalidad de dar una definición lo más concisa posible sobre la ED.

##### ***1.1.1. Educación***

En primer lugar, nos parece interesante partir de una definición de educación recogida en el documento llamado “I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer”, en el cual se otorgan premios a las buenas prácticas de la ED desarrolladas en centros educativos del país y que está organizado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Asuntos

Exteriores y Cooperación (MAEC) con la finalidad de difundir proyectos educativos de la ED. En este escrito, se describe la educación como:

un derecho social básico y un elemento impulsor del desarrollo de los pueblos. Es el principal recurso y la mayor riqueza que puede tener un país y el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y responsable, indispensable para la construcción de sociedades avanzadas y justas. (Ortega, 2010, p.15)

Por otra parte, para complementar la definición dada, en otro documento denominado “Diccionario de la Educación para el Desarrollo” coordinado por Celorio y López (2007), se recogen varias definiciones de la palabra educación acompañada de otros conceptos que para la ED son cuestiones relevantes, entre ellas nos encontramos la educación global, la educación popular y la educación para todos. Siendo ésta última, tal y como hemos dicho en la definición anterior un derecho social y básico, el cual tiene que estar al alcance de todos, de manera que se construyan individuos de esta sociedad adquiriendo conocimientos, valores, actitudes y sentimientos y lograr un desarrollo humano y sostenible. Esto ha de tener lugar en todos los contextos educativos, formal, no formal e informal, para impulsar la transformación social hacia unas condiciones más justas donde haya e igualdad de oportunidades, tal y cómo lo describe la educación popular. Y, por último, la educación global se ocupa de tratar temas que vayan más allá de nuestro entorno más cercano, de manera que hay que trabajar realidades que no vemos y vivenciarlas para despertar sentimientos vinculados con la solidaridad.

Para acabar, la educación debe de organizarse en cuatro pilares que de acuerdo con el Informe Delors (1996) son:

*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (p.91)

Por tanto, la educación es el vehículo para que las personas aprendamos a hacer de nuestro mundo un lugar mejor donde podamos vivir de una manera más justa para todas las personas, es por ello que tenemos que aprender a responsabilizarnos de nosotros mismos y de nuestros actos.

### 1.1.2. Desarrollo

El otro término que compone la ED es el de desarrollo. Este concepto ha resultado ser crucial para la definición de la ED, puesto que su significado ha evolucionado con el paso del tiempo y como consecuencia ha ido transformando los objetivos de la ED.

Durante muchos años se ha entendido el término desarrollo como un proceso de crecimiento político y económico. De forma que se impulsó el desarrollo industrial como respuesta de mejora para elevar las condiciones de vida de las personas y, resultando ser con el paso de los años, un modelo equívoco para el desarrollo con el que se ha conseguido malgastar los recursos naturales del planeta beneficiando a unas pocas personas. Además ha tenido la repercusión de perjudicar a muchos otros habitantes del planeta. Sin embargo, este concepto fue sufriendo cambios hasta nuestros días. En este sentido, mostramos en la tabla 2.1.1.2 las principales características de las cuatro teorías del desarrollo en relación con su evolución histórica desde 1950 hasta la actualidad, que proponen Argibay, Celorio y Celorio (1997, p.9), elaboradas por Guy Bajoit (1996), estas son: la Teoría de la Modernidad, la Teoría de la Revolución, la Teoría de la Competición y la Teoría de los Conflictos.

**Tabla 2.1.1.2**

*Teorías del desarrollo*

	<b>Teoría de la Modernización</b>	<b>Teoría de la Revolución</b>	<b>Teoría de la Competición</b>	<b>Teoría de los Conflictos</b>
<b>Causas</b>	Retraso	Explotación	Peso del Estado	Falta de organización social
<b>Objetivos</b>	De una sociedad tradicional a moderna	Toma del poder político	Favorecer la economía de mercado	Reforzar las asociaciones capaces de hacer presión
<b>Agentes</b>	Estado modernizador	Partido Revolucionario	Inversores	Sociedad civil organizada
<b>Solidaridad Norte/Sur</b>	Asistencia técnica	Solidaridad política	Ayuda humanitaria y autonomía económica	Apoyo a las organizaciones de base a nivel local y global

Ahora bien, en los últimos años han aparecido otras definiciones de desarrollo, complementadas con otros términos, las cuales vamos a comentar a continuación, estas son el Desarrollo Humano (DH) y el Desarrollo Sostenible (DS).

- El DH nace en 1990 en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y ha desarrollado desde entonces gran cantidad de informes en torno a este término, el último en 2014 que nos habla de reducir las vulnerabilidades y construir una resiliencia y, además, nos recuerda que concepto de DH “es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre estas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente”. (PNUD, 2014, p.17)
- La idea de DS se formaliza en el Informe Brundtland (IB) en 1987 para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en donde se define como “el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. (Bermejo, 2014, p.16) Esta definición implica un cambio del medio ambiente, económico y social del desarrollo.

Para acabar con el significado de desarrollo, en los últimos años se han recogido definiciones más apropiadas, acertadas y aceptadas globalmente de dicho concepto, entre las que encontramos las expuestas a continuación:

- Proceso social y económico dirigido a las personas para fortalecer sus capacidades y asegurar una vida justa en cualquier lugar del mundo e independientemente de la cultura que tenga. (PNUD, 2014 en PNUD, 1990)
- El desarrollo se trata de un proceso de cambio social, económico, político, cultural, tecnológico, etc., que, crea condiciones de equidad que abren más y mejores oportunidades en las condiciones de vida al ser humano en generaciones futuras, de manera que garantice el acceso y buen uso de los recursos, el medio ambiente natural y la cultural. (CONGDE, 1998)
- El desarrollo es una actividad que pretende mejorar la situación de vida de las personas que viven en el Sur, mediante la introducción de cambios económicos, sociales y políticos, que tienen que ver con el fomento de los derechos humanos,

la justicia social y valores y actitudes a favor de la paz y la solidaridad. (Román, 2002)

### ***1.1.3. Educación para el Desarrollo***

Una vez expuestos los conceptos de educación y de desarrollo, hablaremos de la ED propiamente dicha, sin embargo, nos parece apropiado hacer un pequeño inciso para comentar otra palabra implícita, pero de gran importancia para la ED, esta se refiere a la participación. La participación junto con la educación y el desarrollo “se constituyen en la red primaria de las necesidades más importantes que todos los seres humanos desean satisfacer” (Argibay, Celorio y Celorio, 1997, p.5). Es por ello que hay que involucrarse de forma activa para lograr impulsar a las personas a construir un mundo mejor mediante la ED. No podemos hablar de solidaridad, respeto y justicia social “sentados en el sofá de nuestra casa esperando a que lo hagan otros”, sino que todas las personas tenemos que poner de nuestra parte y poco a poco alcanzaremos lo que nos proponemos.

Ahora sí vamos a profundizar en el significado de la ED, sin embargo, es difícil dar una denominación precisa y única a este concepto. Como hemos visto con los términos de educación y desarrollo, la ED está en constante progreso y transformación al que se van incorporando nuevos aspectos y una revisión permanente de todas las acciones que lo definen (Salinas, 2015).

Sin embargo, todas las acepciones de ED que nos encontramos en la actualidad, responden a unos rasgos definitorios, los cuales pueden encontrarse en Mesa (2000, p.24):

- Se enmarca en un planteamiento educativo no tradicional y que recoge las aportaciones educativas de Piaget, Vigotski, Bruner y la investigación-acción, entre otros.
- Es una forma de educación dinámica, que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente).
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición) sólo podrán considerarse una actividad de educación para el desarrollo si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.

- Tiene una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.
- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa y está orientada hacia el compromiso y la acción.

Una vez expuestas estas características básicas de la ED recurrimos ahora al diccionario sobre el término de Celorio y López (2007), para definir el concepto de ED:

hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar CONCIENCIA CRÍTICA sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la PARTICIPACIÓN y la TRANSFORMACIÓN SOCIAL en claves de justicia y SOLIDARIDAD. La Educación para el Desarrollo pretende construir una CIUDADANÍA GLOBAL crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un DESARROLLO HUMANO justo y equitativo para todas las comunidades del planeta. (p.124)

Esta enunciación de la ED nos parece acertada ya que habla de los rasgos definitorios que constituyen las acciones de la ED. No obstante, tampoco menciona qué aspectos se enseñan a través de la ED. Por este motivo, vamos a ampliar la definición, completándola con esta otra:

proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega, 2007, p.16)

En la figura 2.1.1.3 presentamos un gráfico de qué entendemos por ED a partir de las dos definiciones expuestas.



*Figura 2.1.1.3* Concepto de la ED. Fuente: Elaboración propia a partir de Salinas (2015).

## **1.2. Objetivos y contenidos de la Educación para el Desarrollo**

En este apartado trataremos los objetivos generales de la ED, que tomando como base a Argibay y Celorio (2005, pp. 93-94) son los siguientes:

- Aumentar el conocimiento sobre las relaciones internacionales, las interdependencias (políticas, económicas, socio-culturales) que evidencian las causas del aumento de las desigualdades, la pobreza, la exclusión.
- Potenciar la mirada crítica de la realidad, que tenga en cuenta la perspectiva de género, de derechos humanos, de diversidad cultural, de respeto al medio ambiente...
- Facilitar la comprensión de los factores que vinculan las vidas de las personas del Norte y del Sur y que legitiman las acciones de solidaridad.

- Dotar a las personas y colectivos de recursos e instrumentos —cognitivos, afectivos y actitudinales— que los capaciten para tomar conciencia sobre la realidad y transformar sus aspectos más negativos.
- Fomentar la cooperación y la participación solidaria como medios sociales para la consecución de un mundo más justo en la distribución de bienes, recursos, libertades y poder.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario, local e internacional.
- Denunciar las injusticias e impugnar aquellas decisiones políticas, económicas o culturales que conducen a un desarrollo deshumanizado.
- Proponer alternativas al injusto orden internacional.

A pesar de que la redacción de estos objetivos es clara y concisa, el IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016, reduce estos objetivos de la ED a uno, que presenta como:

Conseguir que la ciudadanía se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad a través del conocimiento y el desarrollo de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos. (MAEC, 2012, p.32)

Por último, trataremos los contenidos propios de la ED, que de acuerdo con Ortega (2007), los clasifica en:

- Contenidos conceptuales, transmiten conocimientos para comprender los retos del desarrollo de manera transversal con términos de política, historia, sociología, etc. Entre ellos encontramos la justicia social y la equidad, la globalización e interdependencia, el desarrollo, la diversidad, la paz y el conflicto, la ayuda al desarrollo y la ciudadanía global.
- Contenidos procedimentales, desarrollan habilidades que se caracterizan en la participación activa, en la globalidad y en generar una conciencia crítica.
- Contenidos actitudinales, promueven valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, esenciales para entender los nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos que rigen el planeta y enfrentarse a ellos.

### 1.3. Dimensiones de la Educación para el Desarrollo

El aprendizaje de la ED, según Ortega (2007 y 2008), se lleva a cabo a través de cuatro dimensiones, que pueden estar conectadas entre sí surgiendo así la transformación social y, además, pueden ser promovidas por un gran número de agentes e instituciones. En la figura 2.1.3 se exponen las dimensiones de la ED.

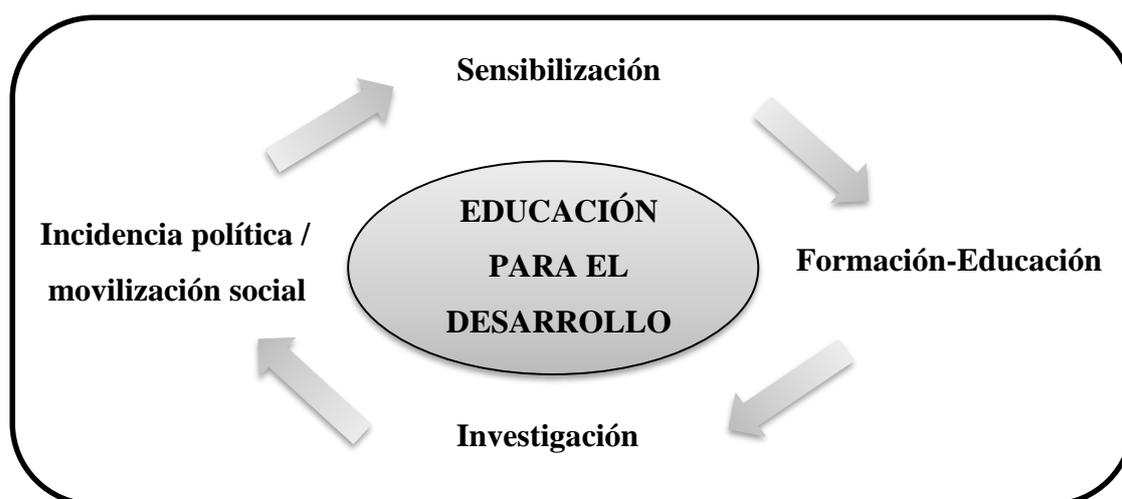


Figura 2.1.3 Dimensiones de la ED. Fuente: Elaboración propia a partir de Ortega (2007; 2008).

#### 1.3.1. Sensibilización

Se trata del primer paso para la concienciación en el tema de la pobreza y sus causas, que se puede llevar a cabo a través de los medios de comunicación comúnmente conocidos, como la prensa, la televisión e internet. Es una acción puntual que consiste en dar a conocer de forma básica el tema y sensibilizar al público que recibe el mensaje con el fin de despertar pensamientos críticos y de solidaridad y romper el círculo ignorancia-indiferencia-ignorancia.

### ***1.3.2. Educación y formación***

Es el siguiente paso tras la sensibilización. Se trata de un proceso educativo que forma en contenidos, habilidades y valores a medio y largo plazo, lo que permite profundizar en las causas de la pobreza y las propuestas de cambio, completando así el ciclo información-comprensión-acción.

La formación la reciben unas personas concretas con el fin de entender las desigualdades y promover actitudes de cambio con independencia del ámbito de actuación.

### ***1.3.3. Investigación para el desarrollo***

Su objetivo es promover el desarrollo humano, para ello hay que profundizar en el problema dado y plantear diversas propuestas.

La metodología de todas las acciones de la ED debe de estar basada en una investigación-acción, promoviendo la participación de los actores implicados y permitiendo un análisis más completo de los problemas.

### ***1.3.4. Incidencia política y movilización social***

Participación activa de la ciudadanía que pretende influir en las decisiones políticas adoptadas que pueden afectar a las estructuras sociales, económicas y/o políticas, planteando acciones alternativas en conjunto con el Sur e investigadas a priori, que vayan por el camino del desarrollo humano.

## **2. Antecedentes teóricos de la Educación para el Desarrollo**

La ED aparece con la necesidad de llevar este mundo por un camino mejor, donde todas las personas tengan los mismos derechos y puedan vivir con dignidad. Es por ello que, desgraciadamente, no en todos los lugares del planeta se vive igual, hay habitantes muy ricos y otros demasiado pobres, y esto se da en unos lugares del planeta determinados. Pero, ¿cómo hemos llegado a esta situación?

Como punto de partida, podemos empezar a hablar situándonos en la historia tras la II Guerra Mundial en 1945, como consecuencia de esta gran catástrofe aparecieron las relaciones internacionales y la cooperación internacional al desarrollo. Estas últimas

palabras suenan muy bien, sin embargo, la finalidad que se perseguía era un desarrollo, que en ese momento histórico se traducía únicamente en expansión territorial y económica.

Tras la guerra se dieron dos momentos a tener en cuenta dentro del sistema de cooperación internacional al desarrollo. El primero fue la Guerra Fría, en la cual había dos bandos diferenciados, el Este y el Oeste teniendo como superpotencias a Estados Unidos y a la Unión Soviética, que conquistaban zonas de África, Asia y América Latina para expandirse. Y el segundo aspecto fue la descolonización de países europeos en otros territorios, anteriormente mencionados, dejando problemas sin resolver de subsistencia para dichos países.

Por tanto, el sistema de cooperación internacional al desarrollo conocido hasta el momento, beneficiaba a unos perjudicando a otros. Por esta razón, surgió el cambio de definición de este sistema de cooperación, con una noción distinta para el desarrollo, la cual es la que conocemos hoy en día y que ya hemos definido en el punto 1.1.2. de este mismo trabajo.

Resumiendo, las bases teóricas de la ED han variado a lo largo de la historia, modificándose dependiendo de la idea que tenemos en torno al concepto de desarrollo. A continuación, se exponen las diferentes etapas por las que ha pasado el término de la ED basándonos en diversos autores como Argibay y Celorio (2005); Boni (2011); Celorio y López (2007); Mesa (2000); Ortega (2007); Martínez Scott (2014) y Salinas (2015).

En la tabla 2.2 se expone un resumen y comparación de los periodos de evolución de la ED.

**Tabla 2.2**

*Resumen-comparación de los enfoques de la ED*

<b>Años</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Características</b>
50-70	Caritativo-asistencial	Recaudar fondos	Desarrollismo Imágenes y mensajes catastróficas Refuerzo de estereotipos Enfoque paternalista
70-80	Crítico-solidario	Concienciar sobre la desigualdad	Teoría de la dependencia Norte-Sur ONGD
80-90	Educación Global	Comprender la interdependencia global	Desarrollo Humano Desarrollo Sostenible Conocimiento crítico ED propiamente dicha
90-actualidad	Educación para la Ciudadanía Universal	Promover la participación y la acción ciudadana Afianzar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad	ED se ajusta a los cambios mundiales Globalización Desarrollo vs. decrecimiento ED es pieza clave

*Nota:* Fuente: Elaboración propia a partir de Argibay y Celorio (2005).

### **2.1.Enfoque caritativo-asistencial**

Esta primera etapa, tuvo lugar en los años 50 y 70, está señalada por la división de países “desarrollados” y “subdesarrollados” por aspectos económicos, siendo conocidos como el Norte y el Sur respectivamente.

Surgen las primeras iniciativas de cooperación al desarrollo, llevadas a cabo por primeras generaciones de ONG, de la iglesia y de las misiones, de manera que se pretendía pedir ayuda del Norte para el Sur, con la finalidad de favorecer su situación, salir de la miseria y la pobreza y alzarse a un cierto grado de desarrollo. Sin embargo,

estas ayudas no fueron del todo altruistas, sino más bien con una mentalidad paternalista, es decir, para el beneficio político y económico de alguno de los bandos del Este y del Oeste.

Durante este periodo la ED propiamente dicha no existía, pero si había campañas que realizaban acciones de información y sensibilización a las personas del Norte a través de mensajes e imágenes dramáticas de la situación vivida de los países del Sur, dejando un estereotipo de los habitantes de estos países y de la necesidad de asistencia que requieren.

El objetivo primordial de todos los movimientos realizados en torno a la cooperación para el Sur era el de recaudar fondos para llevar a cabo diversos proyectos y ayudas.

## **2.2. Enfoque crítico-solidario**

En los años 70 y 80, se da un periodo contrapuesto al desarrollismo de años anteriores y emerge la teoría de la dependencia. Esto quiere decir que los países empobrecidos estaban sujetos a las decisiones económicas y políticas de los países ricos, de forma que se reflejan las desigualdades entre Norte y Sur. Aunque, no es hasta esta etapa, cuando evidencian que el subdesarrollo del Sur es una consecuencia del desarrollo del Norte, por lo que se sigue gestionando mediante un enfoque paternalista, pero con cierto grado de culpabilidad y responsabilidad.

Este hecho produce un cambio en el análisis de los sistemas de cooperación internacional dando paso a otro tipo de ONG llamadas ONG de Desarrollo (ONGD), las cuales intervienen in situ con proyectos de desarrollo y dejan de lado el asistencialismo.

Además, en este periodo es cuando emerge la ED como tal, que se encargaba de seguir reuniendo fondos y de sensibilizar y concienciar a las personas del Norte transmitiendo una información crítica sobre la realidad del Sur.

El objetivo principal de este periodo es concienciar sobre las causas de la desigualdad.

