

LA EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES Y PROYECTOS DE ANIMACIÓN TEATRAL

by/por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Úcar Martínez, Xavier

(Xavier.Ucar@uab.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

The Theatre Animation is an interdisciplinary meeting point that join the cultural, the educative and the artistic aspects in a mix that makes difficult to distinguish each of these dimensions in concrete practices. The main goal of this work is to give a view of the complexity of theatre animation and to provide some guidelines to the evaluation of the activities and projects in this field.

We don't want to give recipes or solutions in front of specific situations or problems. Our aim is to create a guide of reflexion that provide resources to work in the development of activities and projects in Theatre Animation.

To achieve these goals, the article is divided in three parts. The first is dedicated to the reflection about the forms and the meaning of the evaluation during the last century. We try to establish a current conceptual frame for the processes of evaluation to be used in the projects of theatre animation. In the second part, the conceptual frame is specified in the concrete practice of those projects. Finally, in the third part, we introduce some elements for the management and planification of the evaluation processes in those projects.

Keywords

Theatre; Theatre Animation

Resumen

La Animación Teatral es un punto de encuentro interdisciplinar que aúna lo cultural, lo educativo y lo artístico en una mezcla tal que se hace difícil distinguir cada una de estas dimensiones en sus prácticas concretas. Nos encontramos así con una mirada compleja que se dirige a un objeto también complejo. Lo que se pretende en este trabajo es transitar entre estas complejidades elaborando, más que un recetario de soluciones frente a posibles situaciones o problemas, una guía de reflexión que proporcione recursos para abordar, de una forma enriquecedora y desde una perspectiva de mejora constante, el desarrollo de actividades y proyectos de Animación Teatral.

Para conseguir estos objetivos se ha estructurado el análisis en tres partes. En la primera se reflexiona sobre las formas y los sentidos que ha adquirido y desarrollado la evaluación a lo largo de este siglo. De lo que se trata es de plantear un marco conceptual actualizado para los procesos de evaluación a implementar en los proyectos de Animación Teatral. En la segunda parte, se especifica dicho marco conceptual en la práctica concreta de dichos proyectos. Y se acaba, por último en la tercera, aportando elementos de reflexión y gestión para planificar procesos de evaluación en esos mismos proyectos.

Descriptores

Teatro; Animación Teatral;

0. Introducción

- *La evidencia no es nada sin un juicio de valor.* (Herbert, 1982:405)
- *No vemos las cosas como son; las vemos como somos nosotros* (Zindell, 1990:341)
- *La participación favorece la asunción de responsabilidades* (Jelin, 1999:122)

Desde que Weber nos enseñó a diferenciar lo fáctico de lo valorativo, distinguimos, lo que es una descripción, que expresaría un hecho o una relación de hechos, de lo que es una valoración; esto es, una toma de postura, positiva o negativa, frente a una determinada situación. De acuerdo con esta perspectiva, la descripción sería el producto de una mirada desnuda sobre

un fenómeno; una mirada que se limita a recoger lo que hay, sin añadir nada. Una mirada, en definitiva, objetiva.

Hablar de valoración, por el contrario, es referirse a una mirada que contrasta, que pone en relación lo observado con otras observaciones previas, sean reales o imaginarias; que compara lo que hay con lo que podría o debería haber; que añade o busca cosas en el fenómeno observado. La mirada que valora está vestida con valores propios y son justamente esos ropajes los que posibilitan el juicio y la asignación de valor a los hechos observados. La mirada se hallaría, en este caso, cargada de subjetividad.

Las cosas no son sin embargo, a fuer de claras, tan sencillas. Lo cual significa que se hace necesario matizar los conceptos de objetividad y subjetividad en relación con la forma como abordamos nuestros objetos de estudio. No hay mirada, ya se trate de describir o de valorar una situación concreta, que pueda escaparse de sí misma, de su historia o su contexto. *La prisión del presente* –dice Heller- *sólo admite huidas ilusorias* (1991:20). Cualquiera mirada sería, en principio, subjetiva y se trataría, en todo caso, de consensuar qué vamos a entender por objetividad.

De esto va a tratar el trabajo que se presenta a continuación, de la mirada; de la forma en que miramos lo que hacemos; de los objetos a los que la vamos a dirigir; de lo que esto va a significar para nosotros; y del valor que, en función de todo ello, vamos a otorgar a lo observado. Una mirada que se dirige a un tipo concreto de actividades y proyectos: los denominados de Animación Teatral.

Como hemos señalado en otro lugar, la AT es un punto de encuentro interdisciplinar que aúna lo cultural, lo educativo y lo artístico en una mezcla tal que se hace difícil distinguir cada una de estas dimensiones en sus prácticas concretas. Nos encontramos así con una mirada compleja que se dirige a un objeto también complejo. Lo que se pretende en este trabajo es transitar entre estas complejidades elaborando, más que un recetario de soluciones frente a posibles situaciones o problemas, una guía de re-

flexión que proporcione recursos para abordar, de una forma enriquecedora y desde una perspectiva de mejora constante, el desarrollo de actividades y proyectos de AT.

Para conseguir estos objetivos he estructurado el análisis en tres partes. En la primera se reflexiona sobre las formas y los sentidos que ha adquirido y desarrollado la evaluación a lo largo de este siglo. Se plantea, así mismo, un marco conceptual para los procesos de evaluación que desarrollaremos en los proyectos de AT. A eso se dedica la segunda parte, a concretar aquella perspectiva en la práctica de dichos procesos y proyectos. Y se acaba, por último en la tercera, aportando elementos de reflexión y gestión para planificar procesos de evaluación en esos mismos proyectos.

1. Los sentidos de la evaluación: Marcos históricos, teóricos y conceptuales

La evaluación es un constructo conceptual y metodológico que ha tenido un prolífico desarrollo en el campo educativo. En el marco que posibilita la educación, la evaluación puede ser entendida como un concepto, como una tecnología y como una práctica concreta, y esto, tanto en el ámbito de las acciones educativas formales como en el de las no formales.

La evaluación arrastra ya consigo todo un siglo de reflexiones, estudios y aplicaciones que, si bien han sido muy productivos en lo que se refiere al avance teórico e instrumental de dichos procesos, todavía no han sido capaces de generar una *cultura de la evaluación*. Es decir, no han servido para integrar y, sobre todo, para normalizar los procesos evaluativos en la cotidianidad profesional e institucional de nuestras sociedades desarrolladas.

Todavía hoy, las prácticas evaluativas en educación –formal- son poco más que procesos de control que seleccionan y canalizan a los estudiantes hacia un complejo y, a menudo, incierto entramado de posibilidades o niveles profesionales. Algo parecido sucede en ámbitos sociales –educación no formal o educación social-. En ellos puede afirmarse que, en general, las prácticas evaluativas, si es que se realizan, suelen

obedecer más a requerimientos administrativos o necesidades políticas que a un auténtico deseo de mejora.

Es por eso que resulta necesario analizar – aunque sea de forma sintética- la evolución teórico-práctica de la evaluación. Lo que deseamos es conocer el sentido que históricamente se ha asignado a los procesos de evaluación; la dirección en la que se han desarrollado a lo largo del tiempo. Ahora bien, nos vamos a mover en un ámbito de intervención en que se concede especial importancia a la forma como se interpretan, como se viven o como se sienten las acciones o las prácticas realizadas.

