

Convergencias pedagógico-sociales en el teatro de Marco Magoa

Marta Boris Tarré¹

RESUMEN

El presente artículo examina el impacto social del teatro del dramaturgo español Marco Magoa en el desarrollo de la conciencia de un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses en relación a la actual situación de los refugiados sirios en Europa. También analiza el impacto lingüístico-cultural en estudiantes de una L2, lo que se materializa en la pérdida de la ansiedad asociada a la producción oral en una L2 y en la adquisición de competencias interculturales. Este trabajo explica la metodología empleada en esta experiencia pedagógica-social así como la evaluación usada para medir el impacto social en los estudiantes que participaron en este proyecto.

Palabras clave: teatro social, teatro de Marco Magoa, teatro y pedagogía, teatro y L2

Social and Pedagogical Intersections in Marco Magoa's Theatre

ABSTRACT

This article examines the social impact of Marco Magoa's theater on the development of social awareness of a group of American college students in relation to the current situation of Syrian refugees in Europe. It also analyzes the linguistic and cultural impact on L2 students, which can be observed in the loss of anxiety associated to the oral production in a L2 and the acquisition of intercultural skills. The essay explains the methodology used in this social and pedagogical experience as well as the evaluation implemented to assess the social impact on the students that participated in this project.

Keywords: Social theater; Marco Magoa's theater; theater and pedagogy; theater and L2

Recibido: 30 de noviembre de 2018

Aceptado: 10 de mayo de 2019

¹ Ph.D., Associate Professor of Spanish at the Department of Modern Languages and Cultures, University of Idaho, Moscow, Idaho, U.S.A. martab@uidaho.edu
<https://www.uidaho.edu/class/mlc/faculty-staff/marta-boris>

INTRODUCCIÓN²

El teatro social se ha empezado a vislumbrar como un recurso pedagógico y educativo para la implementación en el aula tanto de conocimientos sociológicos y culturales, como de habilidades sociales para el manejo de situaciones interculturales con sujetos marginales³. Desde una perspectiva teórica, los modelos conceptuales, así como los docentes que han desarrollado esta disciplina y práctica, son escasos (Serrano, 1996: 16), pero cada vez más emergentes. Entre ellos tenemos al argentino Raúl Serrano -el cual teoriza extensamente sobre el *Teatro social*-, al brasileño Augusto Boal -con su *Teatro del Oprimido*- y, más recientemente, la corriente teatral española del *Teatro de la Escucha*. Todas estas propuestas implican estrategias innovadoras del uso del teatro como recurso pedagógico. Todas ellas contemplan la *otredad* como fuente ideológica de estudio a fin de cambiar la realidad de “el otro”. En efecto, tal y como afirma el mismo Boal, “[a]ctores somos todos, y ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡Es aquel que la transforma!” (Boal, 2009).

Con el objetivo de establecer qué significa el término *teatro social* -del que tanto Serrano como Boal son pioneros- este se puede definir de la siguiente manera:

El teatro social tiene por objetivo la democratización del espacio teatral como lugar de expresión. Se basa en la idea de que todas y todos somos artistas y podemos usar el Teatro y otras artes como medios democráticos de transformación de la sociedad. La dramatización teatral constituye una herramienta para comprender mejor la realidad y transformarla, primero en el espacio simbólico de la escena y luego en la vida cotidiana (Cárdenas-Rodríguez; Terrón-Caro; Monreal Jimeno, 2017: 179).

En efecto, el *teatro social* -que ha sido utilizado extensamente dentro de un contexto educativo- involucra a un sujeto social ofreciéndole el privilegio discursivo y de

² Este proyecto docente fue llevado a cabo durante el semestre de otoño de 2017 en The University of Idaho. Contó con una beca otorgada a la autora de este artículo por Idaho Humanities Council de U\$1500 y el apoyo económico de varios departamentos de la universidad: Theatre Arts Department, Modern Languages and Cultures, Martin Institute y Office of Multicultural Affairs.

³ El sujeto marginal representado en un contexto teatral social adquiere connotaciones de sujeto subalterno según la noción elaborada por Gayatri Spivak. El subalterno no tiene voz y se ubica geográficamente fuera de Europa y de una ideología eurocéntrica. La definición que Spivak ofrece del subalterno como sujeto colonizado adquiere similitudes con el sujeto marginal representado en este *teatro social* ya que Magoa presenta la figura del refugiado como un ser literalmente colonizado, geográficamente fuera de Europa y sin voz.

agencia con respecto a las ideas y opiniones que quiere expresar sobre ciertos problemas de los cuales puede o no ser protagonista.