## **2.3. Enfoque de 'Educación Global'**

En la década de los 80, habrá una interrupción de la cooperación al desarrollo a los países del Sur a consecuencia de la deuda externa, el comienzo de los programas de ajuste estructural y el fin de la Guerra Fría. Sin embargo, es durante este periodo cuando

se abordan los conceptos de DH y DS, que fueron los cambios más significativos del concepto de desarrollo.

En palabras de Salinas (2015), “el objetivo del Desarrollo Humano es que todas las personas tengamos acceso a los recursos necesarios para poder vivir con dignidad” (p.78).

Así pues, la ED creció en su conceptualización y abarcó nuevas dimensiones como la diversidad cultural, el género, los derechos humanos, la paz, los conflictos y el medio ambiente.

Este enfoque se caracteriza porque el Norte se concientiza de que no solo es una cuestión de ayuda al Sur en cuanto a crecimiento económico, sino que existe una interdependencia global y hay que comprenderla, la cual es el principal objetivo para esta etapa. Por esta razón, es necesario cambiar y reorientar a las personas del Norte sobre sus actos de consumo.

#### **2.4. Enfoque de ‘Educación para la Ciudadanía Universal’**

Desde la década de los 90 hasta la actualidad, han surgido grandes cambios mundiales económicos, políticos y de cooperación que han llevado a modificar y ajustar los contenidos de la ED.

Nos encontramos en un momento de crisis de desarrollo, que afecta tanto al Norte como al Sur. Las dificultades a las que nos enfrentamos son amenazas al planeta, a la paz, a los derechos humanos, etc., y debemos ser conscientes de que se trata de una realidad que afecta globalmente, aunque el ser humano sigue comportándose de una forma egoísta.

Por tanto, la ED tiene un papel fundamental ante la situación en la que nos encontramos en este ciclo y ese papel clave es desarrollar una conciencia de ciudadanía universal, promover la participación y la acción ciudadana y afianzar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.

### **3. Actitudes y valores de la Educación para el Desarrollo**

Como ya hemos visto en el apartado de conceptualización y objetivos y contenidos de la ED, esta promueve actitudes y valores relacionados con la solidaridad, la paz, el respeto, la justicia social y los derechos humanos para que tenga lugar el cambio social y, por tanto, alcanzar un desarrollo humano y sostenible.

Estos aspectos tienen un componente ético y personal. En este sentido, los valores son los criterios que tiene cada ser humano para juzgar la realidad, además establecen nuestra manera de ser y orientan nuestra conducta, mientras que las actitudes son las posturas que adoptamos ante determinadas realidades. Tanto los valores como las actitudes “van dados de la mano”, es decir, están interrelacionadas e involucran nuestros sentimientos y emociones.

Es importante destacar que para enseñar los valores y las actitudes propias de la ED es necesario fortalecer una conciencia moral de manera que no nos dejemos llevar por lo que la mayoría dice o piensa y conseguir una autonomía moral, para así, ser responsables de nuestros actos, ser más solidarios y saber que las decisiones que tomamos nos afectan a todos (Ortega, 2007).

Es por ello que, de acuerdo con Celorio y López (2007) la ED debe basarse en:

facilitar un tipo de educación basada en el diálogo, la reflexión, la empatía, y la autorregulación que contribuya a facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables y que permitan, no sólo regular la propia conducta, sino también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren justas, mejores y más apropiadas para vivir y profundizar en nuestras sociedades abiertas y plurales a lo largo de toda la vida, promocionando aquellos valores que nos permiten ser ciudadanos de una comunidad política justa. (pp.162-163)

Basándonos en Argibay y Celorio (2005), hay que tener presentes unos elementos, que posteriormente Ortega (2007) amplía y los denomina principios fundamentales para regular la ED: la justicia social, la corresponsabilidad, la no discriminación, la igualdad, la igualdad de género, la equidad, el empoderamiento, la solidaridad, la participación y el diálogo. Todos estos aspectos son necesarios para modificar los planteamientos tradicionales, normalmente asociados a la pasividad de las personas, y promover actitudes de cambio, sembrando nuevas formas de pensar, intentando de esta forma lograr una participación y acción de todos y para todos.

## 4. Metodología en la Educación para el Desarrollo

La metodología en la ED es un aspecto esencial de los programas de intervención. Es necesaria una coherencia entre los objetivos, los contenidos, el grupo, el contexto y las herramientas didácticas que se utilicen. Es por ello que, hay que tener presente las características que se exponen a continuación (Escudero y Mesa, 2011 y Mesa, 2010):

- Entender la educación como un proceso global u holístico, que va más allá de las actuaciones aisladas.
- Proceso participativo y activo, en el cual el profesorado adquiere el rol de guía, encaminando el conocimiento de los problemas que se dan en el mundo, favoreciendo la comprensión y el aprendizaje sobre las realidades lejanas, promoviendo valores y actitudes de solidaridad para actuar y emprender el cambio.
- La continuidad de los programas educativos de la ED y relacionados con entorno social, superando de este modo las actividades puntuales.
- Orientada a la acción, su carácter innovador y creativo.
- La dimensión lúdica como estrategia para lograr un aprendizaje real y significativo y disfrutar del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El aspecto vivencial y afectivo, a través de vivenciar experiencias relacionadas con la ED se favorezca la empatía con las situaciones abordadas.
- Promueve la capacidad crítica y las habilidades para interpretar imágenes y mensajes estereotipados, eurocéntricos, que resaltan las diferencias y los prejuicios hacia otras realidades.
- Muy ligada a las necesidades de los participantes y el contexto local, pero desde un enfoque global e interdisciplinar.

Para llevar a cabo propuestas de ED efectivas y que muevan la conciencia de los participantes, el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar compuesto por actividades que hagan trabajar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad ética. De acuerdo con Argibay y Celorio (2005), existen diversos enfoques metodológicos:

- Enfoque informativo, es un método que ofrece documentación para comprender y construir el pensamiento con el que después se debe interpretar y tomar decisiones.
- Enfoque socio-afectivo, mejora el enfoque anterior de manera que, promueve la participación y la propia vivencia de realidades a través de diversos tipos de actividades como son dinámicas, juego de roles, juegos de simulación, etc., para que fomenten un aprendizaje significativo y de reflexión ética y emocional.
- Enfoque valorativo comportamental, es una combinación de ambos y, además parte de los conocimientos previos para después ofrece información y pautas de análisis con el fin de establecer sus propios criterios. Una vez hecho esto, se plantean propuestas de acción en las que pongan en práctica lo aprendido.

Para concluir, hablaremos de cómo se puede trabajar la ED mediante muchas y muy variadas acciones como son charlas, cursos, mesas redondas, talleres, seminarios, foros, proyectos en centros educativos, etc., todas ellas actividades dinámicas y participativas. Dentro de las propuestas que se pueden efectuar en centros educativos, destacamos algunas estrategias didácticas para alcanzar los objetivos de la ED, tales como los juegos de simulación, la dramatización, el teatro, las dinámicas de grupo, los aprendizajes cooperativos, la resolución de conflictos y de problemas, etc.

## **5. Ámbitos de actuación de la Educación para el Desarrollo**

La ED como proceso educativo debería estar presente en todos los ámbitos de actuación, teniendo en cuenta que denominamos ámbitos de actuación a aquellos contextos sociales en los que tienen lugar procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con las acciones propias de la ED.

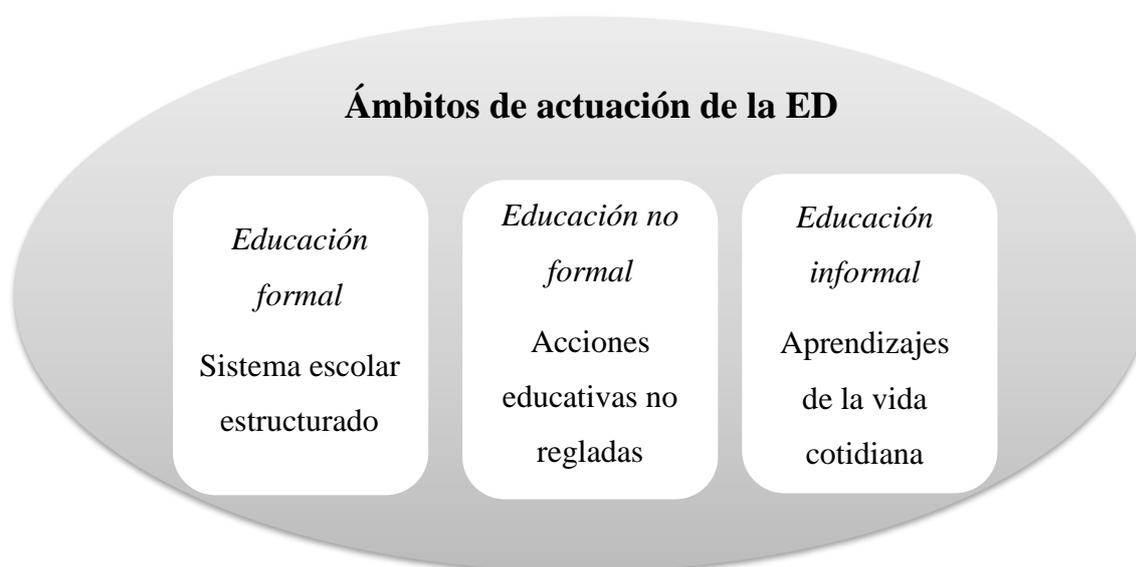
Como hemos definido anteriormente, la ED se trata de un proceso educativo, es por ello que trataremos los sectores referentes a la educación, entre los que distinguimos la educación formal, la educación no formal y la educación informal.

De acuerdo con Ortega (2007), definimos a continuación estos sectores de la educación:

- Educación formal, es un proceso educativo que se desarrolla en las instituciones educativas oficiales reguladas por un currículo, organizada en niveles y que da acceso a títulos reglados y reconocidos.

- Educación no formal, es un proceso educativo semejante a la educación formal en organización y sistematización, pero no pertenece al sistema educativo reglado y no se logran títulos, pero si certificados.
- Educación informal, es un proceso educativo continuo y espontaneo que, a diferencia de las anteriores, no está organizada y los aprendizajes se obtienen de forma no intencionada en diversas actividades de la vida cotidiana con personas del entorno más próximo sin la obtención de títulos ni certificados.

En la figura 2.5 se presenta una visión global de los contextos educativos donde se generan acciones de la ED.



*Figura 2.5* Fuente: Elaboración propia a partir de Smitter (2006).

Además, podríamos hablar de una educación permanente como aspecto clave para que la transformación social vinculada a la educación no se detenga.

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (Delors, 1996, p.15)

## **6. Actores de la Educación para el Desarrollo**

Los agentes implicados en la ED han tenido un papel transcendental en la evolución histórica de dicho concepto. De manera que, con el paso del tiempo, han ido surgiendo nuevos actores, organizaciones e instituciones que tienen como finalidad “promover, financiar y/o desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se enmarca la EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (ED) en cualquiera de los ámbitos en los que esta tiene lugar: ámbito formal, no formal e informal”. (Celorio y López, 2007, p.27)

Entre dichos agentes podemos mencionar según Mesa (2009), organizaciones gubernamentales, medios de comunicación, centros de formación del profesorado y renovación pedagógica, instituciones educativas formales, sindicatos, asociaciones juveniles, movimientos sociales, redes de ONG, grupos de investigación, etc.

No obstante, las ONGD son los agentes primordiales de la ED, realizando:

acciones de dinamización y FORMACIÓN en ED; destacan también por la elaboración de materiales didácticos para la SENSIBILIZACIÓN. En los distintos ámbitos de actuación son un agente clave, pues generan espacios de reflexión y crítica sobre la realidad e implementan numerosas actuaciones en ED. Así, es destacable su papel en los centros escolares, a través de programas e iniciativas específicas; en las instituciones sociales, centros cívicos, etc. (Celorio y López, 2007, p.27)

Las ONGD se han reunido en coordinadoras en el ámbito local, regional y estatal (CONGDE) y en el europeo (CONCORD). La CONGDE es la Coordinadora de ONG para el Desarrollo en España creada en 1986 y la CONCORD es la Confederación de ONG europeas para la Ayuda y el Desarrollo, cuyo objetivo es fortalecer el impacto de las ONGD europeas directamente frente a las instituciones combinando experiencia y responsabilidad.

Por otra parte, tenemos diferentes instituciones públicas y privadas que se ocupan de las funciones propias de la ED, entre ellas están las instituciones europeas, de ámbito estatal, autonómico, provincial y municipal.

Para concluir con este apartado, hay que incidir en la importancia del trabajo en red, el cual “es una manera efectiva de compartir información, de aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos, que evita la duplicación del trabajo y facilita el efecto multiplicador” (Escudero y Mesa, 2011, p. 116). Sin embargo, el trabajo en red presenta

dificultades entre las que destacamos la falta de tiempo y disponibilidad para coordinarse, el importante papel que debe desempeñar la administración financiando programas y buscando espacios de encuentros y el escaso impulso social (Escudero y Mesa, 2011).

## **7. Evaluación en la Educación para el Desarrollo**

La evaluación de acciones educativas de la ED es un aspecto poco tratado a nivel científico, no obstante, es trabajado en otras muchas temáticas que pueden servir de referencia, ya que la evaluación es una práctica necesaria en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, sea cual sea el contenido a enseñar.

Desde hace muchos años hemos tenido en nuestras mentes la imagen de evaluar como una nota final, ya sea en palabras (suficiente, bien, notable, ..., o necesita mejorar, progresa adecuadamente, ...) o en números (4,5,6,7, ...), pero esto no es evaluar, sino que más bien corresponde al concepto “calificar”. Por tanto, nos encontramos con dos conceptos distintos, evaluación y calificación, que en muchas ocasiones se confunden.

Por otra parte, la evaluación es una cuestión que siempre ha pertenecido al docente, dejando de lado al alumnado, lo cual es un error. El docente utiliza la evaluación como un modo de control sobre el alumno, pero realmente éste debería ser el protagonista de dicha acción ya que, si realmente se está evaluando un aprendizaje de un alumno en concreto, éste debe de conocer el “qué”, el “cómo”, el “cuándo” y el “para qué” es evaluado, con la finalidad de que el alumno, como pieza clave, aprenda de las buenas y malas gestiones en su aprendizaje, de manera que razone qué aspectos tiene que mejorar en cada momento.

Entonces, ¿qué entendemos hoy en día por evaluar? Es un proceso continuo de seguimiento de la enseñanza de los discentes, de modo que sirva como instrumento de ayuda en la mejora del aprendizaje del alumnado y en la práctica del docente. En este sentido, la evaluación es conocida como formativa y compartida (Dochy, Segers y Dierick, 2002 y López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008).

Ahora bien, nos encontramos que la ED enseña, en su mayoría, a desarrollar valores y actitudes ante la problemática de las situaciones vividas en nuestro planeta, los cuales son relevantes para que se produzca el cambio. Sin embargo, por desgracia y de acuerdo con Santos Guerra (2002), “la escuela ha sido (y es) una “cárcel de sentimientos” de las

personas” (p.77), es decir, que a pesar de que el currículum esté compuesto por conocimientos, valores y actitudes, la escuela evalúa, de forma mayoritaria, los conocimientos y apenas deja parte a los valores y las actitudes, siendo éstas un pilar significativo para construir individuos pensantes, activos y, por tanto, críticos.

Y, ¿para qué evaluar los valores y actitudes? Los docentes se encuentran ante todo un desafío, ya que es complicado evaluar estos aspectos por dos razones: la primera de ellas es porque en los centros educativos hay gran cantidad de fuentes y contextos de aprendizaje y, la segunda es la ética (Escámez, García López, Pérez Pérez y Llopis, 2007). Al final, el profesor siempre tiene que juzgar a sus alumnos y darles una calificación acreditativa, lo que hace que éste se centre más en evaluar los conocimientos que las actitudes y los valores de sus dicentes. Esto es debido a que los conocimientos son más fáciles de evaluar porque se hace de manera objetiva a través de trabajos, exámenes, etc. y, sin embargo, las actitudes y valores requiere más tiempo y dedicación del educador porque no es posible plasmar estos aspectos en papel, por lo que es necesaria la observación constante para recoger información y realizar un registro.

En conclusión, la sociedad en la que vivimos necesita de valores y actitudes positivas y críticas, de manera que sean justas y democráticas. Es decir, debemos crear individuos moralmente libres, pero siempre hacia un camino solidario, que piensen en sus actos y el cómo pueden repercutir en los demás. No obstante, aparte de su enseñanza, para que los niños y niñas vean que sí son relevantes en su aprendizaje, no podemos dejarlos de lado y debemos de tenerlos presentes a la hora de evaluar de manera que, hay que integrarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje con su respectivo instrumento de evaluación y que vean que queda reflejado en su calificación, ya que ésta está estipulada por ley.

## **8. El teatro como herramienta didáctica**

### **8.1.El teatro como recurso didáctico**

Comenzamos presentando dos conceptos a tener en cuenta, el primero es el teatro y el segundo es la dramatización. Se tratan de dos palabras distintas. Si recurrimos a su origen, ambos términos provienen del griego, lo que permite darnos cuenta de que expresan significados distintos, pero muy relacionados, siendo el teatro el espectáculo en sí y la dramatización es la actuación.

Así, cuando hablamos de trabajar el teatro en el aula, en realidad la palabra correcta que deberíamos usar es la de dramatización, y emplearíamos teatro cuando esa dramatización se llevase a un escenario y se representase ante un público.

Por tanto, el teatro como recurso didáctico en la escuela lo concretamos como una dramatización, utilizando estos dos conceptos como sinónimos. Cabe destacar, que a los niños y niñas se les presenta como teatro ambos conceptos porque es más fácil de entender para ellos.

En conclusión, definimos el teatro o dramatización en el aula como una estrategia educativa que nos sirve para conocer a nuestros niños y niñas, cómo son, lo que piensan, lo que saben, cómo ven las cosas de su alrededor, los sentimientos que muestran ante determinadas circunstancias, etc., de manera divertida y motivadora. Por tanto, se trata de una herramienta caracterizada por ser de expresión libre y lúdica, en la cual se deja rienda suelta a la creatividad y por qué no, a la imaginación.

#### ***8.1.1. Objetivos de la dramatización***

Algunos de los objetivos generales que el profesorado persigue con la práctica de la dramatización en el proceso de enseñanza aprendizaje según Delgado (2011) y Garzón (2011) son los siguientes:

- Aprender una dinámica metodológica como base.
- Trabajar contenidos de forma integral, lúdica y motivadora.
- Conseguir espontaneidad, creatividad e imaginación en el alumnado.
- Fomentar la comunicación de todos los participantes.
- Crear un clima que favorezca las relaciones sociales.

- Facilitar la socialización como factor fundamental del desarrollo personal del alumnado.
- Fomentar el espíritu reflexivo y crítico de los estudiantes.
- Promover el trabajo en equipo.
- Propiciar estrategias para que los discentes construyan sus conocimientos.
- Aprender a utilizarlos como análisis de la realidad.
- Favorecer la empatía en los niños y niñas.
- Etc.

## **8.2.El teatro y la Educación para el Desarrollo**

El teatro abre gran cantidad de posibilidades en el campo de la educación, es decir, es un recurso que se puede emplear en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier contenido. En nuestro caso, con la ED se trabajan conocimientos, actitudes y valores para desarrollar una ciudadanía responsable de sus actos, de forma que sea más justa y solidaria. Podemos enseñar esto mostrando a los más pequeños cómo viven unas personas a consecuencia de otras o lo que ocurre en nuestro planeta con cada uno de nuestros actos y, que mejor forma que hacerlo que a través de la propia vivencia de los niños y niñas, por ejemplo, mediante la dramatización de una historia de personajes que están viviendo en condiciones de desigualdad. En palabras de Trozzo y Sampedro (2004), “es en el juego teatral donde los alumnos pueden ensayar diversas posibilidades y representar situaciones que les permitan comprender el punto de vista de los otros y tener que comprometerse con el rol que desempeñan”. (p.4)

Es de gran relevancia sensibilizar, concienciar y educar para ver y comprender la realidad de una situación determinada y que todas las acciones tienen su correspondiente efecto, ya sea positivo o negativo. No obstante, llevamos mucho tiempo efectuando actos desfavorables para el mundo y es el momento de cambiar esto, fomentando buenas prácticas para empezar a dejar huellas positivas que nos favorezcan a todos.