Desde mi punto de vista, es imposible plantear un modelo evaluativo apto para los procesos de AT sin reflexionar previamente, primero, sobre el sentido y significado de la evaluación con relación a la persona y, segundo, también sobre el sentido que aquella adquiere en los proyectos de animación teatral grupal o comunitaria. La intención, que subyace al análisis, pasa por clarificar y definir conceptos y modelos de evaluación, pero, sobre todo, por concretar un marco interpretativo en el que ubicar las prácticas evaluativas que desarrollaremos para los proyectos de AT.

1.1. Del sentido de la evaluación

A lo largo de todo este siglo hemos asistido a una reflexión constante acerca de aquello que pueda ser la evaluación. Dicha reflexión ha ido acompañada de toda una serie de modelos, métodos, técnicas e instrumentos que pretendían concretar en la práctica las formulaciones y reformulaciones teóricas que se iban desarrollando en torno a los procesos evaluativos.

Los primeros estudios evaluativos, iniciados a principios de este siglo, no distinguían entre evaluación y medida, y se aplicaban, sobre todo, al establecimiento de diferencias individuales. Durante los años 30 y 40, los principales avances en materia de evaluación fueron resultado de la medición del rendimiento escolar de los estudiantes. Será en esta última década y en la siguiente cuando Tyler proponga a los educadores definir objetivos previos y recopilar los datos necesarios para comprobar si aquellos se

han conseguido o no. A partir de este momento, el concepto de medida resultará ya insuficiente para caracterizar unos procesos evaluativos novedosos que pretenderán, además, la emisión de juicios de valor sobre el objeto o a la situación evaluada.

Los años 60 son los del triunfo de los diseños y modelos experimentales que se enmarcan en el paradigma positivista. En esta época se inicia también un debate alrededor del paradigma concreto –científico-positivista, hermenéutico-cultural o crítico-político- que ha de enmarcar, modelar y dirigir los procesos evaluativos. Este debate afectará especialmente a los modelos experimentales que irán siendo puestos en cuestión a lo largo de las dos décadas siguientes. La pluralidad de métodos, característica de estos años, obedecerá a la pluralidad de perspectivas paradigmáticas.

A finales de los 80 aparecen los modelos evaluativos que Guba y Lincoln denominan de *cuarta generación*. Son modelos de evaluación que pretenden dar respuesta a problemas no resueltos por los modelos anteriores, sobre todo aquellos referidos a *una visión gestora de la evaluación, una atención deficiente a la pluralidad de valores y una excesiva afición al paradigma positivista* (Mateo, 1996:9). Estos nuevos modelos evaluativos se enmarcan en el paradigma constructivista y se caracterizan por considerar que la evaluación es, sobre todo, un proceso sociopolítico, colaborativo, emergente y creador de realidades.

En general, podríamos afirmar que los modelos han ido haciéndose cada más complejos en el tiempo; complejidad que se ha patentizado, al menos, en tres procesos. En primer lugar, en una constante ampliación de las perspectivas de análisis, que han transitado de planteamientos cuantitativos, decididamente exclusivos y excluyentes, a enfoques cualitativos o a perspectivas en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo, sea paradigmático o metodológico. En segundo lugar, en una gestión cada vez más descentralizada de los procesos evaluativos; y, en tercer lugar y como una consecuencia deseable del anterior, en una participación cre-

ciente, en número y en profundidad, de agentes e instancias en las prácticas evaluativas.

A pesar de todos estos avances en la conceptualización de la evaluación, el modelo de cultura evaluativa, que parece haber cristalizado en nuestra sociedad, es aquel que equipara evaluación y control externo. Ésta es, desde nuestro punto de vista, una perspectiva que puede resultar necesaria, pero que es del todo insuficiente para asignar valor a una acción o a una situación concreta. La mirada que controla mira solamente aquello que es susceptible de ser controlado. El control actúa sobre las acciones y comportamientos pero de ninguna manera puede hacerlo sobre las motivaciones, las emociones, los sentimientos o las realidades que los inspiran o los guían. La evaluación que controla actúa sobre la realidad, pero es incapaz de comprender esa misma realidad, porque ejerce el control sobre una versión observable y, por tanto, simplificada de aquella. Como atinadamente señala Mateo, no actúa sobre la realidad, sino sobre la realidad *instrumental*. Por el contrario, *la acción evaluadora es crítica y supone siempre sofisticar la realidad* (1996:11).

1.2. A una evaluación con sentido

La acción de valorar es consustancial al ser humano. A través de las valoraciones hallamos nuestro lugar en el mundo y tomamos conciencia de que vivimos en un tiempo, presente, distinto de otro que ya pasamos y de uno que está por venir. Es el proceso de asignar valor a nuestras acciones el que nos permite ubicarlas, y -en el mismo proceso- ubicarnos, en el tiempo. Una acción no evaluada o bien se torna intemporal o se ancla en un presente desnudo y aislado; ausente, por tanto, en ambos casos, de referentes y significados. Sin la mirada que valora, nuestras realizaciones carecerían de sentido y de continuidad y estaríamos condenados a repetir las ciega y constantemente.

Las valoraciones nos proporcionan también el sentido de la historia, lo que significa que contribuyen de forma determinante a construir nuestra identidad. Es cierto que evaluar las acciones realizadas no tiene por qué resultar esencial para la producción de cambios, sea en nosotros mismos o en nuestro entorno, pero tam-

bién lo es que sin hacerlo es imposible tener conciencia de que esos cambios se han producido. Y, lo que es más importante, no hay forma de precisar el sentido y la dirección de los mismos; el significado específico que tienen para nosotros o para nuestra vida. La conciencia de mejora, de avance o de progreso es siempre el resultado de una evaluación consciente o inconscientemente realizada.

Asignar un valor a las acciones que realizamos se convierte así en un medio indispensable para dotarlas de sentido. Ésta es la manera de integrarlas en la historia que nos permite explicar todas nuestras acciones y constituye la *crónica* que, como señalaba Giddens, nos hace tener una identidad y constituirnos como un yo. Toda evaluación tiene que ver, en último término y quizá ese es su sentido más genuino, con la comprensión profunda de aquello que se evalúa.

De lo que se trata, en definitiva, es de buscar respuestas que nos ayuden a saber por qué venimos de donde venimos, dónde estamos en el momento presente y, sobre todo, qué deberíamos hacer para llegar al lugar o a la situación en la que deseáramos estar. La evaluación se convierte así en una pregunta que les hacemos a los otros, a lo otro o a nosotros mismos para saber quiénes somos y cómo nos gustaría ser. *No somos lo que somos*, dice Giddens, *sino lo que nos hacemos* (1997:99). Asignando valores a lo hecho la evaluación orienta la acción; posibilita y favorece la toma de decisiones respecto a las acciones próximas. Los procesos evaluativos se manifiestan como un medio para generar cambios dirigidos y conscientes; para construir y reconstruir continuamente nuestras identidades personales y colectivas.

El proceso de asignar valor a una acción o a una situación concreta es también un proceso de creación, en tanto que genera una nueva visión de aquellas -y, en consecuencia, una nueva realidad- no existente hasta ese momento. Caracterizar la evaluación, como un proceso de creación de nuevas realidades y como un medio para construir, supone relacionarla de forma inmediata con los procesos de aprendizaje. La evaluación es, más que nada, un camino y una

posibilidad para aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestras acciones. La mirada que valora es una mirada que relaciona, que contrasta, que mide, que interpreta y que analiza, entre muchos otros procesos. Solamente por el hecho de realizar estas acciones, produce cambios en el agente y le hace sujeto de los aprendizajes consiguientes.

Todas estas potencialidades que manifiestan los procesos evaluativos a nivel individual son directamente transferibles a los procesos de evaluación desarrollados grupal o colectivamente. De hecho, la perspectiva grupal hace algo más que enriquecer la evaluación; se convierte en un elemento esencial e indispensable en su aplicación. La evaluación, afirma Mateo, *incide en el aprendizaje social de valores (interiorización), en la conformación cultural y su puesta en marcha corresponde a todos los integrantes sociales* (1996:11). El proceso evaluador se dota así de una nueva potencialidad: es un medio de comunicación y, como tal, posibilita contactos, mediaciones y compromisos entre los participantes. Es en este sentido, también, que se puede hablar de la evaluación como de un proceso emergente, en tanto que genera visiones colectivas compartidas sobre los objetos, las situaciones o los procesos evaluados, que no resultan directamente derivables de las diferentes y particulares visiones previas.

La mirada colectiva que evalúa reconoce y acepta en sí misma –dado que define su esencia y expresa lo que es– el diálogo, la diferencia, la discrepancia, el compromiso, la cooperación y el conflicto creativo. Todos ellos se constituyen en actitudes y procedimientos claves en el diseño y desarrollo de procesos de evaluación. Todos ellos son, por otra parte, elementos que configuran las identidades colectivas. La evaluación puede ser también, como ya se había adelantado, un medio para el autoconocimiento, la reconstrucción o la mejora de las identidades colectivas.

Toda evaluación es –como se señalaba al principio– algo más que una mera descripción o un análisis. Es, en esencia, una comparación entre "lo que hay" y "lo que creemos que debería haber". El "creemos" y el "debería" remiten

necesariamente a una axiología que será, al mismo tiempo; causa y consecuencia de la ideología de todos los implicados en el proceso evaluador. No hay evaluación que sea neutra, sino que siempre obedece, tanto en lo que se refiere al diseño como a la propia selección o elaboración de instrumentos, al planteamiento ideológico de los evaluadores. La evaluación tiene un "porqué" y un "para qué" que contextualizan y condicionan el "qué", el "quién", el "cómo", el "cuándo" y el "dónde" de la misma.

La mirada que valora es una mirada que cuestiona. Esta es la razón por la que nos sentimos vulnerables e intranquilos frente a ella. Por mucho que se nos diga que lo que se evalúa es lo que hacemos, no podemos separarlo de lo que somos. La dimensión crítica y la dimensión de la vulnerabilidad humana se aúnan en este planteamiento. Ambas están relacionadas con lo que supondría normalizar la cultura de la evaluación. Es decir, estar dispuestos de forma cotidiana y normalizada tanto a emitir como a aceptar críticas. Ambas, por otra parte, pueden quedar minimizadas, si no asumidas, en la perspectiva de evaluación colectiva que defendemos. Es la reciprocidad de los actores en la aceptación de la evaluación y la seguridad sobre el uso de los resultados, la que puede contribuir a equiparar y, en consecuencia, a aceptar los sentimientos particulares de vulnerabilidad generados frente a los procesos evaluativos.

Nos interrogábamos al principio sobre la objetividad o subjetividad de los procesos de evaluación. A diferencia de las perspectivas tradicionales en evaluación, que ligaban la primera a la externalidad del proceso y la segunda a la participación en el mismo, la nueva perspectiva obvia ambos procesos fundamentándose en el hecho de que la distinción *dentro-fuera* resulta irrelevante en el proceso. La participación de todos los afectados –en una u otra forma por los resultados de la acción– en la evaluación de la misma, hace que todo sea *dentro* o que no se pueda distinguir, propiamente, un *dentro* y un *fuera*. Parafraseando a Bergamin se podría decir que *seremos objetivos el día que seamos objetos*, {pero que, necesariamente,} *somos*

subjetivos {en la evaluación} porque somos sujetos.

1.3. Un marco conceptual general para los procesos de evaluación

Tres ejes parecen tener en común las diferentes perspectivas, que han ido desarrollándose a lo largo de las últimas décadas, con relación a los procesos evaluativos:

La recopilación sistemática de información.

La asignación de un valor a las acciones sobre las que se ha recopilado la información.

La subsiguiente toma de decisiones.

Lo que diferencia a cada una de las perspectivas es la forma como se combinan o concretan estos elementos o el énfasis con el que cada uno de ellos es destacado. En una primera aproximación se podría definir la evaluación como la recogida y análisis sistemático de toda aquella información necesaria para determinar el valor o el mérito de las acciones realizadas o en proceso de realización. De lo que se trata es de emitir juicios de valor, de calibrar la asignación de sentido a las acciones, procesos, productos o realidades que pretendemos evaluar. Pero éste es solamente un paso del proceso. En el ámbito de la educación se hace necesario conectar la evaluación con la subsiguiente mejora de la acción evaluada y eso pasa por la toma de decisiones al respecto.

Lo primero que podemos afirmar, en relación con estos tres ejes de los procesos evaluativos, es que ponen el acento en lo procedimental –lo instrumental- obviando el contexto y los actores. Uno y otros procuran el referente cultural para la valoración y protagonizan tanto la recogida de información como la consiguiente toma de decisiones. *Un valor, si es valor de verdad, – dice Savater- siempre está en crisis;* esto es, se encuentra permanentemente sometido a cambios. No se puede considerar los valores de forma aislada. Todo valor es cultural y evolucionaria y se transforma al mismo ritmo que la identidad cultural que lo soporta. En todo proceso evaluativo será necesario contar con el contexto físico y sociocultural en el que se enmarcan las acciones a evaluar y, también, con todos los que directa o indirectamente han par-

ticipado o se han visto implicados en dichas acciones. Contexto y actores son así dos ejes que complementan a los tres definidos, para constituir lo que podríamos considerar como la configuración esencial de todo proceso evaluativo.

Se hace necesario ahora recuperar los que planteamos como signos distintivos de los procesos de evaluación desde el punto de vista conceptual. Todos ellos se van a constituir como objetivos o requisitos que enmarcan o guían los cinco ejes considerados. Los procesos de evaluación posibilitan, favorecen o nos ayudan a:

Tomar conciencia de lo realizado.

Otorgar sentido a las acciones realizadas.

Ubicar las acciones en el tiempo y en el espacio.

Conseguir una comprensión profunda de las acciones desarrolladas.

Insertar las acciones en contextos amplios de significación.

Interrogar a los otros, a lo otro o a nosotros mismos.

Orientar el desarrollo de las acciones futuras.

Dirigir una mirada crítica a las cosas, las situaciones o los procesos.

Comprender la importancia de crítica como método de aprendizaje.

Generar cambios dirigidos y conscientes.

Crear nuevas visiones de las cosas.

Aprender sobre nosotros mismos, sobre los otros o sobre lo otro.

Lograr la participación de todos los afectados, de una o otra manera, por la propia acción o por sus resultados.

Instaurar contactos, mediaciones y compromisos entre los participantes.

Asumir, negociar, consensuar o integrar las particulares y diversas dependencias ideológicas.

Minimizar y compartir el sentimiento de vulnerabilidad frente a la evaluación.

Reconocer, reflexionar y desarrollar colectivamente el diálogo, la diferencia, la discrepancia, el compromiso, la cooperación y el conflicto creativo.

Construir visiones colectivas compartidas sobre los objetos, las situaciones o los procesos.

Normalizar los procesos evaluativos en la cotidianidad grupal y comunitaria.

Desarrollar procesos permanentes de creación y recreación sociocultural.

Trabajar por la mejora de la calidad de vida colectiva o comunitaria.

Construir y reconstruir continuamente nuestras identidades personales y colectivas.