Una posible opción es empezar en nuestras escuelas con los más pequeños a través del teatro como herramienta didáctica. Es un modo de trabajar que tiene un componente lúdico, que favorece la creatividad y a la imaginación a través de la participación activa.

Es relevante hacer mención a “Clan de Bichos” y “La Rueda: Teatro Social”<sup>2</sup>, que son compañías de teatro que trabajan aspectos relacionados con la ED empleando la dramatización como instrumento educativo para conmover y sensibilizar al público e impulsar valores que promuevan la transformación social.

El primero trata temas como los Derechos Humanos, el Comercio Justo, la Educación en Valores, entre otros a través de títeres, muñecos, sombras, dramatización realizada de personas, mediante la innovación tecnológica, etc. Este grupo de teatro tiene gran cantidad de historias y talleres que van dirigidas a diversos públicos.

El segundo de los ejemplos, crea espectáculos dejando de lado el teatro convencional, en los que hay una relación entre el escenario y el público, de manera que este último es participante activo en la representación, lo que hace que reflexionen sobre la situación y darles a ver como que son los protagonistas de su propio cambio. Además, cuenta con una escuela de teatro social “La dinamo” en la que trabajan diversas técnicas y experiencias como el Teatro Foro, Teatro Imagen, Teatro del Oprimido entre otras.

## **9. Estado de la cuestión**

Para la realización del estudio es interesante dedicar un apartado a exponer un análisis de las investigaciones previas alrededor de nuestro tema. Se trata de indagar sobre la bibliografía publicada en los últimos años en torno a la ED y los aspectos más relevantes en este asunto.

Por esta razón, se realiza una búsqueda bibliográfica en la red, principalmente en bases de datos como Web of Science (WOS), Dialnet, Teseo; en buscadores especializados como Google académico y repositorios digitales como UVadoc.

Las exploraciones se realizan a partir de diversos conceptos y sentencias de búsqueda tales como: “Educación para el Desarrollo”, “educación de valores” “educación rural”, “programas educativos de la Educación para el Desarrollo”, “teatro como recurso didáctico” y, como los resultados son muy dispersos e incluso no tienen que ver con la temática estudiada, se hacen combinaciones entre los diferentes campos con el fin de que la búsqueda sea más precisa.

---

<sup>2</sup> En las páginas <http://www.clandebichos.com/> y <http://www.laruedateatrosocial.com/> podemos encontrar toda la información del trabajo que llevan a cabo.

El número de artículos científicos encontrados sobre el tema de la ED es muy escaso, prácticamente todos ellos son de los últimos años y parece que es un asunto que tiene una presencia que aumenta paulatinamente, aunque todavía es insuficiente.

Cabe destacar que en el análisis de los documentos localizados se hacen referencia sobre todo al concepto de la ED, a la evolución que ha tenido a lo largo de la historia, a los agentes implicados, a los ámbitos de actuación, a la metodología, a las dimensiones, entre otros, pero apenas se hace referencia a la evaluación de la ED.

Entre la documentación encontrada podemos destacar trabajos publicados por el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa con autores como Miguel Argibay, Gema Celorio, Juanjo Celorio y M<sup>a</sup> Luz Ortega Carpio que han trabajado de forma individual y en conjunto. Sus referencias han sido ya utilizadas en el marco teórico. También hemos empleado documentos de la directora del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ) Manuela Mesa (2000 y 2009) y, para terminar, trabajos de fin de estudios entre los que destacamos el de González Rodríguez (2013) y tesis como la de Martínez Scott (2014), ya que nos han aportado aspectos clave para guiar nuestra investigación.



# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este capítulo del TFM, vamos a exponer la metodología utilizada para la investigación llevada a cabo, la cual se trata de un estudio de casos sobre cómo trabajan la ED a través de un “Proyecto de teatro solidario en el aula”, en tres Colegios Rurales Agrupados (CRA) de la provincia de Segovia. Es por ello que, describiremos los conceptos propios del método elegido y sus principales características, empezando por el paradigma en que se basa el estudio, el diseño de la investigación, las técnicas de obtención de datos y las técnicas para su posterior análisis, la cronología de la investigación, los criterios de rigor científico y, por último, trataremos las cuestiones éticas.

## 1. Paradigma en el que se basa el estudio

Es importante comenzar a hablar de la perspectiva del estudio, la cual corresponde a una investigación cualitativa, que de acuerdo con Albert (2009), coincidimos en que:

Esta metodología se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes. Los datos se recogen de forma natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. (p.146)

Además, para entender un poco más la metodología cualitativa es necesario comentar sus características más destacadas. Basándonos en Albert (2009); Cardona (2002) y Martínez Rodríguez (2011):

- Busca generar teoría a partir de unos resultados obtenidos.
- Es integral, se estudia como “un todo”, todas las personas implicadas dentro de una realidad sin necesidad de transformarlo a variables para cuantificar.
- Estudia un contexto concreto de forma natural, sin manipulación ni control.
- Tiene una perspectiva humanista, implica una apertura al otro y a lo social.

- Se trata de una metodología flexible, su diseño evoluciona con el avance de la investigación.
- Los datos que se obtienen, a través de diversas técnicas, son descriptivos.
- La muestra es intencional, no aleatoria, ya que no busca generalizar los resultados, sino entender una realidad compleja.

Del mismo modo, y de acuerdo con estos mismos autores, el investigador cualitativo tiene un papel transcendental dentro de este tipo de investigación, requiere de unas pautas para emprender con éxito su estudio, las cuales son las siguientes:

- Interactúa con los participantes para así, explorar, describir y comprender una realidad social concreta, la cual está cargada de significado.
- Establece, con las personas implicadas, una relación cercana, empática, dialógica y comunicativa.
- Suspensión del propio juicio, mantener la distancia entre los datos obtenidos y su interpretación.

Con lo cual, nuestra investigación busca analizar y describir las ideas y opiniones que tienen las personas implicadas dentro del “Proyecto de teatro solidario en el aula”, que trabaja los contenidos de la ED en escuelas rurales de la provincia de Segovia, y llegar a unas conclusiones sobre el tema.

Por esta razón, y dentro de este tipo de metodología, nos planteamos llevar a cabo este trabajo empleando el paradigma interpretativo, ya que según Ceballos-Herrera (2009):

Considera que la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común. (p.416)

Para finalizar este apartado y antes de entrar en el diseño de la investigación, véase la figura 3.1, la cual ofrece una visión general de la investigación.



Figura 3.1 Estructura del proceso de la investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez Scott (2014).

## 2. Diseño de la investigación

### 2.1. Definición del método. Características principales

El método escogido para nuestro trabajo es el estudio de casos, el cual empleamos para indagar en profundidad y de forma intensiva un caso concreto, particular y único (Goetz y LeCompte, 1988 y Grupo L.A.C.E, 1999). En este sentido, tratamos la importancia que tiene la ED en el ámbito rural y, por tanto, en el proceso de enseñanza aprendizaje, todo ello, trabajado a través del teatro. Para ello, recurrimos a este propósito metodológico, el cual es definido por Walker (1983), como:

Es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo. (p. 45)

De nuestro estudio de casos se espera que englobe todo lo relacionado con el caso concreto a investigar, buscando hasta el más mínimo detalle de la importancia de

trabajar la ED en centros educativos rurales de Segovia y, por esta razón, estamos de acuerdo con lo que afirma Stake (1998), sobre el estudio de casos, el cual “es el estudio de la particularidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (p. 11)

A la hora de catalogar nuestro estudio de casos, nos hemos encontrado con varias clasificaciones dependiendo del criterio que tome cada autor. En la tabla 3.2.1 se especifica la categorización según criterio y autor de los diferentes tipos de estudio de casos.

**Tabla 3.2.1**

*Tipos de estudio de casos según el criterio de cada autor.*

<b>Autores</b>	<b>Martínez Bonafé (1988)</b>	<b>Pérez Serrano (1994)</b>	<b>Heras (1997)</b>	<b>Stake (1998)</b>
<b>Criterios</b>	Nivel del sistema	Informe final	Objeto de estudio, perspectiva y técnicas	Finalidad última
<b>Tipos</b>	Micro	Descriptivo	Organizativo histórico	Intrínseco
	Macro	Interpretativo Evaluativo	Historias de vida Observacional	Instrumental Colectivo

De acuerdo con los diversos tipos de estudio de casos vistos en la tabla 3.2.1, clasificamos nuestro estudio de casos con las siguientes peculiaridades:

- Se centra en un nivel “micro” del sistema, tal y como nos cuenta Martínez Bonafé (1988), se refiere a las interacciones determinadas, en este caso, empleando el teatro como herramienta, dentro de unos centros educativos rurales concretos.
- El tipo de estudio de casos, según el informe final, corresponde al evaluativo, el cual comprende una descripción y explicación sencilla y significativa comunicando los datos recogidos y el conocimiento implícito de la realidad estudiada con el fin de emitir juicios (Pérez, 1994), de manera que se expone cómo se trabaja la ED en los CRA para después tratar de ver si cumple con los objetivos esperados.

- Según la clasificación de Heras (1997), nuestro estudio de casos se acerca más al tipo observacional, ya que se encarga de ver cómo está el estudio en su momento actual, es decir, en la situación que se encuentra la ED en los centros rurales de Segovia. Aunque difiere en la definición con la técnica más usada, ya que es la observación participante, la cual no hemos empleado. Más bien, se ha recurrido a la observación no participante, sin embargo, la técnica que tiene mayor peso para nosotros es la entrevista.
- Para terminar, según Stake (1998), el estudio de casos atendiendo a la finalidad última, que más se aproxima es al intrínseco, ya que este tipo de estudio intenta lograr en sí mismo una mejor comprensión de la realidad a investigar.

En conclusión, de todas estas modalidades nuestro estudio de casos puede concordar en mayor o menor medida con las definiciones dadas, ya que es difícil ajustar un trabajo único y particular a una organización metodológica (Álvarez y San Fabián, 2012).

Para terminar, decir que en el estudio de casos “se examina algo, con la intención de comprenderlo. El propósito de esa comprensión puede ser explicativo, descriptivo y/o exploratorio” (Marcelo y Parrilla, 1991, p.13). Es por ello que, con este trabajo se pretende indagar sobre la situación de la aplicación de una propuesta de ED en las escuelas rurales de Segovia para entender la importancia de trabajar estos contenidos desde la Educación Primaria.

## **2.2. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación nos sirven como apoyo para lograr los objetivos del estudio que nos propusimos previamente. Estas cuestiones han ido surgiendo a lo largo de la investigación en torno al “Proyecto de teatro solidario en el aula”, clasificándolas en relación al tiempo podemos encontrar varios momentos, antes, durante y después de dicha propuesta, siendo expuestas a continuación:

Antes:

- ¿Qué acciones en torno a la ED se han llevado en el centro o en el aula?
- ¿Cuáles eran los conocimientos a priori del alumnado?
- ¿Cómo llega el “Proyecto de teatro solidario en el aula” al centro educativo?

Durante:

- ¿Cuánto tiempo ha durado el proyecto?
- ¿Qué objetivos y contenidos persigue principalmente el proyecto?
- ¿Qué metodología han empleado a lo largo de la propuesta?
- ¿Cómo han sido los resultados obtenidos?
- ¿Qué opiniones, sentimientos y actitudes muestran los participantes durante la realización de acciones de la ED?
- ¿Cómo ha sido la implicación por parte de toda la comunidad educativa? (las tutoras del aula, otros docentes, las familias, el propio alumnado)
- ¿Se realiza una evaluación de la propuesta? ¿Cómo se evalúa?
- ¿Qué tipo de valoración general manifiestan las personas implicadas?

Después:

- ¿Qué aspectos a mejorar podrían plantearse?
- ¿Se tienen expectativas de futuro en torno a los objetivos de la ED?
- ¿Qué opiniones, sentimientos y actitudes muestran los participantes después de haber llevado a cabo el proyecto de ED?

### **3. Descripción del contexto**

#### **3.1.El contexto de la investigación: los CRAs**

Dado que este trabajo se contextualiza en un CRA, es relevante dedicar unas líneas a definir brevemente este tipo de colegios. En primer lugar, daremos una definición de escuela rural, que en palabras de Boix (2004), entendemos como:

La escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (p.13).

A partir de esta definición, comentar que en la provincia de Segovia nos encontramos con muchas aulas con estas peculiaridades en pequeños pueblos y, por tanto, con muy

poco alumnado. De modo que, varias de estas aulas se juntan formando un centro escolar, el cual recibe el nombre de Colegio Rural Agrupado (CRA) en Castilla y León entre otras comunidades autónomas. Sin embargo, dependiendo de la zona geográfica en el ámbito español en el que se encuentre el colegio se denomina de formas distintas como Zonas Escolares Rurales (ZER), Centros Educativos Rurales (CER), Colectivos de Escuelas Rurales (CER), Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA). Por tanto, los CRA surgen como respuesta a la educación de los niños y niñas que viven en pequeñas zonas rurales.

Estos centros escolares, de acuerdo con Barba (2011) y Vázquez Recio (2008), tienen las siguientes peculiaridades:

- Los maestros y maestras son compartidos y, por tanto, itinerantes, razón por la cual, la coordinación entre ellos es muy complicada.
- Hay un solo equipo directivo en todo el CRA, el cual se encuentra en la cabecera del centro, es decir, en una localidad en concreto.
- Existe una compleja elaboración de horarios.
- Los recursos materiales son escasos y, además, al igual que los docentes, no están en una zona concreta, sino que viajan por las diferentes localidades.

Cabe destacar sobre las escuelas rurales, que en muchas ocasiones son consideradas como pobres y que no van a prosperar. Sin embargo, este tipo de centros educativos, a menudo, están abiertos a la innovación educativa incluso más que los centros educativos urbanos.

### **3.2. Descripción de los CRAs del estudio**

El “Proyecto de teatro solidario en el aula” se lleva a cabo en tres CRAs diferentes de la provincia de Segovia y dentro de estos se realiza en varias de sus aulas. En la tabla 3.3.2 se muestra el pseudónimo de los CRAs implicados en dicha propuesta educativa, con su respectivo número de aulas en las que se ha desarrollado el mismo, y los nombres que emplearemos para dirigirnos al profesorado y alumnado participante en la recogida de datos.

**Tabla 3.3.2**

*Pseudónimos de los CRAs y el número de sus aulas participantes, docentes y alumnado entrevistado*

<b>CRAs</b>	<b>Número de aulas participantes</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnado</b>
CRA Solidaridad	3	Empatía (pueblo 1)	Libertad y Dignidad
CRA Justicia Social	2	Responsabilidad	
CRA Derechos Humanos	2		

El estudio se centra en dos de estos CRAs correspondientes al CRA Solidaridad y al CRA Justicia Social. A continuación se habla de algunas peculiaridades de estos centros:

A- CRA Solidaridad: es un centro educativo que engloba un total de siete localidades de la provincia de Segovia, de los cuales han participado en el “Proyecto de teatro solidario en el aula” tres clases de tres pueblos distintos, que los llamaremos pueblo 1, pueblo 2 y pueblo 3:

- En el pueblo 1 ha participado una clase correspondiente a cuarto curso de Educación Primaria.
- En el pueblo 2 se ha trabajado con niños y niñas de cuarto y quinto cursos de Primaria.
- En el pueblo 3 el alumnado abarcaba toda la Educación Primaria puesto que se trataba de un aula unitaria.

Cada clase ha realizado una obra distinta, aunque unas se enlazan con otras mediante la aparición o mención de los personajes de una representación en otra, por tanto, existe un hilo conductor entre todas ellas. Al tratarse de tres pueblos distintos, a la hora de construir la obra y ensayarla no han podido juntarse de modo que lo han realizado individualmente reuniéndose únicamente el día del estreno de la obra de teatro.

B- CRA Justicia Social: se trata de un centro educativo conformado por diversas aulas repartidas entre nueve localidades, de las cuales han participado dos aulas de uno de ellos en el “Proyecto de teatro solidario en el aula”. En un aula estaban los niños y niñas de primero a tercero y en la otra los de cuarto a sexto de Educación Primaria.

Al igual que el CRA Solidaridad, cada clase ha realizado una obra distinta unidas mediante un hilo conductor. Sin embargo, estas aulas al estar ubicadas en la misma localidad, los discentes han podido ensayar y conocer el trabajo de sus compañeros y compañeras.

## **4. Técnica de obtención de datos**

La obtención de datos se basa en la recogida de toda la información necesaria a través de diferentes técnicas e instrumentos para acercarnos al contexto de la investigación. Para la realización de este trabajo hemos recogido datos a través de entrevistas, de conversaciones informales, de la observación no participante y de análisis de documentos del “Proyecto de teatro solidario en el aula” con contenidos de ED de dos de los tres centros educativos rurales donde se ha llevado a cabo.

### **4.1. La entrevista**

Se han realizado distintos tipos de entrevistas a los diversos participantes, entre ellos los directores del teatro, los docentes implicados, las familias y el alumnado.

En primer lugar definiremos de forma muy general qué entendemos por entrevista según Callejo (2002), como:

Una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables. (p. 416)

Ahora bien, para una investigación no nos podemos quedar en una simple conversación entre personas, sino que hay que ir más allá, el entrevistador debe tener una actitud de “meterse en la piel de” durante toda la entrevista, empatizando y comprendiendo al entrevistado (Marcelo y Parrilla, 1991).

Según la estructura de la entrevista, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Grupo L.A.C.E, 1999) con el fin de profundizar y llegar a la realidad de la situación de la ED en centros escolares de ámbito rural. Esta técnica, se caracteriza por un diálogo entre el entrevistado y el entrevistador sin estructura, a pesar de tener un guion previo, y sin que el tema a tratar esté cerrado, es decir, se puede dar pie a otras preguntas que surjan en el momento y que sean relevantes para el estudio. De acuerdo con Simons (2011), este tipo de entrevistas tienen como objetivos principales los siguientes:

- Indagar las opiniones del entrevistado sobre el tema.
- Identificar y analizar la experiencia de forma activa.
- Flexibilizar la conversación para abordar y profundizar todos temas.
- Descubrir las acciones e impresiones que no se han podido observar.

Conviene precisar que, con el fin de recoger más datos, se han realizado entrevistas como conversaciones de una manera más informal, con el objetivo de reunir detalles que se nos escaparon en las entrevistas semiestructuradas.

Según el número de participantes en la entrevista, se han llevado a cabo dos entrevistas individuales y dos en grupo. Las primeras, tal y como su nombre indica, son entrevistas a una persona y, las últimas, también llamadas entrevistas focales, se refieren a entrevistas de más de una persona con el objetivo de recoger datos suficientes para comparar las opiniones de unos y otros participantes (Grupo L.A.C.E, 1999). Hay que señalar que, según Simons (2011), tienen la ventaja de que “puede intimidar menos a determinadas personas, nos permiten hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas, y nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas” (p.78), y el inconveniente de que, a veces, no es fácil escuchar diversas voces. En la tabla 3.4.1 quedan reflejadas las entrevistas llevadas a cabo.