Todos estos rasgos distintivos configuran y plantean una visión compleja de la evaluación que, en definitiva, viene a responder a la propia complejidad de las realidades evaluadas. Éste es un enfoque que pretende superar las visiones estereotipadas, sean técnicas o ideológicas. Un enfoque, también, que quiere substituir el control por el aprendizaje y la norma por el consenso. Un enfoque, por último, que se sabe y se pretende humanista. Esto supone, entre otras cosas, que no excluye perspectivas externas o autorizadas, pero que, en todo caso, las contrasta con todas las visiones implicadas.

Desde mi punto de vista solamente con un planteamiento de estas características se puede acometer la tarea de evaluar unas acciones tan complejas como las que se producen en los procesos de AT. Unas acciones que, como hemos señalado, integran dimensiones culturales, artísticas y educativas y que, además, pueden asumir en sus prácticas concretas un cariz técnico, relacional, ético o político.

2. Los procesos de evaluación en animación teatral

Definida la perspectiva teórica y metodológica de la evaluación, se trataría ahora de concretarla en el ámbito específico de la AT. Nuestro objetivo debería consistir en la elaboración de un modelo general de evaluación que fuera aplicable a cualquier actividad, proceso o proyecto que pudiera plantearse en AT. Y de hecho eso es lo que se pretende. No obstante, resulta

necesario hacer algunas matizaciones previas que, en general, se derivan tanto del ámbito concreto donde se producen dichas actividades –la realidad sociocultural– como de la propia especificidad de las prácticas de AT en tanto que modalidad específica de animación sociocultural.

2.1. Límites y posibilidades de la evaluación de la animación teatral

En otro lugar hemos definido la AT como aquel *conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento de los participantes* (1999:15). Esta definición sirve para delimitar el ámbito disciplinar, ya que especifica sujetos, objetivos, metodologías y productos, pero no permite, más allá de estas generalidades, concretar el contenido preciso y particular de las acciones desarrolladas en dicha disciplina. Abundando en este sentido, definíamos también las dos características esenciales que nos podían permitir discriminar o distinguir las que eran actividades o procesos de AT de aquellas que no lo eran. Decíamos, *serán consideradas experiencias o iniciativas de AT todas aquellas que:*

En el marco de la Democracia Cultural persigan el empoderamiento de los participantes.

Generen o posibiliten procesos de creación cultural a través de procedimientos, técnicas o recursos teatrales (1999:16.)

No es casual este "añadido" de criterios de discriminación a la definición elaborada. En realidad, se hacía necesario por la extraordinaria **heterogeneidad de experiencias e iniciativas** que pueden guarecerse bajo el paraguas protector del término *prácticas de Animación Teatral*. Esta heterogeneidad, que condicionará cualquier proceso evaluativo, se refiere tanto al tipo de programas o proyectos desarrollados, como a los objetivos, los ámbitos, las actividades, los tiempos o los participantes en o con los que aquellas se desarrollan. Experiencias de AT son, desde una *Pasión de Cristo* o un *Belén viviente* que una comunidad concreta -sea un barrio, un pueblo rural, una asociación, etc.-

monta y representa para mantener o actualizar la tradición, hasta una sesión de teatro interactivo -que un grupo profesional interpreta y dirige- en el marco de una campaña de alfabetización o culturización, pasando por una iniciativa de dinamización penitenciaria que se desarrolla a través de *workshops* teatrales.

Esta diversidad de prácticas supone que los diseños de evaluación que apliquemos tendrán que ser desarrollados atendiendo a la especificidad concreta del programa o de la realidad que se desee evaluar. Por otra parte, esto no ha de implicar, necesariamente -como parecería previsible-, que no podamos transferir metodologías de evaluación de un programa o una realidad a otra diferente. Yo creo que la transferencia es posible, pero siempre, previo ajuste de dichas metodologías a la especial idiosincrasia de la realidad concreta a evaluar. Cada proceso evaluador será así, en AT, singular, original y ajustado a la realidad concreta en la que se implementa.

Una distinción ineludible a la hora de plantear cualquier diseño evaluativo es la referida a la **doble funcionalidad de los procesos de AT**. Como ya señalamos en otro lugar, ésta puede ser concebida, primero, como un medio, un instrumento o una herramienta cultural. El objetivo primordial de los procesos de AT es, en este caso, el de posibilitar el acceso a diferentes tipos de bienes culturales. Un ejemplo lo constituyen las experiencias de teatro histórico desarrolladas en Escocia. En ellas, diferentes comunidades y asociaciones voluntarias especializadas reconstruyen, en los mismos lugares donde se produjeron y con un grado notable de fidelidad y rigor, batallas históricas. Lo que se pretende, en este caso, -aparte de disfrutar con el espectáculo- es acceder a la historia y a la identidad de un país. Después de la representación de la batalla es posible pasear por el campamento y observar los objetos y las formas de vida propias de la época. Así mismo, se pueden comentar con los soldados temas referidos a la propia batalla o a la historia.

La AT puede ser concebida, además, como un fin en sí misma: como expresión o producto cultural. En esta ocasión, lo prioritario es el

propio producto cultural elaborado; la calidad expresiva, el nivel de satisfacción obtenido y la propia comunicabilidad de la experiencia o el impacto generado. Muchas experiencias de *teatro-fiesta* ejemplificarían esta segunda función de los procesos de AT. Desde mi punto de vista ésta ha de ser la puerta de entrada al diseño evaluativo: la consideración de la funcionalidad o funcionalidades que espera o pretende conseguir la experiencia o iniciativa concreta de AT que se va a evaluar. La función o funciones inicialmente previstas determinarán tanto el planteamiento como el diseño de la evaluación subsiguiente.

La pretensión de desarrollar un modelo general de evaluación para la AT pasa así -en función de la doble funcionalidad y de la heterogeneidad de prácticas detectada- por la consideración de **la flexibilidad** como uno de sus principales rasgos estructurales. Existe, sin embargo, una segunda razón que refuerza la tesis de la flexibilidad en el diseño. La realidad sociocultural, en la que se desenvuelven las acciones de AT, es móvil, mutable, dinámica y compleja. Cualquier planteamiento evaluador ha de estar abierto al cambio, a la adaptación y, en general, al ajuste pertinente en función de las transformaciones que se vayan operando en la realidad.

Los procesos de AT se producen entre personas que construyen diariamente las realidades que viven y éstas últimas no son en ningún caso estáticas, sino dinámicas. Sólo diseños evaluativos flexibles, esto es, que ofrezcan vías de acción alternativas, ya sea para alcanzar o para modificar sobre la marcha los objetivos propuestos, nos pueden permitir afrontar la dinamicidad inherente a los procesos de AT y a la propia realidad social. Referir la flexibilidad como rasgo estructural de la evaluación implica pensar en diseños o procedimientos que dispongan de muchos puntos de decisión para optar por técnicas y metodologías que puedan adaptarse al "aquí y ahora" de la situación evaluada.

Hablar de flexibilidad, por otra parte, sólo tiene sentido con relación a propuestas de acción sistemáticas o estructuradas que pueden tomar la forma de planes, programas o proyec-

tos. Es necesario no olvidar que nos movemos en el ámbito de la animación sociocultural y que, demasiadas veces en dicho ámbito, la flexibilidad mal entendida y la falta de sistematismo han sido la tónica de actuación. El **sistematis**mo en la acción tendrá su correlato en un planteamiento sistemático de evaluación.

Una de las dimensiones constitutivas de la AT y, por tanto, una de las que han de ser objeto de evaluación, es la artística. Durante muchos años la perspectiva de intervención dominante en la educación artística –fundamentada en los aportes de las teorías innatistas– hacía poco más que estimular el aprendizaje de destrezas y favorecer la expresión (Sarramona/Úcar, 1993:117). Se sostenía que las realizaciones artísticas eran resultado de un *don* que nos venía dado, por lo que la evaluación, de darse, se reducía a la constatación de lo que había en cada momento. En la actualidad se considera el arte y, en concreto, las prácticas artísticas, como un vehículo de conocimiento y como una forma más, entre otras, de relacionarse e interactuar con el medio físico y sociocultural. Esto significa que la **dimensión artística** de las acciones propias de la AT, al igual que el resto de dimensiones puede ser, perfectamente, objeto de evaluación y es en este sentido que habremos de abordarla.

Por último, es necesario plantear otra problemática o potencialidad que se deriva de la anterior: **el trabajo con la afectividad y con las emociones**. Un ámbito históricamente obviado por el mundo de la ciencia –y, en concreto, por el de la educación– pero que, en la actualidad, parece haberse convertido en un tema transversal que impregna a todas las disciplinas. Éste ámbito ha resultado elemento central del trabajo teatral desde el principio de los tiempos. De hecho, asumir, canalizar o provocar emociones forma parte de la cotidianeidad del quehacer teatral. El problema deviene de la tradicional falta de experiencia del mundo de la educación en la evaluación de las emociones y la afectividad; inexperiencia que viene acompañada de una ausencia total de técnicas e instrumentos para desarrollar dichas evaluaciones. Este es, desde mi punto de vista otro de los grandes retos de la evaluación de la AT.

2.2. Un modelo de evaluación de la animación teatral

Disponemos ya del modelo conceptual de la evaluación –elaborado en el punto 1– y también de los límites y posibilidades con que nos podemos encontrar al aplicarlo a los procesos de AT. Se trata ahora de concretar todos esos análisis teóricos previos en un modelo sistemático y práctico que dé respuesta al *qué*, al *qué* y al *cómo* de la evaluación.

El *qué* se refiere al contenido de la evaluación; a los objetos a los que se va a dirigir la mirada. Es la que definimos como *perspectiva del objeto* de la evaluación. El *quiénes* hace referencia a los protagonistas de la evaluación, es decir, a las personas que se van a encargar de mirar y, por tanto, de diseñar y gestionar el proceso evaluador. Es la que definimos como *perspectiva personal* de la evaluación. El *cómo*, por último, muestra la forma que ha de tomar la mirada y se centra para ello en las estrategias metodológicas a seguir y en los procedimientos e instrumentos técnicos concretos que las posibilitarán. Son las *perspectivas estructural y metodológica*.

Es necesario recordar también –como se ha señalado al principio– que lo que se pretende es elaborar un modelo general que sirva como guía de reflexión para abordar los problemas generados por los procesos de evaluación en AT. Esto quiere decir que el diseño de una evaluación concreta para un proceso, también concreto, de AT pasará por la elaboración de niveles de concreción que ajusten el modelo general a las características específicas de dicho proceso.

2.2.1. Qué evaluación para qué animación teatral: la perspectiva estructural

Hemos definido la AT como una modalidad específica de animación sociocultural que desarrolla acciones complejas en las que resulta difícil distinguir lo técnico –sea artístico o educativo– de lo relacional o de lo político. De hecho, se pueden encontrar experiencias concretas de AT que enfatizan una de estas dimensiones en concreto por encima de las demás. Decíamos también que, en función de la dimensión particular que se enfatice de la acción, la AT podía

ser caracterizada como una tecnología social de planeamiento, como una práctica social y, asimismo, como una práctica social crítica. Una síntesis de estos planteamientos puede observarse en el cuadro N°1.

INSERTAR Cuadro N°. 1: *Dimensiones que configuran la animación teatral como modalidad específica de animación sociocultural.*

Ya señalamos que, en la realidad de las prácticas de AT, difícilmente se encontrarán experiencias que se ubiquen solamente en una de estas tres dimensiones. Por decirlo de esta manera: nunca vamos a encontrar formas puras. Lo cual no significa, sin embargo, que las tres confluyan de forma equiparable en cada acción. Lo habitual será que una de las tres funciones detectadas predomine por encima de las otras dos. Es esta predominancia de una dimensión la que permite caracterizar una acción como técnica, como práctica o, por último, como crítica .

El primer paso de la evaluación consiste en determinar las características de la acción, programa o proyecto que se va a evaluar. Es necesario saber qué dimensiones de la acción son preponderantes en la experiencia de AT, dado que las tres dimensiones –como se ha podido observar en el cuadro N°1- persiguen objetivos diferentes; suponen metodologías diversas; y, en definitiva, utilizan códigos y lenguajes diferentes.

Para ejemplificar podemos pensar en un proceso de AT que se pone en marcha a través de una metodología de *teatro-forum* con el objetivo de generar tejido sociocultural en una comunidad concreta. Vamos a analizar qué se enfatizaría en cada una de las perspectivas:

Desde el punto de vista tecnológico lo que importa, por encima de todo, es conseguir el objetivo propuesto. Eso requiere, partir de un análisis de necesidades para elaborar un proyecto de intervención sobre dicha comunidad. Es necesario prestar atención a los recursos que la propia comunidad posee para realizarlo. Dicho

proyecto pone el énfasis en la utilización apropiada de la técnica del *teatro-forum* y en la aplicación de las técnicas didácticas, también más apropiadas, para hacer entender a la comunidad la importancia de las relaciones interpersonales y lograr el objetivo propuesto.

Desde el punto de vista práctico, lo importante es que la comunidad comprenda la situación en la que se encuentra y sus miembros se hagan conscientes de la necesidad de cambiar. El método del *teatro-forum* provee una metodología como base para la reflexión conjunta de los miembros de la comunidad. El objetivo principal es generar procesos colectivos de análisis para conseguir que dichos miembros lleguen individual y colectivamente a comprender la situación en la que se encuentran

Desde el punto de vista crítico, lo importante es que la comunidad analice el porqué se ha llegado a la situación de falta de tejido actual; a quien beneficia esta situación y de quien son las responsabilidades. Esto se puede conseguir a través del método del *teatro-forum*, que posibilitará que la comunidad se concencie de su situación y ponga en marcha mecanismos para cambiarla.

Como hemos podido observar es un mismo proceso que se implementa de tres formas diferentes en función de *qué* –dimensión concreta de la acción- se enfatiza y de *cómo* se hace. También es cierto, por otra parte, que hay procedimientos, técnicas y métodos que se ajustan mejor a un determinado tipo de objetivos que a otro. En esos casos las diferencias entre las tres perspectivas todavía pueden acentuarse más justificando incluso que se consideren, cada una de ellas, como *formas puras*. Aquí se presentan, por ejemplo, tres iniciativas diferentes de AT:

Tecnológico: Un proceso de *teatro histórico* con el objetivo de reforzar la identidad comunitaria.

Práctico: Un proceso de *teatro-fiesta* para generar relaciones interpersonales en una comunidad.

Crítico: Un proceso de *teatro del desarrollo* para generar grupos reivindicativos en una comunidad.

A pesar de lo apropiado que parece cada proceso a cada dimensión es evidente que tanto el *teatro-fiesta* como el *del desarrollo* disponen también de unas técnicas depuradas que podrían justificar el énfasis en lo técnico. De la misma manera que es posible hacer del *teatro histórico* un instrumento para el trabajo político, por poner un ejemplo. De aquí la importancia de determinar de entrada los objetivos y dimensiones de las acciones que queremos evaluar.

En el cuadro Nº2 se plantea, desde una perspectiva estructural, las características – contenidos, indicadores, criterios, objetos y tipos- de la evaluación de la AT, en función de las dimensiones preponderantes de la acción.