**Tabla 3.4.1**

*Entrevistas realizadas según el número de participantes*

<b>Tipos de entrevistas</b>	<b>Participantes</b>
Entrevista grupal	Dos coordinadores del teatro (anexo IV) Alumnado del CRA Solidaridad pueblo 3 (anexo VII)
Entrevistas individuales	Una docente del CRA Solidaridad pueblo 1 (anexo V) Una docente del CRA Justicia Social (anexo VI)

Antes de llevar a cabo las entrevistas se esbozaron varios guiones según la persona a entrevistar (anexos I, II y III). Las entrevistas se componen de preguntas abiertas que buscan la descripción. Por esta razón:

La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. [...], el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos. Ellos tienen los suyos. A mucha gente le gusta que le escuchen. Conseguir entrevistas es quizá lo más fácil de estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto. (Stake, 1998, p.63)

Asimismo, hay que destacar la importancia de la actuación del entrevistador durante la entrevista, de modo que éste ha de ser un conocedor del tema, ser claro y abierto, sentir empatía con el entrevistado, dar una función fática del lenguaje en todo momento, saber interpretar los significados de lo que están contando y tener la capacidad de reconducir la entrevista y ser crítico. Por ello, y de acuerdo con Stake (1998):

Un buen entrevistador sabe reconstruir la narración y presentarla al entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo. Es frecuente que los entrevistados se sientan sorprendidos por las transcripciones, no solo por el poco contenido de sus palabras, sino porque no expresan lo que ellos querían decir. (p.64)

#### **4.2. La observación no participante**

La observación cualitativa no participante es un proceso en el cual se presta atención a unos hechos y circunstancias en una realidad determinada, pero sin participar. A pesar

de ello, se considera de gran importancia, ya que la observación complementa a las entrevistas por cinco razones (Simons, 2011):

- Se puede tener una idea a priori del trabajo realizado.
- Es una buena base para su posterior análisis.
- Se manifiestan las normas y valores del proyecto.
- Se pueden observar a todas las personas implicadas, independientemente de si su participación es en mayor o menor medida.
- Es una de las técnicas para realizar un análisis cruzado de la información obtenida.

Con todo esto, podemos decir que es relevante, no solo preguntar, sino también observar a las personas participantes dentro del contexto, donde se produce una acción determinada, con el objetivo de comprender e interpretar los diversos procesos que se llevan a cabo dentro del proyecto de trabajo con contenidos de ED, a través del teatro (Marcelo y Parrilla, 1991).

La observación se ha realizado como una observadora no participante y desconocida, que conforme a Santos (1990), se trata de una persona que observa a otras de manera que estas últimas no tienen el conocimiento de la existencia de la observadora, con el fin de estudiar el trabajo que desarrollan, pero estas desconocen su identidad.

En este estudio se ha observado, de primera mano, el trabajo final del “Proyecto de teatro solidario en el aula” con contenidos de ED, correspondiente a cinco obras de teatro de dos de los tres centros escolares rurales donde se ha llevado a cabo. En el CRA Solidaridad ha habido tres representaciones y en el CRA Justicia Social dos. Las obras de teatro de cada colegio están enlazadas entre sí para que el resultado final sea una obra construida entre todo el alumnado de cada centro, por tanto, se podría decir que se han visto dos grandes representaciones.

Además, se ha tenido acceso a diverso material audiovisual recogido a lo largo de los seis meses en los que se ha llevado a cabo la propuesta. Este material se ha recabado en diversos formatos y a través de diversas fuentes, así contamos con vídeos y fotografías, aportadas por los participantes implicados y a través de las redes sociales.

#### **4.2.1. El vídeo**

Gracias a la grabación en vídeo de diversos escenarios, el investigador puede analizar de forma más minuciosa la realidad y sus significados. De acuerdo con Simons (2011), “su principal virtud es que nos puede llevar más allá del mundo hablado y de las observaciones de las situaciones por parte del investigador [...], para ofrecer un registro “objetivo””. (p.94)

En este trabajo se ha tenido acceso a diversas grabaciones, entre ellas la representación teatral final y las actividades realizadas durante el proyecto, incluyendo las dinámicas y los ensayos que han llevado a cabo.

#### **4.2.2. La fotografía**

“La fotografía fija tiene gran utilidad como instrumento de reconstrucción de la realidad de un Centro”. (Santos, 1990, p. 103)

Los aspectos más relevantes que podemos recoger en las fotografías según Santos (1990), son los siguientes:

- La organización del espacio con sus respectivos elementos.
- Las expresiones corporales y gestuales del alumnado presente.
- Los comportamientos e intenciones ante determinadas situaciones.
- Las representaciones de construcciones con diversos materiales que llevan a cabo los niños y niñas.

Sin embargo, hay que tener presente los inconvenientes que puede tener la fotografía en el estudio. De acuerdo con Walker (1989), “existen problemas de subjetividad y de sesgo” (p.164) por parte del investigador, según cómo se realicen las diversas imágenes y la selección de estas para que formen parte como fuente de datos a analizar.

Gracias a la toma de fotografías se pueden observar las diferentes actividades y dinámicas que se han realizado a lo largo del proyecto para enseñar, no solo el proceso de cómo representar la obra de teatro, sino también los contenidos relacionados con la ED. En ellas, los niños y las niñas nos muestran cómo realizan sus trabajos y las diversas expresiones corporales y gestuales que transfieren ante ellos, lo que permite

identificar a la investigadora cómo se muestra el alumnado ante diversos valores de la ED.

No se nos puede olvidar que, al tratarse de niños y niñas menores, es de gran importancia tener especial cuidado con el uso del vídeo y de la fotografía. Por ello, hay que seguir los protocolos de ética de forma más rigurosa. Durante la realización del “Proyecto de teatro solidario en el aula”, se han pedido las justificaciones oportunas y, a excepción de un niño, se ha tenido permiso para la realización de vídeo y fotografías de todas las familias.

### **4.3. Análisis de otros documentos**

“La investigación de archivos es el análisis de materiales que se han almacenado para investigación, servicio y otros propósitos tanto oficiales como no oficiales”. (Angrosino, 2012, p. 77)

#### **4.3.1. *Diario de la investigadora***

El diario de la investigadora es un instrumento que se va construyendo a medida que avanza la investigación. Según varios autores (Santos, 1990 y Woods, 1987), tiene gran relevancia puesto que en él se refleja el trayecto de la investigación con detalles personales sobre el estudio que después sirven de ayuda en el análisis de los datos para llegar a unas conclusiones determinadas.

En nuestro estudio, se trata de un cuaderno que acompaña a la investigadora en toda la investigación y donde se recogen aspectos relevantes en cada momento. En el diario de la investigadora se registran diversas informaciones interesantes y significativas para la investigación. Entre estos apuntes podemos encontrar aspectos observados, comentarios de las conversaciones informales, datos que se repiten, dudas, preguntas, aclaraciones, citas y referencias que más nos llaman la atención, entre otras.

#### **4.3.2. *Evaluaciones finales***

Otro documento al que hemos tenido acceso, han sido las diversas evaluaciones finales (anexo VIII) realizadas por parte de las personas que han llevado a cabo el proyecto. Estas evaluaciones han sido realizadas por toda la comunidad educativa, el alumnado, las familias y los centros.

Las tres evaluaciones son unos cuestionarios cerrados de escala numérica del uno al cuatro, donde el uno es negativo y el cuatro es positivo. Y para acabar se deja un espacio donde, de forma abierta, pueden comentar aspectos sobre del trabajo realizado.

Para los discentes, se ha evaluado el cómo se han desenvuelto en las diversas actividades de todo el proyecto tales como, varios juegos teatrales, las aportaciones e ideas para la construcción de la obra, la elaboración de vestuario, decorados, aportación de ideas para sonido y luces, los ensayos, la valoración global por aula y del centro.

Las evaluaciones de las familias cuentan cómo han visto a sus hijos e hijas en el desarrollo del proyecto de trabajo son respecto a la motivación, el interés que muestra por la ED, la participación activa fuera del aula, la relación con los monitores, valoración global por aula y por centro.

Y para finalizar, la evaluación de los centros, donde se han valorado los objetivos del taller, los cuales son:

- Desarrollar un proceso educativo integral de calidad con el teatro como herramienta para una educación para el desarrollo.
- Dirigir a los actores, no solo en el escenario sino también en su vida, hacia una participación activa y solidaria con responsabilidades y funciones definidas.
- Ayudar a los participantes a sentirse capaces de realizar un montaje teatral sencillo, derivándoles y motivándoles.
- Dotar a los implicados de herramientas para la elaboración de su pequeña obra.
- Fomentar el dialogo, el intercambio de ideas y la resolución de conflictos.
- Utilizar la imaginación y la creatividad para expresar los contenidos deseados.
- Desarrollar la atención, la concentración y la memoria.
- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo para la consecución de un resultado final óptimo.
- Buscar una temática ajustada a los valores que, desde la ED, queremos transmitir.
- Valoración general por aula.
- Valoración general por centro.

## **5. Técnica de análisis de datos**

El análisis de la información recogida es el conjunto de procesos que se efectúan sobre los datos con la finalidad de descubrir lo significativo y simbólico del estudio. Sin embargo, los documentos no hablan por sí solos, sino que la investigadora lleva a cabo un tratamiento de la información a través de un procedimiento analítico e interpretativo de los datos, el cual tiene un carácter continuo e inductivo (Albert, 2009).

A pesar de ello, no hay una receta a seguir para analizar los datos y se pueden dar diferentes pasos para conseguir una interpretación rigurosa e, incluso, se puede dar la posibilidad de que estos sean paralelos o tener que volver atrás (Angrosino, 2012).

Por tanto, para el análisis de nuestro estudio el primer paso a llevar a cabo es organizar todo el material recopilado y hacer una lectura globalizada, con el objetivo de establecer categorías emergentes, ya que de los datos recogidos “se maximizan las posibilidades de descubrir algo nuevo sobre el objeto de estudio”. (Krause, 1995, p. 30)

Es por ello que se efectuaron las fases de codificación y clasificación, que basándonos en Simons (2011) “son sistemáticas, exhaustivas (buscan todos los datos hasta que las categorías quedan completas) y acumulativas, generando gradualmente comprensión o explicaciones”. (pp. 171-172)

### **5.1. Categorías**

De acuerdo con Angrosino (2012), para clarificar las categorías hay que empezar por ver la notas recogidas a lo largo de toda la investigación y clasificarlas. Para ello, hay que realizar varias lecturas de la descripción narrativa obtenida e identificar los temas más relevantes a través del conocimiento sobre el tema y de lecturas de documentos científicos.

En la tabla 3.5.1 se exponen las categorías establecidas a partir de todos los datos recopilados en nuestro estudio, las cuales han ido surgiendo a lo largo del proceso de compilación de anotaciones, entrevistas y otros documentos.

**Tabla 3.5.1***Categorías y subcategorías establecidas*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Conocimientos previos de la ED en los CRAs	Presencia de la ED en el aula o centro
	Conocimientos a priori del alumnado
	El comienzo del “Proyecto de teatro solidario en el aula”
Aplicación de la propuesta educativa	Continuidad del proyecto
	Objetivos y contenidos del proyecto
	Metodología empleada para el desarrollo de la propuesta
	Resultados obtenidos
	Opiniones, sentimientos y actitudes que muestran las personas participantes en la realización del proyecto
	Implicación de la comunidad educativa
	Evaluación
Análisis y valoración del proyecto	Valoración general
	Aspectos a mejorar
	Expectativas de futuro del proyecto

## **5.2.Codificación de los datos**

Para la codificación de los datos cualitativos se recurrió al programa informático Atlas.ti, cuyo fin es la interpretación de textos en grandes cantidades. A través de este recurso se han codificado las transcripciones de las entrevistas realizadas a los participantes implicados. El diario de la investigadora, al estar hecho en papel, se analizó de forma manual con códigos de colores bajo las mismas categorías.

En la tabla 3.5.2 se muestra la codificación para de instrumentos y participantes de estudio.

**Tabla 3.5.2***Codificación de instrumentos y participantes*

<b>Instrumentos</b>	<b>Codificación de los instrumentos</b>	<b>Codificación de personas</b>
Transcripción de los directores del teatro	T.D.	E1 (Entrevistado1) E2 (Entrevistado2)
Notas recogidas en la entrevista de Empatía	N.E.	E (Empatía)
Notas recogidas en la entrevista de Responsabilidad	N.R.	R (Responsabilidad)
Transcripción del alumnado del CRA Solidaridad	T.A.	L (Libertad) D (Dignidad)
Evaluaciones finales	E.F.	

Para comprender con mayor claridad esta codificación, se expone el siguiente ejemplo: los coordinadores del teatro parte de que el comienzo del proyecto “depende de la base que tengan”. (T.D., E2, p.7) De manera que, T.D. es el instrumento correspondiente a la transcripción de los directores del teatro, siendo E2 (entrevistado 2) quien lo ha dicho y, para concluir p.7, tratándose de la página donde lo podemos encontrar.

## **6. Cronología del estudio de casos**

Para explicar la estructura y organización de nuestro estudio de casos vamos a seguir las tres fases de Martínez (1988) y Álvarez y San Fabián (2012), las cuales son: preactiva, interactiva y postactiva.

### **6.1.Fase preactiva**

En esta fase se tiene en cuenta nuestras preconcepciones, los fundamentos teóricos, los objetivos de la investigación, la selección de los casos y la temporalización prevista.

Durante este periodo nos encontramos con dos problemas: desconocimiento del estudio y planteamiento previo al proceso de investigación.

En primer lugar, se eligió el tema a indagar. Se optó por unirse a una línea de investigación ya creada gracias a un proyecto europeo de investigación denominado “Proyecto DEAR Agenda EYD 2015” sobre la ED. A partir de ahí, se barajaron las posibilidades que había y se escogió finalmente el “Proyecto de teatro solidario en el aula” puesto en marcha con la colaboración de la Coordinadora de ONGD.

Una vez centrado el tema a estudiar, se describieron los objetivos de la investigación, los cuales están expuestos en el capítulo II del presente trabajo.

Y, para acabar con esta primera etapa, en la tabla 3.6.1 se muestra la realización del calendario previo del estudio.

**Tabla 3.6.1**

*Temporalización prevista*

<b>Actividades</b>	<b>Temporalización</b>
Objetivos de la investigación	Enero 2016
Compilación y selección de la fundamentación teórica	Enero - Marzo 2016
Elaboración de guiones de entrevistas	Abril 2016
Entrevistas	Abril - Mayo 2016
Análisis de obtención de datos	Abril - Mayo 2016
Resultados y discusión	Mayo - Junio 2016
Revisión del trabajo	Junio 2016

### **6.2.Fase interactiva**

Se refiere al trabajo de campo, que empieza con la primera toma de contacto con el medio a investigar y los participantes y su respectiva negociación para recoger la información necesaria para la investigadora.

El principal problema de este periodo es la cantidad de información aportada a través de las diversas técnicas empleadas, cómo reducirla y relacionarla. Las técnicas utilizadas para nuestro estudio de casos son las entrevistas semiestructuradas con sus respectivas transcripciones a varios participantes, conversaciones informales con anotaciones recogidas en el diario de la investigadora, las observaciones como persona no participante desconocida y las evaluaciones finales obtenidas por las personas que han llevado a cabo el “Proyecto de teatro solidario en el aula”.

### **6.3.Fase postactiva**

Es el último paso del estudio de casos y corresponde con la elaboración final del informe, el cual se ha de negociar con las personas implicadas, es decir, que exista un feedback en las transcripciones para saber que están de acuerdo con todo lo mencionado en las mismas y si la protección de datos es correcta y, además, las conclusiones a las que la investigadora ha llegado con el estudio.

## **7. Criterios de rigor científico**

Para que una investigación la podamos dar como válida y correcta, se han de cumplir los criterios científicos oportunos que, de acuerdo con que Guba (1983), son los siguientes:

- Valor de verdad, es la seguridad de que los resultados obtenidos son acertados.
- Aplicabilidad, los logros de un estudio puedan emplearse a otros contextos similares.
- Consistencia, corresponde a la estabilidad de los resultados en distintas aplicaciones.
- Neutralidad, los datos obtenidos son independientes de la investigadora.

Estos cuatro criterios han de darse en toda investigación, tanto empírica como interpretativa. Según la metodología que se emplee para la investigación, estos criterios recibirán un nombre u otro. Véase la tabla 3.7, donde se relaciona cada criterio de rigor científico con el tipo de estudio dado, ya sea positivista o naturalista, y la comparación entre ellos.

**Tabla 3.7***Criterios de rigor científico positivistas vs. naturalistas*

<b>Criterios</b>	<b>Positivistas</b>	<b>Naturalistas</b>
<b>Valor de verdad</b>	Validez interna	Credibilidad
<b>Aplicabilidad</b>	Validez externa	Transferibilidad
<b>Consistencia</b>	Fiabilidad	Dependencia
<b>Neutralidad</b>	Objetividad	Confirmabilidad

*Nota:* Fuente: Elaboración propia a partir de Guba (1983).

Pero antes de hablar tendidamente de estos criterios, vamos a hacer un inciso para mencionar otros dos criterios relevantes en la investigación, los cuales se definen a continuación:

- Validez catalítica corresponde “al grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla”. (Lather, 1986, p. 272)
- Validez democrática “se refiere al grado de colaboración del investigador con todos los participantes afectados por el problema bajo análisis [...] requiere la inclusividad como asunto de ética y justicia”. (Anderson, Augustowsky, Herr, Rivas, Suárez y Sverdlick, 2007, p. 55)

Ahora sí, vamos a desarrollar detalladamente cada criterio de rigor científico desde el punto de vista naturalista y llevándolo a nuestro trabajo. Para ello, nos hemos basado en diversos autores, tales como Albert (2009); Guba (1983) y Santos (1990).

### **7.1. Credibilidad**

La credibilidad es un criterio de rigor científico que responde al valor de verdad de la información recogida que muestra la realidad tal y como es. Su fin es saber si el estudio se ha realizado correctamente, de este modo su descripción tiene que ser exacta a la realidad. Para conseguir esto, se tienen en cuenta varios procedimientos, los cuales exponemos a continuación en relación a nuestro estudio:

- Trabajo prolongado: dedicar un tiempo extenso en el campo de trabajo, para que el investigador o investigadora compruebe la realidad de la situación, sin

implicarse demasiado de manera que se produzca algún sesgo en la investigación. Teniendo en cuenta la duración de este máster, se ha empleado el mayor tiempo posible, el cual ha sido desde finales de marzo hasta mayo.

- Triangulación: es un proceso que trata de comparar las informaciones obtenidas de diferentes fuentes para así dar más veracidad a los resultados obtenidos. Es así que, hemos triangulado técnicas de recogida de datos, intervención de diferentes participantes preguntando por momentos diferentes del proyecto.
- Juicio crítico de los compañeros: se ha tenido en cuenta en todo momento los comentarios y opiniones aportadas por los tutores de este trabajo a modo de mejora, pero siempre se ha tenido libertad para emitir juicios de valor por parte de la investigadora.
- Recogida de material de adecuación referencial: se trata de todos los recursos que se puedan reunir para poder comprobar los resultados obtenidos con la situación estudiada. Hemos tenido acceso a vídeos, fotografías y grabaciones de audio.
- Comprobación de los participantes: trata de compartir los datos recogidos con los participantes. De manera que, todas las transcripciones de las entrevistas realizadas se han enviado a sus dueños con la posibilidad de hacer cambios oportunos.
- Establecer la coherencia estructural: se comprueban unos datos con otros de forma reiterada, para así, verificar que no existan discrepancias.

## **7.2. Transferibilidad**

Este criterio concierne a la aplicabilidad del estudio, de manera que los descubrimientos obtenidos puedan trasladarse a otros contextos. Si lo viésemos desde el punto de vista positivista, se buscaría la generalización. Sin embargo, al ser un estudio naturalista, este aspecto trata de ver los puntos comunes del estudio y ver en qué situaciones se puede o no dar esos mismos o muy parecidos datos. Para ello, se utiliza:

- Recoger abundantes datos descriptivos: reunir toda la información posible, de manera que sea necesaria para describir la realidad y pueda equipararse a otros entornos. En este sentido, hemos reunido entrevistas de diferentes participantes del proyecto, los coordinadores del teatro, algunas docentes y alumnado de

distintos contextos, para comprobar la vivencia desde puntos diferentes y cruzar informaciones tanto de personas como de medios, así como otros documentos correspondientes a las evaluaciones finales de los coordinadores del teatro, vídeos y fotografías. Dada la abundancia de datos recogidos se han clasificado para que puedan ser consultados en los anexos del trabajo.