INSERTAR Cuadro Nº. 2: *La evaluación de la animación teatral en función de las dimensiones que la configuran: Perspectiva estructural.*

En lo que se refiere a los contenidos, el énfasis se pone –en la dimensión tecnológica-, en los métodos, procedimientos y técnicas, tanto artísticas como educativas, que se aplican y, asimismo, en lo apropiadas o no que resultan en función de los objetivos previos, los recursos disponibles y los participantes. Lo que se busca es la adecuación medios-fines para procurar productos de calidad –teatrales y educativos. La evaluación es eminentemente técnica.

En la dimensión práctica interesa sobre todo la calidad de los procesos relacionales que se establecen o mantienen, sea con el entorno físico o con el sociocultural (grupo, comunidad, etc.). De lo que se trata es de generar puntos de encuentro que posibiliten relaciones. Estas serán, a su vez, generadoras también de procesos que resulten significativos y, por tanto, comprensibles para todas las personas implicadas. La evaluación en este caso es relacional.

En la dimensión crítica, por su parte, se ha considerado que las acciones teatrales desarrolladas puede jugar un papel instrumental y/o expresivo, es decir, puede ser un medio para emancipar o liberar a un grupo humano de situaciones de explotación o sometimiento, o,

simplemente para reivindicar o testimoniar frente a dichas situaciones. En este caso la evaluación será política.

En cada experiencia de AT es necesario precisar la manera en que vamos a mirar. Nuestra mirada puede ser global, es decir, podemos dirigirla a la experiencia como totalidad para descubrir qué dimensión es la preponderante en las acciones que se producen en su seno o, en todo caso, para saber en qué forma se combinan en ellas las tres dimensiones referidas. Podemos mirar, también, en función de lo que pretenda la iniciativa concreta que se va a evaluar. En este segundo caso habrá que especificar si nuestra mirada –y en consecuencia el proceso de evaluación subsiguiente- se centrará mayoritariamente en lo técnico, en lo relacional o en lo político.

2.2.2. Quién evalúa la animación teatral: la perspectiva personal

En el marco general de la evaluación se precisaba que, en todo proceso de estas características, han de participar todas las personas implicadas de una o otra manera en el diseño o las consecuencias de las acciones desarrolladas. Ahora bien esto no es decir demasiado en una tipología de acciones que hemos caracterizado por su extraordinaria heterogeneidad. Las situaciones grupales o comunitarias que soportan las intervenciones de AT pueden ser de lo más variadas. Se impone así la tarea de organizar dicha realidad para poder evaluarla, pero para ello es necesario concretar quienes serán los agentes que van a participar directa o indirectamente en el proyecto de AT.

Se pueden definir tres contextos diferenciados que contemplan la participación de diferentes agentes en las experiencias de AT. Utilizamos para ello la técnica denominada de *la cebolla* o, también, *de las muñecas rusas*. Estos son:

Contexto Comunitario. Se refiere a la comunidad concreta en la que se desarrolla el proceso de AT. Hay que entender el concepto de comunidad en sentido amplio, dado que podemos encontrarlas de muy diversos tipos. Por ejemplo, pueblos, barrios, distritos, parroquias, etc. En función de la amplitud de este primer con-

texto, los agentes pueden ser también variados: desde vecinos, familiares o amigos hasta representantes legales de asociaciones comunitarias o de las propias comunidades locales (alcaldes, regidores, etc.).

Contexto Institucional. Será habitual encontrar que los proyectos o experiencias concretas de AT se ubiquen en instituciones. Éstas pueden ser de lo más variado: casas o centros culturales, ateneos, patronatos, fundaciones, residencias, museos, centros regionales, universidades populares y un largo etcétera. Serán agentes implicados en el procesos todos aquellos que formen parte de dichas instituciones.

En unos casos, estas instituciones se limitarán a acoger el proyecto en sus instalaciones; en otros, serán promotoras o gestoras del mismo. Los agentes desarrollarán un papel diferente, en el diseño o desarrollo del proyecto de AT, en función de si lo promueven o solamente lo acogen. Parece claro que el grado de implicación de los agentes será mucho mayor en los primeros casos considerados.

Contexto de la intervención. Hace referencia a todo lo relacionado con el proceso de intervención, es decir, con el proyecto o experiencia concreta de AT. Es el contexto que conforman los participantes en el proyecto, los denominados *protagonistas* del proceso de intervención (Úcar, 1993). Estos son:

El animador o animadores teatrales.

El director o directores, en los casos que el objetivo del proyecto sea bien montar una obra de teatro, bien representarla. En más de una experiencia o proyecto de AT, animador y director pueden coincidir en una misma persona.

Actores

Técnicos

Ayudantes o asistentes. Me refiero, en general, a profesionales expertos que auxilian a la comunidad en temáticas técnicas o teatrales específicas.

Espectadores/participantes. Es necesario señalar que podemos encontrar iniciativas o experiencias de AT en que éstas personas estén fue-

ra del contexto de la intervención y formen parte del contexto institucional o comunitario.

La denominada *técnica de la cebolla* nos permite observar, de forma gráfica en el cuadro Nº 3, las diferentes capas o niveles evaluativos que es necesario tener en cuenta en cualquier actividad o proyecto de AT desde la perspectiva de los agentes implicados.

INSERTAR Cuadro Nº. 3: *Contextos de las experiencias o proyectos de animación teatral..*

Existe aun un elemento que es determinante para la evaluación y para el mismo diseño de proyectos de AT. Me refiero a la pertenencia o no de cada uno de los protagonistas considerados, en el contexto de la intervención, a la comunidad concreta en la que se desarrolla el proceso. El planteamiento evaluativo no puede ser el mismo si se trata, por ejemplo, de un proyecto en el que los actores y técnicos sean miembros de la propia comunidad -como sería el caso en una *Pasión* o un *Belén viviente*-, a otro proyecto -sea de *teatro-forum* o de *teatro ritual*, también por ejemplo- al que dichos miembros de la comunidad asisten solo como espectadores; aún cuando dicha asistencia pueda suponer niveles diferentes y progresivos de implicación y participación. Una imagen gráfica de dicho análisis puede observarse en el cuadro Nº 4.

INSERTAR Cuadro Nº. 4: *Protagonistas del proceso de intervención en animación teatral..*

2.2.3. Qué evaluar en animación teatral: la perspectiva del objeto

El *qué* de los procesos evaluativos se refiere a todo aquello que va ser objeto de evaluación. En esencia, todo proyecto de intervención –y los de AT lo son- consiste en unas personas que desarrollan un proceso para conseguir unas metas. En nuestro caso, las personas son los agentes y protagonistas del proceso de intervención de AT que hemos definido en el punto anterior.

El proceso consiste en la realización de las acciones, propias de las experiencias de AT, que han sido recogidas como *metodologías dramáticas o teatrales*. Por último, las metas, que hemos definido como *procesos de creación cultural y empoderamiento de los participantes*. Disponemos, por tanto, de los elementos necesarios para concretar el *qué* de la evaluación. Estos son: las personas, los procesos y las metas o productos esperados.

Se acostumbra a decir que, en animación sociocultural en general y en AT en particular, lo que realmente interesa son los procesos y no los productos. Desde mi punto de vista es necesario cambiar esta mentalidad dado que, en muchas ocasiones, los productos se pueden convertir, bien en coartadas, bien en incentivos, para poder seguir desarrollando los procesos. Esta es la razón por la que hay que contar con ambos – procesos y productos- en la evaluación de proyectos de AT.

A continuación se presenta un listado genérico de descriptores, que se derivan de los tres elementos referidos, personas, procesos y productos. Estos descriptores, que pueden operativizarse en variables, indicadores e identificadores se constituyen como el objeto de la evaluación.