### **7.3. Dependencia**

Indica la consistencia del estudio, es decir, es la medida en que se obtendrían los mismos resultados en el caso de repetir la misma investigación en iguales circunstancias. Para ello, los procesos que se llevan a cabo son explicados seguidamente:

- Métodos solapados: se trata de recoger datos desde diferentes técnicas, en nuestro caso, entrevistas, observación y otros documentos como son las evaluaciones generales, para así comparar la información y, además, pueden ser complementarias.
- Establecer una pista de revisión: se realiza un informe con la elaboración de la investigación, desde la recogida de los datos hasta los resultados obtenidos, para que otro investigador pueda realizar un estudio posteriormente.
- Auditoría de dependencia: es un proceso que trata de examinar el estudio por otros investigadores, de forma que este estudio es revisado continuamente por los tutores.

### **7.4. Confirmabilidad**

Este aspecto trata la neutralidad o seguridad de que la información recogida, la interpretación dada y las conclusiones alcanzadas, no tengan sesgos por parte de la investigadora. Por esta razón, se dan las siguientes estrategias para el cumplimiento de este criterio en la investigación:

- Triangulación: recogida de datos desde diversas perspectivas. Nuestro estudio recopila información desde diferentes técnicas y proveniente de varias personas. Además, se recogen datos de diferentes momentos temporales, estamos hablando del antes, del durante y del después:

El proceso diacrónico y la dinámica interna que lo penetra en las intenciones, expectativas, objetivos (antes), en el compromiso, el interés, la motivación, la participación (durante), en la satisfacción, la valoración, las rectificaciones, el análisis (después), permiten analizar un fenómeno con profundidad. (Santos, 1990, p. 119)

- Descriptores de baja influencia: documentos muy precisos y detallados como son las transcripciones textuales, vídeos, citas directas y documentos aportados por los participantes como las evaluaciones.

## **8. Cuestiones ético-metodológicas**

La investigación de las ciencias sociales desde el punto de vista cualitativo implica la interacción directa con personas, razón por la cual es conveniente tener presente, a lo largo de toda la investigación, las implicaciones ético-metodológicas que conlleva. Por tanto, es relevante detallar los aspectos que exponen Santos (1990) y Walker (1989), relacionados con el acceso, la confidencialidad y anonimato y, por último, la negociación e informe.

### **8.1. El acceso**

Para poder tener acceso a la posible información, se ha llegado a un acuerdo inicial, solicitando el permiso a los participantes sobre el objeto de estudio. De modo que, el paso previo en todo momento ha sido la comunicación de quiénes éramos, qué investigábamos, para qué queríamos su colaboración y el fin que queríamos conseguir con todo ello.

### **8.2. La confidencialidad y anonimato**

Con el fin de preservar la identidad de los participantes, toda la información recogida será anónima y confidencial, es decir, no se hará pública a quién pertenece, a excepción del nombre de la empresa del grupo de teatro que se hará público a petición de sus colaboradores.

Es por ello que, todos los nombres de las personas entrevistadas y de los centros escolares donde se ha llevado a cabo el presente estudio, han quedado en el anonimato, y se les ha proporcionado pseudónimos (véase la tabla 4.3.2 anteriormente expuesta).

Además, se hizo especial hincapié para que no tuvieran preocupación a la hora de decir algunos nombres, ya que esto no vería la luz en la publicación del estudio.

### **8.3. La negociación e informe**

Todos los aspectos del estudio sobre la aportación de información, los datos recogidos, los límites y los informes posteriores, son negociados con los participantes dentro de la investigación. Por tanto, se trata de un proceso, previo y permanente a lo largo del estudio, el cual debe de ser sincero y democrático con todos los participantes, sin ocultar las intenciones de la investigación.



# **CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en el proceso de investigación clasificándolos en diferentes apartados correspondientes a las categorías y subcategorías establecidas para el análisis de los datos recopilados:

1. Conocimientos previos de la ED en los CRAs:
  - 1.1.Presencia de la ED en el aula o centro
  - 1.2.Conocimientos previos del alumnado
  - 1.3.El comienzo del “Proyecto de teatro solidario en el aula”
2. Aplicación de la propuesta educativa:
  - 2.1.Continuidad del proyecto
  - 2.2.Objetivos del proyecto
  - 2.3.Metodología empleada para el desarrollo de la propuesta
  - 2.4.Resultados obtenidos
  - 2.5.Opiniones, sentimientos y actitudes que muestran las personas participantes en la realización del proyecto
  - 2.6.Implicación de la comunidad educativa
  - 2.7.Evaluación
3. Análisis y valoración del proyecto:
  - 3.1.Valoración general
  - 3.2.Aspectos a mejorar
  - 3.3.Expectativas de futuro del proyecto

# **1. Conocimientos previos de la ED en los CRAs**

## **1.1. Presencia de la ED en aula o centro**

Para conocer si se llevaban a cabo acciones de ED antes de poner en marcha el “Proyecto de teatro solidario en el aula” se tienen en cuenta las respuestas de las docentes entrevistadas (anexos V y VI).

En primer lugar, exponemos la contribución de la docente del CRA Solidaridad:

Sí se trabajaban, pero se daban menos importancia en comparación con el proyecto llevado a cabo. Se trabajan de forma puntual y aleatoria en relación al temario que trabajas en ese momento en clase. Por ejemplo, si trabajas mapas y aparece África pues haces algún comentario; si estás hablando de la energía pues les comentas el problema del consumo y nuestro papel; de la contaminación, de la alimentación, ... encajando este tipo de cosas con la realidad. Además, el día de la paz es un trabajo colectivo que se prepara a lo largo de la semana para culminar en ese día con algún acto especial. (N.E., E, p.5)

Aunque se tienen en cuenta los aspectos relacionados con la ED en clase, en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos y alumnas, éstos solo se trabajan de forma puntual. Tanto a nivel de aula como a nivel de centro si se trabajan ciertos temas como el Día de Paz que se trabajan de forma puntual dedicándoles una semana de actividades relacionadas con el tema.

Las aportaciones de la docente del CRA Justicia Social giran en torno a la importancia del trabajo diario de los valores y, además, comenta que a nivel de centro se llevan a cabo diversas campañas:

En el aula se trabajan los contenidos del proyecto, bien en áreas concretas como “valores”, en fechas especiales, pero también en el día a día, en la convivencia diaria son valores y contenidos siempre trabajados de forma transversal.

Habíamos realizado campañas de concienciación y solidaridad previamente en el Centro. Son campañas que solemos trabajar todo el Centro pero no habíamos hecho ningún proyecto como este aunque en las obras de títeres siempre transmitimos algún valor como la justicia, libertad, solidaridad...En cierto modo a través de los títeres es lo que pretendíamos. Por amistad con algunos de los miembros de la ONG “Futuro vivo” hemos participado en algunas de las actividades que realizan. (N.R., R, p.4)

No obstante, ambas docentes coinciden en que nunca han llevado a cabo un proyecto similar al “Proyecto de teatro solidario en el aula” y, por tanto, no han profundizado en

los aspectos propios de la ED con tanta intensidad como lo hace esta propuesta educativa.

Hemos constatado que se trabajan valores relacionados con la ED, sin embargo, no es suficiente con trabajarlos, sino que es necesario ir un poco más allá, que no se quede simplemente en realizar un juicio de valores por parte de los niños y niñas, sino que los interioricen de forma que estos valores orienten su conducta. Tanto los valores como las actitudes de la ED fortalecen una conciencia moral que nos permite pensar por nosotros y nosotras mismas, para no ser personas pasivas éticamente y conseguir realmente adoptar una postura solidaria tal y como detalla Ortega (2007).

Además, como vemos en el concepto de ED según Celorio y López (2007), Ortega (2007) y Salinas (2015), se trata de *un proceso educativo de conocimientos, actitudes y valores*. Es cierto que es importante trabajar las actitudes y valores, pero hay que empezar por los conocimientos, de manera que hay que promover los conocimientos que desarrollen actitudes para finalmente formar valores siendo los principios que guíen la conducta de la persona, por lo que hay que cambiar los conocimientos para llegar a favorecer valores de solidaridad y justicia social y profundizar y tratar de desarrollar un trabajo global que tenga en cuenta los diferentes ámbitos del conocimiento.

## **1.2. Conocimientos previos del alumnado**

Para analizar este apartado tendremos en cuenta las repuestas de los coordinadores del teatro, de una de las docentes y del alumnado (anexos IV, V y VII).

En primer lugar, la información recogida por los coordinadores del teatro parte de que el comienzo del proyecto “depende de la base que tengan” (T.D., E2, p.7) los niños y niñas. Consideran que es necesario tener presente los conocimientos previos del alumnado, en el caso de su existencia, para desarrollar y avanzar en los contenidos y lograr los objetivos planteados. Por tanto, cuando los directores del teatro llegan a los distintos CRAs se encuentran con una gran variedad de nivel entre los escolares en cuanto a los conocimientos acerca del tema de la ED, tal y como afirman los directores del teatro:

Sí que ha habido clases que decía si es que no saben nada, hay niños pobres, ya, y hasta ahí, no les sacabas de ahí, no sabían si estaban en África... habían oído hablar, pero ya... [...] lo habían oído por el telediario o por algo, pero había una clase que tenían un vacío absoluto y otras que sí, y a partir de esa base también se trabaja de otra manera eso también es verdad. (T.D., E2, p.7)

Este hecho también se evidencia en las palabras de una de las docentes ya que afirma que:

Cuando reciben la información ellos lo entienden y saben, pero de ahí a vivenciarlo dan un paso importante. Si tienen información respecto a los contenidos a través de las noticias, de comentarios de los adultos, ... algún conocimiento ya tenían. Pero los conocimientos eran escasos, lo consideran como muy lejano. (N.E., E, p.2)

En un momento determinado durante la conversación con el alumnado aparece la palabra ONG y se le pregunta sobre su significado y ofrece una respuesta acertada, teniendo en cuenta que son niños y niñas en edad de Educación Primaria. Volveremos a esta respuesta a la que aludimos más adelante en la subcategoría de evaluación, pero ahora nos interesa indagar sobre si antes de que llegasen los coordinadores sabían qué era una ONG a los que responden con un tajante “no”, y añaden “con la llegada de los coordinadores del teatro aprendimos lo que era una ONG”. (T.A., L y D, p.8)

De todos los datos recogidos podemos concluir que los conocimientos previos son muy limitados y, por tanto, las actitudes y valores a ese nivel que pueden mostrar niños y niñas que cursan Educación Primaria son inexistentes, ya que el aprendizaje a estas edades tan tempranas se suele relacionar con su vida cotidiana, cosa que con la ED es complicado porque trabaja aspectos que no ven a diario y son difíciles de comprender, tanto que incluso a los adultos a veces nos cuesta entender esas realidades y empatizar con las personas que las experimentan.

Según Argibay y Celorio (2005), existen diversos enfoques metodológicos para trabajar la ED como son el *informativo*, dando a conocer aspectos muy básicos; el *socio-afectivo*, en el que participan y vivencian alguna experiencia a través de un juego; y el *valorativo-comportamental* que es una mezcla de los dos enfoques anteriores. Todos ellos se pueden introducir en el proceso de enseñanza aprendizaje adaptándolo a la edad de los niños y niñas.

### **1.3. El comienzo del “Proyecto de teatro solidario en el aula”**

Para desarrollar este apartado tendremos en cuenta las aportaciones de los coordinadores del teatro y de las docentes recogidas en los anexos IV, V y VI respectivamente.

En palabras de los autores del proyecto “este ha sido nuestro proyecto piloto” (T.D., E2, p.2), es decir, se trata de una experiencia didáctica que llevan a cabo por primera vez desarrollándose en centros educativos rurales de Segovia. Por esta razón, es interesante comenzar hablando de cómo surge el “Proyecto teatro solidario en el aula”: una de las personas autoras de la propuesta ha trabajado en la plataforma de voluntariado de Segovia, con lo cual ella y la otra persona coordinadora del teatro se relacionan con otras organizaciones como la ONGD “Amigos de Futuro Vivo” y los animan a proponer el proyecto que tienen de teatro a la Coordinadora de ONG de Castilla y León. Y de ahí, surgió la siguiente conversación de ambos coordinadores:

Y adaptamos nuestro proyecto de teatro en el aula a la temática, que es un poco lo que nosotros hacemos, te adaptamos teatro en el aula a la temática que tú quieres, pues vamos a adaptarla a ED [...] y se lo presentamos. (E1) Tuvimos una reunión con ellos, que se reúnen una vez al mes, y allí pues estaban los representantes de diferentes lugares, estaban (E2) “Farmacéuticos en acción”, (E1) “Futuro vivo”, estaban las de “Manos Unidas”, (E2) “San Vicente de Paúl”, ... bueno algunas de las ONG que tienen sede en Segovia (E1) [...] Entonces la Unión territorial de Segovia propuso que si el dinero de sensibilización se podía hacer para realizar este proyecto en Segovia. Entonces la Coordinadora de ONG de Castilla y León es la que decide si dedicamos tanto dinero a este proyecto, aunque sea solo en Segovia. [...] se concede el dinero, el dinero en este caso en Segovia parte de la Diputación, o sea, digamos que nosotros nuestro cliente es la Coordinadora, pero ellos reciben el dinero de la Diputación y a partir de ahí... (E2) contactamos con los coles. [...] Durante el mes de mayo o junio del año pasado, contactamos con los colegios, fuimos a colegios que creíamos que podrían estar interesados... [...] Se le ofrece a la dirección. Hay que decir que nosotros primero dijimos, *colegios que no estén muy lejos, es el primer año* (E1) [...] Con lo cual, cogimos pues eso, cogimos tres colegios de la provincia de Segovia (que llamaremos CRA Solidaridad, CRA Justicia Social y CRA Derechos Humanos). [...] La dirección del colegio propone a todos los de su CRA esta actividad para entrar dentro del aula, quién las quiere, y a mano alzada levantaban la mano y decían pues yo la quiero. (E2) (T.D., pp.22-24)

A modo de conclusión, el proyecto se adapta para tratar la ED, se presenta a la Coordinadora de ONG, que lo aprueba para que reciba la subvención por parte de la Diputación de Segovia y, como último paso, antes de desarrollarlo, se propone a diversos CRAs elegidos por los coordinadores del teatro por cercanía para ver qué docentes están interesados.

De la mano de las docentes, descubrimos dos formas distintas de enterarse de la existencia del proyecto, de manera que Empatía dice:

El proyecto llega a través de un claustro. El equipo directivo informa que desde la UVa y de la Coordinadora de ONGD se realiza el teatro y pregunta si algún profesor o profesora está interesado. El equipo directivo nos lo propone porque ya le ha parecido interesante, pero necesita de profesores que estén dispuestos a llevarlo a cabo. [...] Lo decide cada profesor de si se lleva a cabo en su clase. Ni todos los profesores estuvieron propuestos, ni a todos les llega la propuesta por las edades del grupo o por características del grupo ..., pero al final lo decide el tutor. (N.E., p.1)

No obstante, la forma de recibir la información sobre el proyecto por parte de Responsabilidad, no es la misma forma que por parte de Empatía, tal y como muestran sus palabras:

Durante los últimos años los alumnos de primaria del CRA Justicia Social hemos participado en la modalidad escolar del festival internacional de títeres de Segovia "Titirimundi". Después de una de las representaciones del curso pasado, en el mes de junio se puso en contacto con nosotros un miembro de la ONG "Futuro vivo" y nos habló de la posibilidad de proponer a nuestro Centro para ser uno de los destinatarios del proyecto que lleva a cabo la Coordinadora de ONG de Segovia y la Diputación de Segovia. Nos comentó que le había gustado el interés que mostrábamos por trabajar teatro con los niños en el aula y que si estaríamos dispuestos a formar parte de un proyecto de teatro solidario en el aula.

A mí, como la maestra del aula, me pareció una idea estupenda y quedamos que hablaría con el equipo directivo del Centro para proponerlo para el curso que viene. (N.R., p.1)

La forma en la que llega el "Proyecto de teatro solidario en aula" es básicamente la que relatan los coordinadores del teatro. Sin embargo, el conocimiento de su existencia por parte de las docentes se adquiere de forma distinta. Una de ellas se entera a través del equipo directivo, tal y como afirmaban los directores, pero sin conocer la procedencia de la propuesta, de forma que pensaba que se trataba de un proyecto de la UVa. Por su parte a Responsabilidad se lo comunica directamente una de las organizaciones que se encontraba presente en la reunión en la que se expuso el proyecto a través de la coordinadora de ONGs.

De esta forma se evidencia el papel protagonista que adquieren las ONGS a la hora de desarrollar acciones de ED, el mismo que a lo largo de la historia han asumido tal y

como afirman diversos autores como Argibay y Celorio (2005); Boni (2011); Celorio y López (2007); Mesa (2000); Ortega (2007) y Salinas (2015).

## **2. Aplicación de la propuesta educativa**

### **2.1. Continuidad del proyecto**

En esta sección trataremos las respuestas de todas las personas entrevistadas (anexos IV, V, VI y VII). El proyecto se desarrolló en horario lectivo de una hora semanal en el primer y segundo trimestre, durante un total de seis meses a excepción de uno de los CRAs que se desarrollaba cada 15 días. Como colofón del proyecto todos los centros finalizan con el estreno de la obra de teatro.

En un principio el proyecto estaba previsto para ocho o nueve meses, es decir, un curso completo. No obstante, los coordinadores del teatro comentaron “lo que pasa que luego la subvención fue menos, entonces nos dijeron, *dejar a un colegio*, y en vez de dejar un colegio, que nos parecía... pues lo que hicimos fue reducirlo y hacerlo hasta marzo”. (T.D., E1, p.8)

Por tanto, estamos ante un proyecto educativo que trabaja la ED de forma constante y durante un plazo medio-largo. Por lo tanto, es coherente con lo ya expuesto en el marco teórico sobre las dimensiones de la ED (Ortega 2007 y 2008) donde se refleja la importancia del tiempo, de manera que es una característica fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje de la ED y, así concienciar y sensibilizar de la realidad de determinadas situaciones como primer paso para que se lleve a cabo la transformación social.

Los protagonistas que desarrollan esta propuesta relatan:

Ha sido una evolución. Hubo un primer, una primera sesión de presentación, como en todo, y en la que llevamos un primer vídeo de Fredo, yo creo, en la que le decimos bueno el personaje va a estar con nosotros y nos va a acompañar en todas las realidades. (T.D., E2, p.6)

En cuanto a la información ofrecida por las docentes, ambas coinciden en que, además de la hora semanal que dedicaban los directores del teatro a trabajar con los discentes, este proyecto se ha tenido en cuenta a la hora de desarrollar otras asignaturas, de manera que, los niños y niñas lo tenían presente a lo largo de la semana. En palabras de Empatía “se ha vinculado a otras materias fuera del horario establecido. Por ejemplo, se ha

utilizado el texto de la obra en lengua para lectura, memorización, juegos, palabras, ... en naturales, el tema de la energía, en sociales, ..., se ha aprovechado”. (N.E., p.4) La otra docente, Responsabilidad, añade además que “las maestras durante la semana hemos dedicado horas de ensayo en horas de clase”. (N.R, p.3)

Para concluir, a pesar de trabajar el proyecto una hora semanal durante seis meses, las docentes implicadas han favorecido el trabajo de la ED en otras materias fomentando así el trabajo transversal, tan importante en este ámbito como afirma Albert (2009); Cardona (2002); Escudero y Mesa (2011); Martínez Rodríguez (2011) y Mesa (2010) una enseñanza integral para los y las estudiantes.

## **2.2. Objetivos y contenidos del proyecto**

Para indagar los objetivos y contenidos del proyecto tenemos presente el documento de la evaluación final (anexo VIII) y las entrevistas realizadas a las docentes y al alumnado (anexos V, VI y VII).

En primer lugar, analizamos el documento de la evaluación final donde encontramos los principales objetivos que se proponen para el desarrollo del “Proyecto de teatro solidario en el aula”, que son los mismos que ofrece Responsabilidad los cuales son (E.F., pp.5-6 y N.R., pp.1-2):

- Desarrollar un proceso educativo integral de calidad con el teatro como herramienta para una educación para el desarrollo.
- Dirigir a los actores, no solo en el escenario sino también en su vida, hacia una participación activa y solidaria con responsabilidades y funciones definidas.
- Ayudar a los participantes a sentirse capaces de realizar un montaje teatral sencillo, derivándoles y motivándoles.
- Dotar a los implicados de herramientas para la elaboración de su pequeña obra.
- Fomentar el dialogo, el intercambio de ideas y la resolución de conflictos.
- Utilizar la imaginación y la creatividad para expresar los contenidos deseados.
- Desarrollar la atención, la concentración y la memoria.
- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo para la consecución de un resultado final óptimo.

- Buscar una temática ajustada a los valores que, desde la educación para el desarrollo, queremos transmitir.

Esta lista de objetivos la sintetiza Empatía en la siguiente frase durante la puesta en práctica de la sesión llevada a cabo por los responsables de la propuesta “en el fondo, todo el tiempo flotaba el tema de la solidaridad, de la situación de otros países, el ser conscientes de nuestro modo de vivir, ..., pero el vehículo de llevarlo a cabo a través del teatro y la expresión corporal era muy interesante”. (N.E., p.2)

Para concluir con los objetivos tratados por el proyecto, podemos observar que éstos concuerdan con algunas finalidades de la ED que tratan varios autores como Argibay y Celorio (2005); Celorio y López (2007); Escudero y Mesa (2011); Mesa (2010) y Ortega (2007) como *el proceso educativo holístico participativo y activo, aumentar el conocimiento sobre las diversas realidades, favorecer la comprensión de la situación y la necesidad de acciones solidarias, potenciar la mirada crítica de la realidad*, entre otras y, destacar el empleo del teatro como herramienta didáctica que, de acuerdo con Delgado (2011) y Garzón (2011) es una base metodológica, es un recurso motivador para el aprendizaje, con el surge la imaginación necesaria para comprender las realidades lejanas, fomenta el trabajo en equipo y, por tanto, la comunicación entre los integrantes de modo que reflexionan y son críticos para ponerse de acuerdo en determinadas situaciones y se utiliza para representar una experiencia para su posterior análisis.

Por otra parte, sobre los contenidos que trata la propuesta Responsabilidad puntualiza (N.R., p.2):

- Conocimiento del grupo a través de juegos e improvisaciones teatrales.
- Búsqueda de temáticas ajustadas a los valores que desde la educación para el desarrollo se quiere transmitir.
- Creación de una obra de teatro implicando a los alumnos en la dirección, el decorado, el vestuario, educando hacia la solidaridad durante el proceso.
- Representación de la obra.

Los contenidos del “Proyecto teatro solidario en el aula”, concuerdan con los tres tipos de contenidos que establece Ortega (2007): *conceptuales*, siendo los temas de la ED que se han trabajado con los y las estudiantes tales como la igualdad de género, los ODS, las desigualdades Norte Sur, etc.; *procedimentales*, mediante el teatro como recurso principal, pero también con el empleo de otras actividades lúdicas y motivadoras donde

se implica a los niños y niñas constantemente por lo que el aprendizaje es significativo y, para terminar, *actitudinales*, que promueven valores y actitudes en torno a la ED.

Para finalizar este apartado, de la entrevista con el alumnado extraemos algunas secciones de la conversación donde aparecen términos propios de la ED y vemos que saben explicar lo que son, aspecto en el que profundizaremos con posterioridad. Algunos de estos conceptos son ONG, ED, igualdad de género, tercer mundo y machismo. Los tres últimos conceptos son nombrados durante la entrevista por los niños y niñas sin que la investigadora se los nombre con antelación.

### **2.3. Metodología empleada para el desarrollo de la propuesta**

La metodología es un apartado comentado por todos los partícipes en el estudio, con lo cual analizaremos los datos aportados por cada uno de ellos (anexos IV, V, VI y VII).

Para el proceso de enseñanza aprendizaje de diversos contenidos de la ED se empleó, según Empatía, el teatro y la expresión corporal como principales instrumentos didácticos, coincidiendo con Trozzo y Sampedro (2004), que hablan del teatro como un juego donde los y las estudiantes pueden vivenciar experiencias, comprender una realidad concreta y empatizar con sus habitantes.

El proyecto no se trata de una puesta en práctica de clases magistrales sobre la ED y el aprendizaje y memorización de una obra de teatro en relación, sino que abarca mucho más. Según Responsabilidad “la metodología ha sido muy activa y participativa, dejando a los alumnos ser partícipes de su propio aprendizaje y desarrollo. Las actividades siempre partían de los intereses de los alumnos” (N.R., p.3), basándose así en el enfoque socio-afectivo metodología que, en línea con Argibay y Celorio (2005), debe de seguir la ED ya que mediante la obra de teatro se ponen en la piel de otras personas y viven situaciones de injusticia, reflexionan sobre ellas y luego las extrapolan a su vida diaria como por ejemplo, la dinámica de la maleta, la cual explican Libertad y Dignidad:

Teníamos que hacer una maleta para el tercer mundo. Ella era de un equipo y yo de otro. A ella le tocaba cosas malas y a nosotros cosas buenas. A ella le tocaron pues películas, patatas, juegos, ... (L.) o matar, porque eran malas (D) ... y a nosotros ropa, comida, luz, ... y entonces empezamos a debatir, ellos diciendo que eran mejores esas cosas y nosotros diciendo que eran mejores esas (L) y cuáles eran mejores y cuáles peores (E) las nuestras [...] porque yo no le veo el sentido que vean una película sino tienen luz. (L) (T.A., p. 6)

Como podemos comprobar hasta el momento, los tres primeros meses se realizan diversas y muy variadas actividades relacionadas con el teatro y adaptadas para sensibilizar, concienciar y formar a los niños y niñas sobre aspectos de la ED, tales como juegos de presentación, de desinhibición, de concentración, juegos con la voz, de confianza, de improvisación teatral, dramatizaciones, debates, etc., para vivenciar situaciones de la realidad que experimentan en algunas zonas geográficas del planeta, tanto desde el punto de vista positivo como negativo, y realizando comparación con sus vidas cotidianas. Algunos de estos ejemplos son contados por los niños y niñas entrevistados:

Hicimos otro teatro de lo malo y lo bueno con aviones, uno con comida y otro con bombas y era mejor el de comida [...] porque traía comida y el de las bombas ... (L) te mataba (D) luego estaba el de la cosecha. Nosotros empezábamos a cosechar y luego... lo suyo que venía un vendaval y se llevaba toda la cosecha y se quedaban sin comida. Luego está el de la luz. Nosotros teníamos luz y podíamos ver por la noche y ellos no teníamos luz y se podían tropezar con algo. El hospital de Guatemala y los payasos, llegaban los médicos les curan y les pinchan y las medicinas no funcionaban y llegaban los médicos payasos y deciden trabajar en equipo. (L) (T.A., p.8)

El hilo conductor para trabajar la ED de todas las sesiones se trata de una marioneta llamada Fredo Fox. Desde la primera sesión presentaron al alumnado a un personaje característico que les acompañó a lo largo de todo el proyecto, el cual era el protagonista de unos vídeos que según Libertad trataban de “como decían los coordinadores del teatro: “del tercer mundo” “las familias pobres” [...] las familias que no tienen luz, que pasan mucha hambre, no tienen muchas cosas” a lo que acentúa Dignidad “no tienen nada” (T.A., p.3) y lo que hacía Fredo Fox en sus vídeos según Libertad “iba a las casas y nos enseñaba lo que no había y nosotros tenemos”. (T.A., p.4)

Uno de los coordinadores del teatro explica la procedencia de dicho muñeco:

Hay una fundación que se llama “Muñecos por el Desarrollo” que crea unos muñecos, que lo que hacen un poco es irse por zonas del tercer mundo y contárnoslo. El muñeco nos cuenta y tienen entrevistas con adultos o niños de esa zona y nos lo cuenta el muñeco. (T.D., E2, p.5)

La “Fundación de Muñecos por el Desarrollo”, es una fundación sin ánimo de lucro cuya finalidad es perseguir fines de cooperación al desarrollo cultural, educativo y formativo. Fredo Fox es el protagonista de una serie de videos (anexo IX) donde el

personaje viaja por todo el mundo para conocer proyectos de cooperación para el desarrollo. Es una propuesta educativa de UNICEF Comité Español, MAEC, AECID y la Junta de Castilla y León.

Otra actividad que los directores del teatro planteaban a los y las escolares era un propósito semanal para desarrollar en casa con sus familias, de manera que los niños y niñas llevaban acciones de la ED a otros ámbitos de la educación, en este caso el informal (Ortega 2007). El desarrollo de esta tarea la explican los responsables de la propuesta:

Eran así como propósitos muy puntuales, que les hacía... para hacerles un poco sentir que podían ser partícipes desde aquí, que era también les costaba la distancia, parecía que solo era dinero, ropa o juguetes, ... lo que se podía hacer es decir no, vamos a intentar cuidar también desde aquí nuestro planeta, para que esos recursos... (E2) ... y ponernos un poco en su piel. Ellos no disponen de tantas cosas como nosotros, vamos a probar un poco lo que es no disponer de toda la comida que queremos... (E1) (T.D., p.4)

Algunos ejemplos de estos propósitos semanales los describen Libertad y Dignidad:

El primer propósito nos dijeron coger todos los plásticos y... en una bolsa coger una bolsa y pegar un cartelito verde, azul y uno amarillo e ir tirando en el amarillo plástico, en el azul papel y en el verde vidrio. Claro en mi casa no se hacía, pero yo lo puse y lo iba metiendo y la decía a mi madre: ¡eso ahí no! [...] Gastar menos luz, porque los niños nos dejamos la luz encendida, así que nos dijeron apagar la luz. (T.A., p.9)

El teatro ha sido la herramienta principal en el proyecto, sin embargo, puede ocurrir que haya estudiantes que no quieran actuar o no puedan, como fue el caso de uno de los alumnos y alumnas. Ahora bien, el empleo de este recurso ofrece otras posibilidades aparte de actuar como por ejemplo encargarse de la realización de efectos y sonidos, vestuario, entre otros. Es por ello que, los coordinadores tuvieron este aspecto presente y establecieron grupos de trabajo que se dedicaban a tareas determinadas, entre las que encontramos la construcción de los personajes, el vestuario, el decorado, cuánto se quiere actuar si mucho o poco, la luz y el sonido, y los niños y niñas exponían en qué grado les apetecía participar en cada grupo. Con lo cual, las expectativas del teatro van más allá de la propia actuación tal y como cuentan los directores del teatro:

Lo bueno del teatro es que, si al final alguno no quisiera actuar, en el teatro hay cantidad de cosas para hacer que son súper útiles, puedes meter sonidos, a nosotros nos viene muy bien, además podemos tener un técnico, técnico entre comillas, pero que está pendiente

de dar a la teclita en cada momento para que, entre una luz, para que entre un sonido o darle algo de atrezo que necesita en ese momento. (T.D., E1, pp.9-10)

Para finalizar, observamos que varias de las peculiaridades de la propuesta educativa desarrollada, coinciden con las que Escudero y Mesa (2011) y Mesa (2010) proponen para la ED como la globalidad e interdisciplinariedad y, tomamos en consideración que hay otros rasgos como el componente lúdico, participativo y activo mediante la vivencia de experiencias afectivas a través del teatro y la continuidad que se ha llevado a lo largo de seis meses.

#### **2.4. Resultados obtenidos**

Para el desarrollo de este apartado tendremos en cuenta los datos ofrecidos por parte de los coordinadores del teatro, tanto la entrevista como las evaluaciones, de las docentes y del alumnado (anexos IV, V, VI, VII y VIII).

Para comenzar, las personas encargadas de desarrollar la propuesta dicen “hemos llegado al 90% de los niños, incluso, a los más pequeños, han llegado a entender muchas cosas que no conocían”. (T.D., E1, p.15) En esta cita, se hace referencia a un porcentaje tan alto porque ellos mismos se percatan de que los alumnos y alumnas entendían el papel que ejercían los diversos personajes de la obra de teatro. Pese a esto, los coordinadores del teatro expresan “lo que es seguro es, que es muy curioso, [...] intentábamos que ellos llegaran a los personajes que habían tenido, buscarán una semejanza de alguien en la realidad” (T.D., E2, p.15), percibiendo el uso del enfoque metodológico socio-afectivo de Argibay y Celorio (2005). Veamos algunos ejemplos de comparación de los unicornios con personas de su entorno:

- “Los unicornios eran un poco el primer mundo...(E1) y no sabían que había un mundo de serpientes para nada que estaba fatal... (E2) y ni les importaba”. (E1) (T.D., p.15)
- “Esos son como las modelos estas que son tan guapas”. (T.D., E2, p.15)
- “Como mi abuela que está todo el rato pendiente de si estaba bien peinada si está bien pintada”. (T.D., E2, p.15)
- “Los unicornios somos nosotros, nosotros los que no nos damos cuenta de lo que hay más allá”. (T.D., E1, p.15)

Estas respuestas que ofrecen los niños y niñas son muy acertadas y los directores del teatro se dan cuenta de que los resultados han sido positivos, tal y como dicen en su entrevista, “es su apreciación, muy cercana a la realidad, a lo que tú buscas, o sea, que él ha buscado lo más cercano, (E2) [...] es muy gratificante el que ellos mismos sepan identificar”. (E1) (T.D., p.15)

El desarrollo de este proyecto ha intentado llegar al mayor número de personas posible, tal y como dicen los responsables de la propuesta:

Les queda a ellos, que les queda a su entorno [...] van a ir a su casa todos los días contando lo que han hecho, van a ir a su casa muchos días con una obra de teatro que se van a tener que leer y que sus padres, quien más quien menos, le echará un vistazo [...] y llegará el día de la representación y van a llegar a toda esa gente [...] de alguna manera te toca un poco lo que hay, [...] os invitamos a que colaboréis a que hagamos algo, vamos a intentar entre todos hacer un mundo mejor, era el mensaje final, [...] que entre todos podemos cambiar el mundo y era dirigido hacia ellos mismos, pero también hacia los espectadores que es de lo que se trataba, en hacer la sensibilización de la ED no sólo en el aula sino también transmitirlo a las familias y los posibles espectadores que puedan ir. (T.D., E1, pp.13-14)

En este sentido, cabe destacar que las obras de teatro que han elaborado con los diferentes CRAs han sido representadas no solo en sus colegios, sino también en otros lugares como en la Universidad de Valladolid, en el Campus María Zambrano de Segovia y en la Sala Expresa de la Cárcel de Segovia dentro del programa “Escuela a escena” que coordina el Ayuntamiento de Segovia.

Es relevante considerar que los coordinadores del teatro añadieron que, aparte de lo que el alumnado ha aprendido, ellos mismos también han recolectado nuevos saberes acerca de la ED, a pesar de trabajar, colaborar y ser socios de organizaciones que llevan este tipo de acciones. Además, han aprovechado todos los aspectos trabajados durante el proyecto para llevarlo a su día a día con su familia, amistades y la gente que está en su entorno más próximo tal y como lo han hecho los y las escolares que han participado en este proyecto.

Por parte de las docentes, encontramos en primer lugar la respuesta de Responsabilidad que trata los resultados haciendo más referencia al método empleado: “gracias a estos juegos los alumnos se han acercado entre sí, se han conocido mejor a sí mismos, se han mostrado como son ante los demás, se han podido expresar de forma libre y han

superado muchos miedos” (N.R., p.2), lo que hace referencia al aspecto vivencial y, por tanto, afectivo de cómo trabajar la ED según Mesa (2010) y Escudero y Mesa (2011).

Sin embargo, Empatía responde dando más importancia a los contenidos trabajados:

Han sido interesantes por la profundidad, por las cosas que ves que mueve, que toca, ..., más que una actividad que puedas decir “¡que chula!”, al margen de la obra, todo lo que se mueve detrás de la obra [...] los niños y niñas sí han llegado a todos los contenidos. Sin embargo, es difícil ver la situación de lo que ocurre en algunas realidades, el cómo puede ser que pases esas situaciones. (N.E., p.3)

A pesar de encontrarnos ante realidades lejanas que son difíciles de comprender y conmover, Empatía demuestra que tal y cómo han intervenido los directores del teatro en las sesiones, han sensibilizado y concienciado en aspectos propios de la ED, dando así el primer paso en el proceso de enseñanza aprendizaje de la misma, de acuerdo con Ortega (2007 y 2008).

En cuanto a la información ofrecida por del alumnado podemos comprobar que, cuando aparecen términos como ONG, machismo, igualdad de género, entre otras, saben explicarlo con sus propias palabras y de forma sencilla. Igualmente, podemos encontrar otras definiciones recogidas por los directores del teatro en la evaluación final, que ha enunciado el alumnado de los CRAs participantes. Algunos ejemplos son:

- Machismo:

“Que no quiere que la mujer trabaje [...] una mujer no puede llevar una granja [...] solo lo puede llevar un hombre”. (T.A., L, p.1)

- ONG:

“Es un grupo de ayuda a las personas pobres. Porque ahí en donde viven esas personas las ONG van y les dan ayudas para el colegio, comida [...] pues les dan muchas cosas, pero no cosas malas como las películas y eso, les dan luz, [...] les cuidan, les curan, les llevan medicinas”. (T.A., L, pp.7-8)

“Es un grupo de personas que forman un equipo y trabajan para ayudar a otras personas, animales o la naturaleza no ganan dinero existen por todo el mundo y algunos tipos son países pobres, montañas, en infancia, en salud, en mujeres, en animales...”. (T.D., E2, p.21)

“Luchan para que todos tengan colegio, para que todos jueguen y tengan medicamentos”. (E.F., p.10)

Durante la conversación con el alumnado una de ellas, en concreto Libertad enuncia la importancia de trabajar en equipo:

Es mejor trabajar en equipo, porque colaborando es mejor. Si, por ejemplo, nos manda la profesora hacerlo en equipo y yo quiero proponer una cosa y ella otra es mejor decidir o juntar las dos ideas antes de que nos pelearnos. Colaborando todos es más fácil, como dice el dicho “cuatro manos son mejor que dos”. (T.A., p.8)

En definitiva, a través del proyecto se promueve el trabajo en equipo, que tal y como apuntan Escudero y Mesa (2011) al hablar del trabajo en red, *es un proceso con un fin común, en el cual se comparten saberes, se aprende unos de otros, se evita la repetición de trabajo*, entre otros aspectos. Además, la utilización del teatro como recurso educativo promueve el trabajo en equipo según afirman Delgado (2011) y Garzón (2011).

Para terminar podemos observar que, en las evaluaciones finales divididas en diversos grupos tales como el alumnado, las familias y el centro, muestran puntuaciones bastante altas en todos los colectivos, con lo que podemos concretar aún más, diciendo que los objetivos del proyecto se han logrado obteniendo unos resultados muy satisfactorios para toda la comunidad educativa.

### **2.5. Opiniones, sentimientos y actitudes que muestran las personas participantes en la realización del proyecto**

Para conocer qué opiniones, actitudes y valores han mostrado los participantes ante el “Proyecto de teatro solidario en el aula” hemos tenido en cuenta las respuestas de los directores del teatro, las docentes entrevistadas y el alumnado (anexos IV, V, VI y VII).

Las personas responsables del proyecto cuentan que los alumnos y alumnas han vivido momentos emotivos hasta el punto de llegar a llorar por ver determinadas imágenes, como fue el caso del visionado de la situación de Siria y los refugiados, suceso que está ocurriendo en la actualidad. Esto coincide con lo que manifiesta el alumnado, quienes han mostrado tristeza hacia diversas situaciones del mundo, por lo que la primera impresión que tienen sigue siendo la negativa sin tener en cuenta otros aspectos de estos lugares.

Por otra parte, como el alumnado entrevistado trataba la igualdad de género en su obra, les quedó bien claro el significado de machismo cuya forma de pensar, según Libertad

“está mal, la mujer también tiene derecho a trabajar igual que los hombres”, a lo que Dignidad añade “yo también opino eso porque la mujer también tiene vida para trabajar. Son iguales”. (T.A., p.7)

De todo esto se puede deducir que, los y las estudiantes muestran una actitud empática y de reflexión hacia las personas que están viviendo esas situaciones ya que, de acuerdo con Celorio y López (2007), la ED debe basarse en adoptar una postura solidaria teniendo en cuenta a los demás y no de individualismo.