Comunidad donde se desarrolla el proyecto de AT:

Relaciones entre las instituciones,

Participación personal y asociativa en las dinámicas comunitarias;

Actitud y grado de implicación respecto el proyecto de AT,

Repercusiones, efectos e influencias del proyecto de AT.

Expectativas respecto al proyecto de AT.

Etc.

Institución o entidad que promueve y/o acoge en sus instalaciones el proceso de intervención.

Grado de implicación, en recursos humanos materiales y funcionales, en el proyecto de AT.

Repercusiones, efectos e influencias del proyecto de AT.

Expectativas respecto al proyecto de AT.

Etc.

Protagonistas del proceso de intervención a través de la AT

Características

Papeles que desempeñan en el proceso

Grado de implicación

Expectativas;. Intereses; Motivaciones,

Interacciones

Relaciones generadas.

Etc.

Historia de los protagonistas del proceso o de los participantes en él.

Cómo han llegado al proyecto.

Aprendizajes y experiencias previas.

Problemáticas asociadas.

Etc.

Objetivos y finalidades que persigue el proyecto de AT

Montaje de una obra de teatro.

Aprendizaje o difusión teatral

Mantenimiento de la tradición.

Dinamización sociocultural.

Reivindicación política.

Etc.

Gestación y planificación del proyecto de AT

Proceso de elaboración.

Participantes.

Grados de participación e implicación.

Actitudes y motivos.

Etc.

Autoría de la obra de teatro

Individual.

Colectiva.

A partir de historias o experiencias vividas.

Sistematización de experiencias.

Etc.

Metodología de intervención del proyecto de AT

Técnicas, métodos y elementos teatrales utilizados.

Procedimientos artísticos de trabajo.

Etc.

Proceso de intervención

Fases del desarrollo.

Personas y/o profesionales implicados en cada una.

Logística del proceso.

Clima generado.

Nivel relacional.

Estrategias metodológicas utilizadas.

Etc.

Material utilizado en el proceso de intervención

Proporcionado por la comunidad.

Proporcionado por la institución.

Elaborado, aportado o construido por los protagonistas del proceso.

Etc.

Financiación del proyecto

A cargo de la comunidad

A cargo de los protagonistas.

A cargo de las instituciones

Etc.

Temporización del proyecto de AT

Puntual.

A corto, medio, o largo plazo, etc.

Difusión del proceso de intervención o de sus resultados.

Ámbito territorial (institución, comunidad, entre comunidades; etc.)

Evaluación del proceso de intervención

Se realiza; cómo; quienes; sobre qué, etc.

Etc.

2.2.4. Cómo evaluar la animación teatral: la perspectiva metodológica

Ya hemos adelantado, en la perspectiva estructural, algunos de los elementos necesarios para responder al *cómo* de la evaluación. En el

modelo general que estamos elaborando nos faltaría definir todavía las estrategias y tácticas metodológicas más apropiadas para el desarrollo de los procesos evaluativos, los instrumentos pertinentes y los criterios o referentes para dichos procesos.

En lo que se refiere a las estrategias metodológicas y, en el marco de un modelo constructivista como el que se está elaborando, la opción es clara. Creo que solamente el pluralismo metodológico posibilita un abordaje, a un tiempo rico y comprensivo, de una realidad tan compleja como la de los proyectos de AT. Esto significa que, en función del descriptor o variable concreta a evaluar, se optará por aquel método y aquellos procedimientos o instrumentos de evaluación que resulten más apropiados o útiles. Esto significa que podemos combinar metodologías de grupos de discusión, biografías o historias de vida con recopilaciones de datos demográficos, cuestionarios, observaciones, entrevistas estructuradas o conversaciones informales, por poner algunos ejemplos. El planteamiento pluralista no supone el *todo vale para evaluar todo*; significa que, más allá de absurdas polarizaciones metodológicas, se selecciona cada método a partir de la aplicación de criterios de coherencia y congruencia al par *tipo de evaluación pretendida-sujeto y objeto de la evaluación*.

Es necesario señalar, en todo caso, el marco metodológico que encuadra el referido pluralismo metodológico. Es el enfoque constructivista quien lo provee: **El diálogo como estrategia transversal y la triangulación como táctica concreta.**

Centrados específicamente en la evaluación de las personas, observamos cómo se concretan esta estrategia y esta táctica metodológica en el proceso evaluativo. Se pueden considerar tres niveles de evaluación en respuesta a las personas implicadas o participantes en cada uno de ellos:

La microevaluación, que se centra en cada una de las personas que configura el grupo caracterizado como *protagonistas* de la experiencia de AT.

La mesoevaluación, que se focaliza concretamente en los protagonistas de la intervención, en tanto que grupo.

La macroevaluación, que se ocupa de la comunidad en la que desarrolla el proyecto de AT.

Para responder al *cómo* evaluar en cada uno de estos niveles es necesario distinguir las dimensiones personales que se ponen en juego en las acciones desarrolladas durante el desarrollo del proyecto. Las acciones de AT tratan no sólo con lo cognitivo sino, sobre todo, con lo emocional y lo afectivo. Ésta es la razón por la que entendemos que es ineludible contemplar estas dimensiones de la persona o de los grupos en la evaluación. Animados con esta idea definimos para cada uno de estos niveles tres ámbitos susceptibles de evaluación:

El referido a los conocimientos

El de las emociones, los sentimientos y la afectividad

El de las acciones, comportamientos o conductas.

En general y simplificando se podría decir que el ámbito cognitivo ha de responder a la pregunta *¿Qué sé, qué he aprendido?*; el afectivo a la pregunta *¿Cómo me he sentido?*; y, el comportamental, por último, a *¿Cómo me he comportado?*. En el cuadro Nº 5 pueden observarse de una forma gráfica los análisis anteriores.

INSERTAR Cuadro Nº. 5: *Relación de niveles, sujetos y ámbitos de evaluación en animación teatral.*

Todas estas preguntas forman parte del proceso de diálogo que ha de vertebrar cualquier proyecto de AT a todo lo largo de su diseño, desarrollo y evaluación. Un diálogo en el que, como se señalaba al principio, son bienvenidas la diferencia, la discrepancia, el compromiso, la cooperación y el conflicto creativo. Un diálogo que se ha de producir, también, a tres niveles que ejemplifican metodologías evaluativas diversas.

Intrapersonal. Es la autoevaluación en su más genuino sentido. Una persona, reflexiona sobre sí misma, sobre sus aprendizajes, sus actitudes, sus emociones, sus sentimientos y sus comportamientos. Entra, en definitiva, en un proceso de comunicación consigo misma para analizar y valorar lo que sabe, lo que hace y lo que es.

Interpersonal. Es la evaluación generada por el diálogo entre personas que reflexionan colectivamente sobre su propia realidad o sobre un aspecto de la misma. Son personas que conforman un grupo y comparten un proceso concreto; en este caso, el proyecto de AT.

Comunitario. Es un proceso de evaluación generado por la reflexión plural, sea conjunta o integrada, de los diferentes grupos o corporaciones que integran una comunidad. Entre ellos, estaría el grupo que conforman los denominados *protagonistas* del proceso de intervención.

Es la triangulación, como táctica metodológica concreta la que posibilita y estructura estos diálogos continuos. En el cuadro Nº 6 pueden observarse de forma gráfica estas redes de diálogos que, desde mi punto de vista, han de estructurar los procesos de evaluación de los proyectos de AT. Como puede comprobarse en el cuadro, en cada nivel se producen procesos de auto y heteroevaluación, posibilitando así, la integración de todas las miradas y convirtiendo en irrelevante, como se señalaba al principio de este trabajo, la distinción *dentro-fuera* referida a la ubicación del evaluador.