Esto se percibe muy bien en la actividad en la que realizaban dramatizaciones de situaciones contrarias, es decir, la representación de una experiencia cuyo resultado era positivo frente a la misma vivencia con un final negativo, como por ejemplo la simulación de la cosecha, donde los agricultores sembraban la tierra con la consecuencia de una buena y abundante cosecha y en la que las personas mostraban alegría y lo celebraban, frente a esa misma siembra en la que pasaba un vendaval y destruía y se llevaba la recolección dejando a las personas sin comida y tristes. Se efectuaban estas dos representaciones para evidenciar la comparación de una misma situación con diferentes consecuencias, haciéndose patente la consolidación de algunos objetivos de la ED planteados por Argibay y Celorio (2005), como *es proporcionar comprensión de las situaciones vividas en determinados lugares del mundo, fomentar el conocimiento de la realidad mediante recursos cognitivos, afectivos y de actitud y promover el DH y DS tanto individual como colectivo.*

Para Empatía ha sido una propuesta educativa muy positiva e incluso, mucho más de lo que se esperaba en un principio. Con respecto a su alumnado, a la llegada de los coordinadores del teatro al aula, estaban sorprendidos por el hecho de que alguien externo al centro entrara solo en su clase a trabajar con ellos. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo quedaron “enganchados, muy motivados, la relación con los coordinadores del teatro se ha ido intensificando, ... es una experiencia que ha ido creciendo”. (N.E., p.3)

Responsabilidad, por su parte, expresa que “los alumnos han estado muy motivados con el proyecto, esperaban con entusiasmo la hora de trabajo con los coordinadores del teatro”. (N.R., p.3) Además, por su parte y por la de su compañera de centro, recalca que “la experiencia ha supuesto un aprendizaje ya que con ellos hemos aprendido a utilizar el juego teatral como recurso muy importante para el aula”. (N.R., p.3) En este sentido, el teatro ha sido un recurso creativo e innovador, característica primordial para

trabajar la ED con niños y niñas de tan corta edad según Mesa (2010) y Escudero y Mesa (2011).

## **2.6. Implicación por parte de la comunidad educativa**

En este apartado nos centraremos en la información ofrecida por parte de los coordinadores del teatro, de las docentes y de los discentes (anexos IV, V, VI y VII).

Para comenzar, trataremos la implicación de los docentes según los directores del teatro, los cuales detallan:

Para nosotros es importante que se queden siempre. Sí que hay gente que se ha salido o en momentos puntuales o hay gente que no ha estado, pero en principio es para que el docente esté en el aula, pueden o no participar, eso ya es una historia suya. En principio la mayoría han sido observadores y se han podido meter, alguna vez, a participar en alguno de los..., de las actividades de..., pues yo que sé, improvisaciones en las que había que adivinar qué es lo que estaban haciendo. Entonces si se venía a ser parte del grupo, y decía, *ay yo ya lo sé también*, o sea, participaban en la adivinación digamos, pero, por lo general, son observadores, observadores dentro del aula, porque lo son, tienen que estar dentro del aula. (E2) En general, lo que nosotros pedimos es que estén, pero al principio te lo preguntan, *preferís que esté o que no esté* y les dejamos a su..., que nosotros venimos a hacer la actividad contigo, que es un poco el nombre de nuestra empresa “Yo, contigo”, nosotros queremos hacerlo contigo tú grado de implicación entiendo que hay gente que pide la actividad de teatro en el aula porque le gusta, pero no se ve lo suficientemente preparado como para hacer... (E1) (T.D., p.37)

De esta cita podemos extraer que se han encontrado con todas las posibilidades que cabía esperar, es decir, docentes que han estado en el aula como espectadoras, otras que además de observar han participado en alguna ocasión, y otras que apenas han estado presentes. Tal y como expresa uno de los coordinadores “el tener y compartir experiencias es algo muy enriquecedor” (T.D., E1, p.39) para todos y no solo para el alumnado, por lo que hay que aprovechar cada momento de aprendizaje.

Además, los directores del teatro relatan que en la mayoría de aulas el profesorado se ha implicado y ha participado de manera que han promovido el contenido del proyecto vinculándolo en otras materias:

La implicación del profesor de plástica, del profesor de música, ... (E1) [...] Es un trabajo que se puede ir ampliando en todas las gamas, o sea, la de plástica estuvieron

haciendo las chapas que tenían que hacer en las ONG, la de música tiene la posibilidad de ver qué música podemos meter en la obra, ella va mirando, pero bueno luego sí que es cierto que a muchos no les da tiempo. (E2) A la hora de leer... (E1) Lo leen en lengua [...] o sea, que luego pueden diversificar que esto sea una labor de más gente, qué es lo que pasa, que en los que más implicación ha habido de más gente, mejor sale. [...] entonces donde no la ha habido pues ha quedado de otra manera. Eso es cierto que cuando entras entrando como agente externo dentro de un aula, llegas hasta donde te dejen, nada más [...] es que entiendo que eso también en el colegio, se tiene lo que se tiene, tampoco puedes pedir más, entonces en cada aula puede... se adaptan de una manera. Lo que sí que queda en todos, es la historia de ED, se ha dado mejor o peor, el contenido está dado, está trabajado. (E2) (T.D., pp.11-13)

Por tanto, las personas que han llevado a cabo la propuesta coinciden en que la implicación y participación de los demás facilita el trabajo y se consiguen mejores resultados, en contraposición si la intervención de otras personas es nula, se pueden lograr los objetivos, pero con menor alcance.

Los directores del teatro llegan a cada clase y trabajan aspectos de la ED a través de juegos, actividades y dinámicas motivadoras y enriquecedoras y culminan con una obra de teatro, en la que se tiene en cuenta la participación e implicación del alumnado para la construcción de la misma, de manera que relatan:

Hay un día que dedicamos un rato a que digan a ver de qué queréis que vaya vuestra historia, qué personajes queréis que aparezcan, qué lugares queréis que aparezcan, qué situaciones queréis que aparezcan, qué... entonces, juntan un poco [...] personajes, acciones y lugares, [...] pero bueno también se puede hacer un poco de criba, puede salir esto, esto y esto, pero no todo, se puede llegar un poco a un consenso. Y con lo que te dicen [...] escribes todo el texto, teniendo un poco en cuenta, la hoja que hemos visto antes con las preferencias de quiero actuar mucho o quiero actuar poco. (T.D., E1, p.35)

Es de gran importancia el dejar al niño y a la niña ser partícipes de algo que después van a desarrollar como principales protagonistas, además es muy beneficioso y productivo puesto que desde esa contribución propia y personal se construyen aprendizajes significativos.

Tal y como se ilustra al principio del presente estudio, de acuerdo con Argibay, Celorio y Celorio (1997), la participación es un pilar fundamental de las personas y hay que favorecer que el alumnado sea activo y más aún si se trata de la construcción de su aprendizaje como individuo de una sociedad de la que forma parte.

A su vez, la implicación de las familias se ha tenido en consideración, pero apenas les ha quedado tiempo para que se involucraran de forma más activa, de manera que exponen:

Nos ha faltado ese cachito final. O sea, había un cachito final en el que la familia si venía, bueno lo hemos conseguido, en el CRA Justicia Social sí que hemos conseguido que vinieran, que la familia viniera a ser partícipe de tanto vestuario como decorados [...] es lo que conseguimos hacer un pequeño simulacro en el CRA Justicia Social, que vinieron los padres... (E2) También es complicado que vengan por la mañana. (E1) pero nos ha faltado un poquito ese último arranque del llamamiento a las familias que vinieran. (E2) (T.D., p.39)

Seguidamente detallan que en el CRA Solidaridad facilitaron a las familias un número de teléfono, ya que iban a realizar por su cuenta el vestuario a consecuencia de que el segundo trimestre tuvo menos días de clase y había niños y niñas que tenían excursión la última semana, tal y como expresan:

El segundo trimestre ha durado muy poco, la Semana Santa ha sido muy pronto, con lo cual, ... (E1) se nos ha quedado más corto ... (E2) ... nos ha quedado más reducido y, por ejemplo, en el CRA Solidaridad, había algunos niños que, en la última semana, que es cuando iban a ser los estrenos se iban de excursión, con lo cual, hemos tenido que adelantar el estreno una semana más, hay menos ensayos y es importante... ensayar la obra para que tengan ellos también seguridad. Hemos priorizado más eso que el vestuario... (E1) Entonces, lo que hicimos al final fue darles un papelito a los chicos para el vestuario... (E2) ... y con un teléfono. (E1) (T.D., p.40)

Aunque en el CRA Solidaridad no ha existido una relación cara a cara con las familias en el desarrollo del proyecto, si se ha facilitado la comunicación para la realización del vestuario, de manera que ha estado presente la implicación de las familias, aunque haya sido en menor medida que en otros CRAs.

Por parte de las docentes, Empatía describe la implicación desde su propia experiencia y bajo su punto de vista, de manera que al inicio del proyecto los coordinadores del teatro “te daban la opción de estar o no estar. En este caso, se ha estado siempre, pero nunca ha participado, era una mera espectadora. Sin embargo, sabe que una de sus compañeras ha participado en alguna ocasión”. (N.E., p.3) Además, añade que la temática del proyecto se ha trabajado en otras materias como, por ejemplo, “se ha utilizado el texto de la obra en lengua para lectura, memorización, juegos, palabras, ... en naturales, el

tema de la energía, en sociales, ..., se ha aprovechado”. (N.E., E., p.4) Para describir la implicación de los directores del teatro lo expresa como “siempre muy comprometidos, muy motivados, siempre positivos”. (N.E., E., p.3)

Sin embargo, Responsabilidad pluraliza en la implicación por parte del centro diciendo que “desde la comunidad educativa nosotros como docentes hemos colaborado en todo lo posible con el proyecto, dedicando horas de clase al proyecto, ensayando, buscando material, etc.” (N.R., p.2), tratando también la dedicación correspondiente a las familias, “han colaborado ensayando en casa, vestuario, desplazamientos y trabajando en casa los contenidos que se planteaban en el proyecto ya que cada semana había un plan de trabajo”. (N.R., R., p.2)

Cuando preguntamos al alumnado del CRA Solidaridad del aula que se encuentra en el pueblo 3, si su profesora estaba presente en las sesiones dedicadas al proyecto, los niños y niñas relatan que en su clase su maestra no estaba presente en ninguna ocasión y solo se asomaba si oía gritos. Al mismo tiempo, indican que no han realizado ninguna actividad en relación al proyecto fuera de las sesiones en las que estaban los directores del teatro, de modo que expresan “los hicimos todos con los coordinadores del teatro en su hora”. (T.A., L., p.5)

Por tanto, cabe destacar la importancia de la implicación y la participación de toda la comunidad educativa, ya que al final se trabaja por alcanzar un objetivo común, para todos ellos, que es la educación de los niños y niñas. La ED es parte de esa finalidad para así, proporcionar unos principios básicos progresivos que terminen formando a personas responsables de construir un mundo mejor para el día de mañana. En todo caso, es significativo el trabajo en equipo, ya que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el mundo, tal y como determinan Escudero y Mesa (2011).

En definitiva, cuanto más incidamos en enseñar cualquier conocimiento, actitud o valor mejor será la consecución de objetivos planteados en la ED, es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje de la ED no se puede quedar solo en el aula o en el hogar de forma independiente, sino que hay que cooperar y colaborar en la educación. Por tanto, hay que insistir en todos los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas, de manera que hay que trabajar los aspectos de la ED, de acuerdo con Ortega (2007), en el *ámbito de la educación formal, no formal e informal*.

## 2.7. Evaluación

Para comprender la evaluación que ha tenido lugar en esta propuesta educativa de la ED exploramos las evaluaciones finales del proyecto (anexos VIII) y la información reunida en las entrevistas de los coordinadores del teatro y de las docentes (anexos IV, V y VI).

Para comenzar, los directores del teatro detallan:

Hicimos unos modelos de respuesta fácil, [...] unos cuestionarios de marcar del uno al cinco. (E1) Básicos, pero bueno, como eso tampoco nos parece que tampoco te saca que parece todo como muy estupendo... (E2) Aunque pongas un trocito debajo de si quieres dejar un comentario más, que suele ser lo más interesante. (E1) Hicimos uno para padres, uno para profesores y otro para los niños, diferentes, que eso son los que hemos recogido y estamos un poco evaluando el tema y tenemos ahora un mogollón. (E2) (T.D., p.16)

En este sentido, se efectuaron unos cuestionarios característicos para cada grupo de personas que conforman la comunidad educativa, con escala numérica siendo fáciles y cómodos de contestar con una pequeña sección de observaciones, la cual es la más interesante siempre y cuando se escriba sobre algún aspecto. Cuando van a recoger estos cuestionarios los coordinadores del teatro se quedan en el aula con los niños y niñas para conversar y preguntar sobre aspectos propios del trabajo que habían llevado a cabo, es por ello que relatan:

El día que vamos a recoger los papeles, pues vamos a hablar con ellos y a sacar un poco la idea esa otra de decir, vamos a ver si son capaces de llevar los personajes a la realidad, [...] esa es la evaluación que más nos ha gratificado. Por ejemplo, [...] los terroristas son pandilleros [...], pues hay unos en el pueblo que están rompiendo las farolas y las papeleras [...] y es una evaluación mucho más cercana y en la que dices, *venga que sí que les ha llegado* que son capaces de hacer esa comparativa, que es lo que realmente quieres. (T.D., E2, pp.16-17)

Por tanto, realizaron una evaluación con los propios alumnos y alumnas, en la que estos demuestran a los directores del teatro lo que habían aprendido. En este sentido, los coordinadores del teatro describen el modo en el que realizan la evaluación que les parece más significativa:

Lo que hacíamos, mira que tengo aquí apuntado, eran cuatro preguntas. Un poco sacar una moraleja, que para los pequeños es mucho más fácil [...]. Luego la comparativa entre el mundo que han interpretado en el teatro con el mundo real que ellos conocen [...] preguntamos quiénes son los que provocaban el cambio [...] y luego recordábamos un

poco, que ya lo habíamos hablado durante todos los seis meses, quiénes son los de las ONG, qué hacen, ... (E1). A ver si ha habido esa evolución. (E2) (T.D., p.17)

El tipo de evaluación llevada a cabo es la que conocemos como *evaluación formativa* que, de acuerdo con Dochy et al. (2002) y López et al. (2008), se trata de *un proceso constante de seguimiento del proceso enseñanza aprendizaje*. Por tanto, se otorga importancia al aprendizaje de los y las estudiantes con el transcurso de la propuesta.

Por otro lado, Empatía explica el tipo de evaluación llevada a cabo por parte de las personas encargadas del proyecto, tratándose de los cuestionarios y de la conversación con el alumnado y añade que todo lo trabajado se tiene en cuenta para la calificación de los discentes y detalla:

No se mira tanto si me ha salido bien o mal, sino en la manera de cómo me implico en las cosas, que desde el punto de vista de los profesores tenemos que premiar, del esfuerzo, de posicionamiento, ... no les va a examinar de eso, pero si se hace alguna pregunta con referencia a ello. (N.E., p.4)

En las palabras de Responsabilidad, “es una evaluación global y continua y los contenidos trabajados están muy relacionados con los contenidos que se trabajan en el aula. Su implicación en el proyecto influye a la hora de evaluar a los alumnos de forma positiva”. (N.R., p.3) De modo que se tiene en cuenta el resultado final del proceso educativo del proyecto.

Para concluir, con el tema de la evaluación, el documento de las evaluaciones finales muestra los cuestionarios numéricos con una escala del uno al cuatro y algunas aportaciones personales de discentes, familia y centro y, seguidamente, recoge algunos aspectos de las conversaciones con los alumnos y alumnas de cada CRA sobre las cuatro preguntas realizadas para comprobar si han interiorizado los contenidos propios de la ED, tal y como los coordinadores del teatro y Empatía han explicado anteriormente cómo se llevó a cabo esta evaluación.

### **3. Análisis y valoración del proyecto**

#### **3.1. Valoración general**

En este apartado se abordan los resultados ofrecidos por los directores del teatro y las docentes participantes (anexos IV, V y VI) y, además, en la evaluación final (anexo VIII) hay un apartado dedicado a la valoración general por parte de los alumnos y alumnas, las familias y el centro, la cual tendremos en cuenta.

Los coordinadores del teatro están muy contentos con el trabajado llevado a cabo durante los seis meses y cómo ha resultado definitivamente. Además, al final de las representaciones de las obras manifestaban su entusiasmo y su gran satisfacción a consecuencia de todo el proceso educativo llevado a cabo.

Las docentes muestran una actitud positiva frente al proyecto, ya que ha sido un trabajo enriquecedor tanto para sus alumnos y alumnas como para ellas mismas, expresando:

Es muy interesante tanto por los contenidos como el uso del teatro y, le ve como un proyecto que tiene futuro [...] le sorprende que no se realice en todos los colegios [...] es un lujo para la mayoría de los docentes. (N.E., E., p.4)

Hemos colaborado desde el aula a que nuestros alumnos sean creadores de un mundo más justo desde el escenario y les hemos inculcado una serie de valores para la vida que les hará ser en el futuro mejores personas. Todo ello a través del teatro una herramienta que deberíamos utilizar más a menudo en los centros para trabajar los contenidos. (N.R., R., p.3)

En cuanto a la evaluación final en el ítem “valoración global por centro” se recoge un valor numérico del uno al cuatro haciendo una media aritmética. La puntuación resultante por parte del alumnado es de 3,57/4 (E.F., p.1), por parte de las familias es de 3,69/4 (E.F., p.3) y por parte del centro es de 3,8/4 (E.F., p.6). Por consiguiente, señalamos que el “Proyecto de teatro solidario en el aula” ha obtenido una puntuación excelente por toda la comunidad educativa.

#### **3.2. Aspectos a mejorar**

Las aportaciones a tener en cuenta en relación a posibles aspectos a mejorar son las correspondientes a los coordinadores del teatro y de una de las docentes (anexos IV y V).

A lo largo de la puesta en práctica del proyecto, los mismos coordinadores se van dando cuenta de aspectos a modificar para una futura intervención mejorada. En general son detalles a tener en cuenta para la próxima vez que lleven a cabo un proyecto, entre los que encontramos:

- El trabajo con los niños y niñas sea semanal y no cada quince días, puesto que se pierde el contacto y, aunque los docentes lo vinculen a otras materias se trata de alumnado joven y probablemente no se acuerden perdiendo el ritmo del trabajo. Además, que se dedicaría la mitad del tiempo destinado.
- El proyecto estaba dirigido para Educación Primaria a partir de tercero. Sin embargo, hubo docentes de primero y segundo que lo cogieron y trabajaron la propuesta. Donde han visto que adaptando las actividades los niños y niñas entienden los contenidos de la ED, quizás tienen que ser más básicos, pero si se puede llevar a cabo. Razón por la cual, han modificado y ampliado el proyecto a toda la Educación Primaria, ya que los más pequeños según los coordinadores del teatro:

Tienen muy cerca la Educación Infantil, en el que se trabaja mucho más la cooperación, el trabajo en equipo, ... pues la educación, que sería maravilloso que se ampliará al resto de... Entonces ellos los conceptos de ser bueno, por así decirlo los básicos, los tienes muy claros, simplemente hay que llevarles un poquito más allá, a ayudar a aquellos que no vemos y conocer que hay una realidad y unas personas que quieren cambiar esa realidad. (T.D., E1, p.20)

- El tiempo dedicado a algunas de las actividades para trabajar el contenido de la ED y la obra de teatro, de manera que se pueda introducir antes la elaboración de la representación, para que así realizar simultáneamente juegos dedicados al proceso de enseñanza aprendizaje de la ED y la construcción de la obra de teatro.

Un aspecto a mejorar según Empatía es la necesidad de una relación constante entre los coordinadores del teatro y el profesorado dedicando un tiempo determinado y suficiente, en el que exista un intercambio de información para llevar a cabo una propuesta globalizada:

Sería interesante establecer algún tipo de coordinación con los tutores, ya que siempre que iban al centro era para trabajar directamente con el alumnado. De manera que

siempre se tenía que hablar deprisa y corriendo antes y después de la sesión. [...] dedicar más tiempo de trabajo previo con los profesores, durante y después. (N.E, p.6)

Es imposible que todo salga perfecto a la primera, cierto es que la realización de una tarea, sea cual sea, siempre hay algo que mejorar ya que se pueden realizar de muchos caminos para llevarlo a la práctica. Además, depende mucho de a quién va dirigido, por ejemplo, puede darse el caso de realizar una actividad con un grupo de niños y niñas de siete años con unos resultados favorables y repetir ese mismo ejercicio con otro grupo con la misma edad, pero con un resultado desastroso.

Cabe destacar que, de los errores que podamos cometer se aprende, de manera que si se lleva una evaluación continua, se puede ir anotando posibles mejoras, como puede verse en la evaluación final realizada por los coordinadores del teatro, donde se ha confeccionado una sección de aciertos y otra de posibles mejoras. (E.F., pp. 11-12) Por tanto, de acuerdo con Dochy et. al. (2002) y López et. al. (2008), es un modo de mejorar el aprendizaje de un proceso educativo.

### **3.3. Expectativas de futuro del proyecto**

Para tratar este apartado contaremos con la información de los coordinadores del teatro y de una de las docentes entrevistadas (anexos IV y V).

Para comenzar, trataremos varias aportaciones de los responsables de la propuesta de manera que, en un primer momento, el “Proyecto de teatro solidario en el aula” se subvenciona para desarrollar en centros educativos de Segovia durante el curso 2015-2016 y en palabras de los directores del teatro “la idea, ahora, es llevarle... a intentar llevarle a otras provincias, es lo que nos han propuesto, puedes llevarlo a Ávila o a Valladolid y desarrollar el mismo proyecto en otras provincias”. (T.D., E2, pp. 22-23)

Además, manifiestan que el proyecto queda abierto, de manera que nuevamente está propuesto para desarrollarse el curso que viene a la espera de la concesión de la subvención. No obstante, no creen que se continúe trabajando con el alumnado que ha participado este año, sino que “la idea que tenía la Coordinadora también era, el poder volver a desarrollar esas obras con otros coles”. (T.D., E2, p.41)

Por otra parte, los directores del teatro han abierto el “abanico” de posibilidades y van a proponer el proyecto en otras ciudades cercanas como Madrid, Ávila y Valladolid y a otras organizaciones como Oxfam Intermón y otras ONG.

En cuanto a los comentarios de las docentes, ambas coinciden en que les encantaría seguir trabajando la ED mediante el “Proyecto de teatro solidario en el aula”.

Les pidió a los coordinadores del teatro que les tuvieran en cuenta para el año que viene, aunque cree que es difícil, ya que tienen muchas limitaciones. Además, si repitieran los centros probablemente lo realizarían con distintos cursos [...] hay compañeros que no quisieron realizar el proyecto en su centro, pero que ahora sí les gustaría. (N.E., E., p.5)

Es importante considerar la continuidad del proyecto o al menos un seguimiento en cuanto al trato de los contenidos de la ED, ya que su proceso de enseñanza aprendizaje debe de ser realizado en un periodo medio-largo, pero no podemos detenernos ahí, sino que hay que insistir y profundizar para que los niños y niñas absorban realmente todos los aspectos de la ED y completar el ciclo información-comprensión-acción que señala Ortega (2007 y 2008).



## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

El análisis y la discusión del proceso de investigación permiten definir las conclusiones de nuestro trabajo. Para ello, tomaremos como base los objetivos de nuestro estudio para el desarrollo de este capítulo y, así tratar de responder a cada uno de los mismos. Y para finalizar, trataremos brevemente las limitaciones encontradas en el estudio y posibles líneas de investigación.

### **1. Diagnosticar el estado de la ED en CRAs de la provincia de Segovia que han desarrollado una propuesta educativa que emplea el teatro como estrategia didáctica**

Este apartado trata el primer objetivo general, cuyo análisis lo hemos llevado a cabo en tres momentos que coinciden con el antes, el durante y el después del “Proyecto de teatro solidario en el aula” y corresponden con los objetivos específicos de la investigación:

1. Indagar la situación de la ED en el CRA hasta el momento en que se decide llevar a cabo el proyecto.
2. Profundizar en los aspectos más relevantes de la propuesta.
3. Conocer las opiniones sobre el proyecto realizado con expectativas al futuro.

#### **1.1. Indagar la situación de la ED en el CRA hasta el momento en que se decide llevar a cabo el proyecto**

En cuanto a las acciones de la ED que se realizan habitualmente en los CRAs hemos podido comprobar que son actividades puntuales sin ningún tipo de refuerzo posterior, por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje de la ED no es suficiente. Es necesario que las propuestas educativas se desarrollen con continuidad para que el alumnado no solo se sensibilice de las desigualdades, sino que se forme en conocimientos, actitudes y valores que traten de promover la transformación social.

Los niños y niñas de los centros educativos rurales muestran, en general, escasos conocimientos sobre ED, de manera que solo si el alumnado crece en una familia en contacto con la temática tiene una base al respecto. Sin embargo, los y las escolares que

crecen en un hogar que carece de relación con la ED apenas tienen conocimientos o estos son nulos, por lo que podemos concluir que las acciones que han desarrollado en los centros educativos no son suficientes, ya que no profundizan lo necesario para tenerlo en cuenta en su vida cotidiana y, por tanto, no se consolidan las actitudes y valores propios de la ED.

El agente principal para promover acciones de la ED en este contexto son las ONGDs, desde la Coordinadora de ONGDs de Castilla y León, lo que muestra la existencia de una relación entre los centros educativos o el profesorado con las ONGDs, que tratan de coordinarse y desarrollar prácticas vinculadas a la ED de forma persistente. En definitiva, en principio, solo si el profesorado del aula tiene relación y contactos con ONGDs y las lleva al aula hay posibilidades de que la ED sea tratada en los centros educativos.

### **1.2. Profundizar en los aspectos más relevantes de la propuesta**

El “Proyecto de teatro solidario en el aula” incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera continuada, ya que se trabaja con una frecuencia semanal en los colegios, lo que permite profundizar en la ED, favoreciendo que el alumnado entienda las desigualdades que se dan en el mundo y trate de promover actitudes y valores para la transformación social. Las docentes han contribuido también a los objetivos propios de la ED al trabajar el proyecto de forma complementaria en otras materias, fomentando así el trabajo transversal y que tenga lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral.

Los objetivos de la propuesta educativa que se trabajan con el proyecto del teatro concuerdan con las peculiaridades que debe de tener la formación en la ED, ya que se trabaja globalmente, promoviendo en los escolares la actitud crítica y la responsabilidad de sus actos mediante los contenidos conceptuales, como por ejemplo, al tratar las desigualdades Norte Sur, la igualdad de género, los ODS, la labor de las ONGs, etc.; pero también se trabajan los contenidos procedimentales a través de la toma de decisiones con relación a la elaboración de guiones y su puesta en práctica en el teatro-y los actitudinales, ya que promueven valores y actitudes solidarias y de justicia social.

La metodología utilizada para llevar a cabo el proyecto mediante el teatro como principal recurso didáctico ha sido motivadora y enriquecedora para los niños y niñas.

Las actividades y dinámicas han resultado ser lúdicas y con una participación activa por parte del alumnado, convirtiéndose en el principal protagonista de la construcción de su propio aprendizaje, ya que debían adoptar una postura frente a las experiencias vivenciadas. Cabe destacar que el trabajo no se quedaba en el aula únicamente, sino que mediante estrategias como “el propósito semanal” los y las estudiantes continuaban desarrollando acciones relacionadas con la ED en casa implicando así a las familias.

La implicación y participación en el proyecto, en general, ha sido buena pero siempre podemos encontrarnos con personas que no quieren involucrarse por el motivo que sea y debemos respetarlo. No obstante, queda claro que las propuestas de ED como el “Proyecto de teatro solidario en el aula”, tienen un efecto multiplicador cuando hay una implicación de toda la comunidad educativa. En el caso estudiado queda patente que cuando las docentes trabajan en la misma línea, el aprendizaje siempre es mucho mayor y más beneficioso para el alumnado.

La evaluación llevada a cabo para valorar el aprendizaje en el proyecto ha sido apropiada puesto que todas las personas participantes de la comunidad educativa, alumnado, familias y docentes, han formado parte de ésta mediante unos cuestionarios de respuesta fácil y, además, el alumnado ha demostrado los aprendizajes resultantes mediante preguntas que los directores del teatro han ido formulando y trabajando durante las sesiones.

### **1.3. Conocer las opiniones sobre el proyecto realizado con expectativas al futuro**

Los resultados obtenidos de la propuesta han sido muy favorables para toda la comunidad educativa. Todas las personas muestran gran satisfacción y están muy orgullosas del trabajo desarrollado y el resultado obtenido finalmente. No obstante, es una lástima que el proyecto no tenga continuidad para el curso que viene o que, al menos, no se realice un seguimiento del alumnado que ha participado en el mismo.

Resulta beneficioso y productivo llevar las obras de teatro a otros contextos como fue el caso, en el proyecto de nuestro estudio, de las representaciones en la Universidad de Valladolid (para el alumnado de Grado de Infantil) y a la Sala Expresa de la Cárcel de Segovia (dentro del programa “Escuela a escena” que coordina el Ayuntamiento de Segovia) , de manera que el proyecto no se ha quedado en un aula de un centro

determinado, sino que se ha difundido para llegar a un mayor número de personas y transmitir un mensaje que nos afecta a todo el mundo.

En cuanto a los aspectos a mejorar, si no existe la posibilidad de entrar en el aula más continuamente, es necesario consolidar un mayor grado de coordinación con el profesorado para que en sus materias trabaje aspectos en relación al proyecto y así el alumnado no pierda los contenidos desarrollados en cada sesión.

El proyecto puede programarse para un rango más amplio de edad. En este sentido, se ha trabajado con niños y niñas de los primeros cursos de primaria pese a que la propuesta no estaba dirigida hacia ellos y se han obtenido buenos resultados, por lo que, en definitiva, realizando las adaptaciones oportunas puede llevarse a cabo en cualquier nivel, pensamos que incluso, como apuntan los propios directores del teatro, es un proyecto que podría desarrollarse con la etapa de infantil y de secundaria, con sus respectivos ajustes.

Sería interesante seguir desarrollando esta propuesta educativa y extenderse a todos los ámbitos de la educación. Además, es importante considerar la continuidad del proyecto en los mismos centros o al menos un seguimiento en cuanto al trato de los contenidos de la ED en las personas implicadas durante este curso, para así insistir y profundizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ED y completar el ciclo información-comprensión-acción.

## **2. Elaborar un plan de mejora en ED en el ámbito rural para una posterior intervención**

Hemos diseñado un plan de acción para trabajar la ED considerando la información ofrecida por las personas implicadas y la documentación científica utilizada para desarrollar nuestra investigación.

### **2.1. Líneas generales de trabajo**

#### **Finalidades:**

- Desarrollar un programa integral de acciones de la ED de forma continuada para sensibilizar y formar a los niños y niñas a través de conocimientos, actitudes y valores.

- Establecer como aspectos importantes del programa la participación activa, la reflexión, el trabajo en equipo.
- Instaurar el proyecto de modo que abarque todos los ámbitos de la educación, formal, no formal e informal.
- Realizar una evaluación constante del funcionamiento de la propuesta.
- Contribuir a una relación entre ONGDs y centros educativos para una mejor coordinación.

**Objetivos:**

- Sensibilizar sobre realidad de la situación.
- Formar en conocimientos, actitudes y valores solidarios.
- Promover la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso de la acción participativa (pensar global actuar local).
- Favorecer la capacidad de reflexión y crítica de la realidad.
- Fomentar las relaciones sociales y el trabajo en equipo.

**Contenidos:**

- La justicia social, la corresponsabilidad, la no discriminación, la igualdad, la igualdad de género, la equidad, el empoderamiento, la solidaridad, la participación y el diálogo.

**Metodología:**

- El nuevo proyecto se llevará a cabo a través de actividades innovadoras y creativas, con un aspecto vivencial y afectivo para favorecer la empatía, de carácter lúdico de modo que los niños y niñas sean los protagonistas de la construcción de sus conocimientos tratándose de aprendizajes significativos.
- Las sesiones deben de partir de los intereses de las personas partícipes ligada a sus necesidades y al contexto donde se lleve a cabo. Se desarrollará teniendo presente los tres enfoques propios de la ED, informativo, socio-afectivo y valorativo comportamental.

- Las estrategias didácticas para alcanzar los objetivos de la ED son: juegos de simulación, dramatización, teatro, dinámicas de grupo, aprendizajes cooperativos, resolución de conflictos y de problemas, debates, etc.

### **Evaluación:**

- El proceso evaluativo será formativo y compartido entre todos los agentes implicados a través de reuniones periódicas. Por tanto, se realizará un seguimiento que sirva como instrumento de ayuda para todas las personas.

### **2.2. Propuestas concretas de actuación para trabajar la ED**

- Revisión continua a través de propuestas educativas.
- Un plan de formación constante para docentes.
- Establecer una relación reiterada en el tiempo entre el centro escolar, la universidad y alguna ONGD para llevar a cabo actividades de la ED.
- Intercambio de acciones de la ED entre centros escolares.
- Vincular a cada centro educativo con una ONGD para que desarrollen a lo largo del curso un proyecto concreto en relación con la ED como, por ejemplo: banco del tiempo, comercio justo, igualdad de género, consumo responsable, ODS, etc.
- Propuestas educativas que impliquen a toda la comunidad educativa y que se desarrolle en los centros educativos.

## **3. Limitaciones encontradas y posibles líneas de investigación**

Las limitaciones encontradas durante la investigación han estado en relación directa con la investigadora. En primer lugar, surgieron muchas dudas primero para elegir la temática y después para centrarlo, lo que hizo perder mucho tiempo y perder la oportunidad de hacer un posible seguimiento de las sesiones del proyecto. Además, esta pérdida de tiempo repercutió en el contacto con las personas partícipes del trabajo, lo que supuso el tener que omitir recoger información por parte de las familias.

Las posibles líneas de investigación pueden ser variadas puesto que la ED es en tema de gran relevancia para formar personas críticas y responsables que construyan un mundo

mejor, por lo que se debería de tener presencia constante en los centros educativos a todos los niveles.

Sería interesante que se realizaran más propuestas educativas que se desarrollen en todos los ámbitos de la educación y, también posibles investigaciones científicas para hacer públicos los datos obtenidos y así, mejorar en la práctica de acciones de la ED.

A partir de este estudio se plantea futuras líneas de investigación entre las que destacamos:

- Hacer un seguimiento longitudinal a las personas partícipes de los CRAs que han llevado a cabo el “Proyecto de teatro solidario en el aula” para conocer en qué medida se favorecen y consolidan los valores aprendidos de la propuesta.
- Conocer e investigar otras propuestas de la ED en Educación Primaria y otras etapas educativas como en infantil y secundaria.
- Estudiar la evolución del “Proyecto de teatro solidario en el aula”, para conocer los cambios que se producen y la puesta en práctica del mismo en otros contextos.



## CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. J. (2009). *La Investigación Educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado de: [http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20644/11/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20644/11/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf)
- Anderson, G., Augustowsky, G., Herr, K., Rivas, I., Suárez, D. y Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* Buenos Aires: Noveduc.
- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (1997). *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. Cuadernos de trabajo, 19*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.
- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Bermejo, R. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.
- Boix, D. (2004). *La escuela rural : funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/45824/Boni%20-%20Educaci%C3%B3n%20para%20la%20ciudadan%C3%ADa%20global.%20Significados%20y%20espacios%20para%20un%20cosmopolitismo%20transfo....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Callejo, J. (2002). Colaboración Especial. *Revista española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>

- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Eos Universitaria.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis*, 1(2), 413-423. Recuperado de: <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA228716996&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=20271174&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Celorio, G. y López, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Coordinadora de ONGD España (CONGDE) (1998). *Código de Conducta de las ONG de Desarrollo*. Madrid: Coordinadora de ONGD España.
- Delgado, M. E. (2011). La dramatización, recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 382-392. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629264.pdf>.
- Delors, J. (1996). *La educación esconde un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evolución. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 1-24. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Escámez, J., García López, R., Pérez Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro.
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid: Centro de Educación e Investigación para la Paz.
- Garzón, N. (2011). El teatro en la pedagogía escolar . Líneas para un nuevo teatro escolar. *Bordes. Revista de estudios culturales*, (1), 10-17. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/bordes/article/download/4916/6526>.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Fernández, A. (2013). *Análisis del estado de la Educación para el Desarrollo*

- en la educación primaria de los colegios de Segovia.* (Trabajo Fin de Máster).  
Universidad de Valladolid, España.
- González Lucini, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora.* Madrid: Anaya21.
- Grupo L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación.* Cádiz:  
Universidad de Cádiz. Recuperado de:  
<http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno,  
J. y Pérez, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148-165).  
Madrid: Akal.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo : investigación etnográfica sobre un  
Centro escolar.* Málaga: Aljibe.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos.  
*Temas de Educación*, (7), 19-36. Recuperado de:  
[http://www.researchgate.net/publication/215561167\\_La\\_investigacin\\_cualitativa\\_](http://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos/file/f657e40037e485815e526ee69689a88d.pdf)  
[Un\\_campo\\_de\\_posibilidades\\_y\\_desafos/file/f657e40037e485815e526ee69689a88](http://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos/file/f657e40037e485815e526ee69689a88d.pdf)  
[d.pdf](http://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos/file/f657e40037e485815e526ee69689a88d.pdf)
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008).  
Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El  
papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de  
coherencia. *Cultura y Educacion*, 20(4), 457-477.  
<http://doi.org/10.1174/113564008786542208>
- MAEC (2012). *Plan Director de la Cooperación Española 2013-  
2016.* Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, Dirección  
General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Marcelo, C. y Parrilla, Á. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y  
la investigación didáctica.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de  
Sevilla.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa.  
*Investigación en la Escuela*, (6), 41-50. Recuperado de:  
[http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf)
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de*

- Investigación Silogismo*, 1(08), 2-43. <http://doi.org/10.5455/msm.2014.26.405-410>
- Martínez Scott, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado . Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Mesa, M. (2000). Antecedentes y Contexto de la Educación Para el Desarrollo.
- Mesa, M. (2009). *La Educacion para el Desarrollo un Ambito Estrategico para la Cooperacion al Desarrollo*. Madrid: CIDEAL.
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, Educación* (Junio), 15-18. Recuperado de: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15\\_4\\_mariluz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ortega, M. L. (2010). *I Premio Nacional de Educación para el Desarrollo «Vicente Ferrer»*. Madrid: Asociación Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Nueva York: PNUD.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I: Métodos*. Madrid: La muralla.
- Román, E. (2002). *Cooperación y desarrollo. Nueve preguntas sobre el tema*. Burgos: Amycos.
- Salinas, K. (2015). *Acercando la Educación para el Desarrollo a la escuela. Una mirada internacional, una mirada local*.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80. Recuperado de: <http://educar.unileon.es/Didactic/Temas/CP311024.pdf>
- Santos, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación*

- cuantitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. *Laurus Revista de Educación*, 12(22), 241-256. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trozzo, E. y Sampedro, L. (2004). *Didáctica del teatro I Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Mendoza: Colección Pedagogía Teatral, Instituto Nacional del Teatro-Facultades de Artes y Diseño.
- Vázquez Recio, R. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 53-58. Recuperado de: <http://www.aufop.com/>
- Walker, R. (1983). *La realización de estudios de caso en educación: ética, teoría y procedimiento*. Madrid: Narcea.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro : la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.





---

**Universidad de Valladolid**