INSERTAR Cuadro Nº. 6: *Relación de niveles y sujetos de la evaluación en animación teatral.*

Nos falta presentar, por último, los referentes que han de orientar los procesos de evaluación. Dichos referentes nacen de las metas genéricas predefinidas para cualquier acción o proyecto de AT: *generar procesos de creación cultural y conseguir el empoderamiento de los participantes*. Estas metas nos llevan a definir cuatro grandes ámbitos que pueden convertirse en referentes de lo que se espera o desea conseguir con los proyectos de AT. Estos ámbitos se

constituyen como criterios de logro con relación a los objetivos, procesos y productos que pretende un proyecto de AT. Con otras palabras: todo proyecto de AT ha de generar o pretender objetivos, procesos y productos que supongan mejoras en los ámbitos de:

1. Autoconocimiento, formación y desarrollo personal

Autoconocimiento.

Capacidad autoexpresiva

Desarrollo personal.

Autonomía personal

Capacidad creativa

Empoderamiento

2. Relacionales, de autoorganización y de desarrollo grupal

Capacidad comunicativa y relacional.

Capacidad de autoorganización grupal.

Capacidad de realizar proyectos en grupo.

Capacidad de generar proyectos culturales colectivos

3. Referidos al proceso de intervención

Adecuación de las técnicas y elementos teatrales utilizados a los objetivos propuestos

Aplicación apropiada de cada técnica

Relación comunicativa horizontal entre los protagonistas.

Logro de un clima relacional que facilite el desarrollo del proyecto

Participación de los miembros del grupo en las decisiones en torno al proceso de intervención.

Sensibilización estética y artística

4. Referidos a la comprensión de la propia realidad, la sensibilización respecto la problemática de la comunidad y la solidaridad hacia los miembros que la componen.

Conocimiento y sensibilización de la persona hacia los problemas que afectan a la comunidad.

Actitud solidaria hacia los problemas inmediatos de la comunidad

Capacidad y disponibilidad para la evaluación de estos problemas.

Participación de las personas en la búsqueda de soluciones para estos problemas.

Vamos a acabar este punto presentando una parrilla donde se puede observar de una manera gráfica muchos de los elementos que configuran este modelo general de evaluación que hemos elaborado. Cada una de las casillas que configuran esta parrilla podría rellenarse con una operativización de los descriptores aportados u otros diseñados *ad hoc* para el proyecto concreto que, en cada caso, se pretende evaluar. El objetivo es, como se apuntó al principio, que esta guía facilite los procesos de reflexión en torno a la evaluación. Podemos observar el modelo en el cuadro N° 7.

INSERTAR Cuadro N° 7: Modelo general de evaluación para la animación teatral.

3. La planificación de la evaluación en animación teatral

También en este caso se ha elaborado un modelo general que habrá de adaptarse a la realidad concreta de cada proyecto de AT. La idea es que elaborado un modelo de planificación lo suficientemente amplio, damos entrada a la comentada heterogeneidad de los proyectos de AT.

En el cuadro N° 8 se plantean las diferentes fases y tareas que es necesario desarrollar para implementar un proceso de evaluación de un proyecto de AT. En el mismo cuadro se definen, de forma específica cada una de las tareas concretas.

INSERTAR Cuadro N° 8: Modelo general para la planificación de la evaluación en animación teatral.

Referencias

- A.A.V.V. (1999). *La durée & l'instant*. Publicación electrónica: <http://www.ldeli.laligue.org/index.htm>
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- Bercebal, F. (1995). *Drama. Un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Naque.
- Bertrand, A. (1984). *L'animation théâtrale en milieu rural*. Clermont-Ferrand: Imprimerie de Bursac.
- García, G.A. y Ramirez, J.M. (1996). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. Zaragoza: Libros Certeza.
- Giddens, A (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro*. Barcelona: Península.
- Hernandez, F.; Jodar, A. y Marin,R. (Coord.). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.
- Jelin, E. (1999). Ciudades, cultura y globalización. En A.A.V.V. Informe mundial sobre la cultura, pp. 105-125. Madrid: Unesco-Acento-Fundación Santa María.
- Joint Committee... (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- Laferriere, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Naque.
- Le Rue, S. (1997). *Le théâtre au service de l'éducation au développement*. Publicación electrónica. <http://www.oneworld.org/euforic/eurodc/theatre.htm>
- Mateo, J. (1996). Paradigmes i cultura avaluativa. *Simposium Avaluació de la intervenció socioeducativa*. Documento policopiado.
- Mora, R. (1992). Entrevista a Fernando Savater. En *El País*. 12 de Diciembre, pp. 12-16. Ed. Barcelona.
- Paterson, D. (1997). *Theatre of the oppressed*. Publicación electrónica: <http://www.unomaha.edu/~paterson/>. Julio, 1999.
- Rossi, P.H./Freeman, H.E. (1989). *Evaluación*. México: Trillas.
- Sarramona, J.; Vazquez, G.; Úcar, X. (1992). Evaluación de la educación no formal. en J. Sarramona, (Ed.), *La educación no formal*, pp. 91-125. Barcelona: Ceac.
- Sarramona,J./Úcar, X. (1993). L'educació artística. En J. Sarramona, *Idees i propostes d'acció per una pedagogia actual*, pp. 115-120 Barcelona: Eumo.
- Stufflebeam, D.L./Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tejada, J. (1997a). La evaluación. En Gairín,J./Ferrandez,A. (eds.), *Planificación y gestión de instituciones de formación*, pp.243-268. Barcelona: Praxis.
- Tejada, J. (1997b). Modelos de evaluación. En Gairín,J./Ferrandez,A. *Planificación y gestión de instituciones de formación*, pp.269-281,. Barcelona: Praxis.
- Úcar, X. (1991). *Animació sociocultural i teatre. Avaluació de la intervenció amb tècniques i elements teatrals*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Úcar, X. (1992a). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Zaragoza: Diagrama.
- Úcar, X. (1992b). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ceac.
- Úcar, X. (1993). La animación teatral: los procesos de evaluación de intervenciones socioculturales implementadas por medio de técnicas y elementos teatrales. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. V. pp. 159-177.
- Úcar, X. (1994). El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Vol. VI, pp. 161-183.

Úcar, X. (1995). Los programas de animación sociocultural. *Claves de Educación Social*. Vol. 1, pp. 32-38. Noviembre.

Úcar, X. (1997a) "Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención" pp. 86-108, en Educación social. *Revista de intervención socioeducativa*. Nº 5. Enero-abril.

Úcar, X (1997b). La evaluación de la animación sociocultural. En J. Trilla, (Coord.) *Animación sociocultural*, pp. 193-209. Ariel. Barcelona.

Úcar, X. (1998). La complejidad de las acciones socioeducativas: animación sociocultural

y procesos de sistematización. En Gairin Ferrandez Planific", *acción y gestión de instituciones de formación*, pp. 72/25-72/34. Barcelona: Praxis.

Úcar, X. (1999). Animación teatral: concepto, situación actual y perspectivas". Ponencia leída en el *Encuentro internacional sobre Animación Teatral*. Consello da Cultura Galega. (En prensa).

Ventosa, V.J. (1992). *La evaluación de la animación sociocultural*. Popular. Madrid.

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS: Agradezco a Daniel Peña por sus valiosos comentarios y aclaraciones sobre este trabajo

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Úcar Martínez, Xavier (Xavier.Ucar@uab.es). Departamento de Pedagogía Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.

RELIEVE

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).