Dentro del contexto peninsular, han proliferado los dramaturgos que se han lanzado a la creación teatral de obras cuyo eje ideológico se centra en el sujeto marginal y su universo. Estos han conseguido la creación de una conciencia social mediante la puesta en escena de argumentos que reflejan tal conciencia. En este panorama artístico-teatral emerge el prominente dramaturgo, guionista y actor Marco Magoa, quien, con su pieza teatral *Mare nostrum. Finis somnia vestra*, ha llevado su carrera a la cúspide, un recorrido ya prolífico desde antes de la realización de esta obra. Magoa es, hoy por hoy, uno de los pocos dramaturgos de habla hispana que trabaja el *teatro social* desde la perspectiva del mundo árabe, lo que le da a su producción un prisma original a la vez que tremendamente actual.

En este artículo me propongo mostrar el impacto social que el teatro de Marcos Magoa puede tener en un público estudiantil estadounidense de nivel universitario en cuanto al desarrollo de la conciencia y empatía hacia la actual situación de los refugiados sirios en Europa, un tema de gran relevancia dada la crisis política y social en Siria y la guerra iniciada en este país en el año 2011. En segundo lugar, quisiera mostrar la existencia de intersecciones pedagógicas lingüístico-culturales que se producen entre el *teatro social* y el impacto lingüístico y cultural que el primero es capaz de crear en estudiantes de L2, lo que se midió mediante dos criterios: 1) la pérdida del factor ansiedad asociado a la producción oral de una L2; 2) la adquisición de competencias interculturales incentivadas por el vínculo entre lengua y cultura⁴. En efecto, el hecho de que lengua y cultura sean dos elementos interrelacionados hace que el aprendizaje de una lengua por voluntad propia permita la adquisición de una percepción cultural e ideológica sobre -en este caso- los refugiados, lo que promueve el desarrollo de la empatía, provocando así un impacto social en los estudiantes. De esta forma, el aprendizaje de una L2 mediante intervenciones teatrales -sea la asistencia a la representación de una obra de *teatro*

⁴ La teoría en torno a la ansiedad producida durante el aprendizaje de una lengua extranjera, conocido como *Foreign Language Anxiety* (FLA), fue formulada por primera vez por Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz y Jo Ann Cope, y es definida como “a distinct complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of language learning process” (Horwitz, E.; Horwitz, M.; Cope, 1986: 128).

social, la creación de una obra por parte de los estudiantes o ambas-, hace que los estudiantes estén más predispuestos a entender una diversidad cultural e ideológica que, a su vez, se traduce en un impacto social hacia unos sujetos que representan una forma concreta de *otredad* y en la capacidad discursiva de verbalizar ese impacto tanto en una L2 como en una L1. Todo ello se traduce, finalmente, en la capacidad de inducir un cambio en la vida personal y profesional de los estudiantes, no solo mediante la capacidad discursiva sino también mediante acciones específicas. Por consiguiente, y en base a todo lo mencionado, debe aclararse que el objetivo de este proyecto docente no fue la evaluación de una competencia lingüística comunicativa o escrita de un estudiante de L2 *per se*, sino el efecto que el *teatro social* de Magoa tuvo en un grupo de estudiantes que cursan la carrera universitaria de Español en cuanto al desarrollo de su capacidad empática. Esta identificación ideológica se materializó mediante la pérdida del factor ansiedad asociado a la producción oral en una L2 a medida que los estudiantes iban adquiriendo información sobre los refugiados e iban forjando opiniones empáticas sobre ellos. Las razones por las que no se midió la capacidad comunicativa oral y escrita de los estudiantes en una L2 se debió a que no se pudo usar la L2 totalmente en todos los recursos pedagógicos empleados en este proyecto docente, lo que hubiera constituido un problema en la validez interna del proyecto. Asimismo, la razón por la que no se pudo implementar el español en todas las intervenciones pedagógicas respondió a la agenda logística de Magoa de querer alcanzar una mayor audiencia, lo que coincidía con un público desconocedor del español. Por consiguiente, y en términos más específicos, los objetivos de este proyecto docente pueden desglosarse como se muestra a continuación:

- a) promover el conocimiento sobre la situación marginal específica de los refugiados sirios que los estudiantes no conocían antes de esta intervención docente;
- b) promover el desarrollo de un espíritu crítico e intelectual sobre este tema;
- c) la creación de empatía emocional e intelectual hacia la figura del refugiado y, por extensión, hacia otros sujetos marginados que se sitúan en una misma escala social, tanto en una sociedad global que trasciende las barreras nacionales, como en sociedades locales, con las que los estudiantes se enfrentan diariamente;
- d) el empoderamiento emocional, intelectual, social y profesional de un grupo de estudiantes para que puedan alcanzar su máximo potencial humano de agencia social, no solo como estudiantes, sino también como futuros profesionales;
- e) incitar el interés por materializar esta empatía a través de acciones específicas como, por ejemplo, el trabajo de voluntariado, el cambio o la ampliación de

carreras universitarias que reflejen objetivos profesionales acordes a nuevas metas personales y/o un cambio de la visión ideológica hacia un colectivo de refugiados mediante intervenciones pedagógicas variadas; f) la adquisición, por parte de los estudiantes, de habilidades interculturales ante una diversidad cultural y lingüística de unos sujetos diferentes a ellos mismos. Todos estos objetivos son sustentados por especialistas en el campo del *teatro social* en España, como Anna Caubet y Silvia de Toro, fundadoras de la asociación IMPACTAT, quienes, además, añaden que el *teatro social* es capaz de fomentar la confianza en las capacidades propias, el trabajo en equipo, la solidaridad, el respeto, el diálogo y la motivación (Fundació La Roda).

Por consiguiente, y antes de proceder con la descripción del proyecto docente realizado para promover un *impacto social*, se hace necesario explicar qué entendemos por este término para poder medir los resultados obtenidos en base a una definición del mismo. Muchos autores en el campo sociológico han intentado definir el término *impacto social* existiendo, pues, muchas definiciones. No obstante, para el propósito de este artículo, hemos tomado puntos de contacto entre varias posibilidades conceptuales ofrecidas por varios autores con el objetivo de tener una visión más holística de este concepto. En base a algunas de estas definiciones, la noción *impacto social* se refiere a: 1) los efectos que una intervención planteada tiene en una comunidad general (MAE-SECIPI, 2001: 25); 2) la relación causa-efecto entre una intervención específica aplicada y un resultado (Valiente Sando; Álvaro Reyes, 2004: 2); 3) los resultados a mediano y largo plazo de una intervención (MAE-SECIPI, 2001: 10); 4) los cambios que, verificados, deben hallarse en una comunidad o audiencia específica, en este caso, un grupo de estudiantes de The University of Idaho; 4) los programas establecidos capaces de crear un impacto (López Romero, 2004: 5).

1. METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN

La metodología de implementación se refiere a los recursos pedagógicos que se emplearon en este proyecto docente y al que fueron sometidos un grupo de veintidós estudiantes. A continuación, presento algo de información sobre el trasfondo académico del grupo de estudiantes en cuestión y cómo este dato influye en la totalidad del proyecto. Para llevar a cabo este estudio, se empleó un grupo de veintidós estudiantes universitarios que cursaban Español como una de sus carreras universitarias. La carrera

es impartida por el Department of Modern Languages and Cultures de The University of Idaho. La mayoría de estos estudiantes cursaban otras carreras simultáneamente como, por ejemplo, Educación, Estudios Internacionales, Ingeniería, Pre-medicina y Biología, entre otras. El hecho de que los jóvenes en los que se intentó provocar un impacto social acerca de la situación de los refugiados sirios no pertenecieran a carreras de tipo social - como Trabajo Social-, responde a lo que Ernesto R. Fontaine (2008: 452) llama *efecto multiplicador*, el cual se puede definir como el impacto creado en grupos no previstos, como el de este grupo de estudiantes cuyas carreras persiguen objetivos diferentes a los establecidos por este proyecto docente. De la misma forma, la adquisición de competencias lingüísticas en una L2 podría constituir un efecto colateral a los objetivos iniciales estipulados en este proyecto. En efecto, la puesta en escena de una obra de *teatro social* por parte de los estudiantes requiere no solo de empatía social hacia unos personajes periféricos sometidos a unas dinámicas opresivas, sino también de las habilidades para escribir un guion y representarlo en una L2.

Todos los estudiantes estaban registrados en, al menos, una de las siguientes clases de las que la autora de este artículo era la instructora: SPAN 305 (Cultures and Institutions of Spain), SPAN 424 (Human Rights in Hispanic Cinema) y SPAN 420 (Modern Spanish Theatre Literature), y fueron elegidos aleatoriamente de un total de cuarenta y dos estudiantes matriculados entre las tres clases combinadas. Se usó, pues, la mitad aproximada de un total de estudiantes matriculados en las tres clases.

1.1. Los recursos pedagógicos

Los recursos pedagógicos que se emplearon para la creación de un *impacto social* a través de este proyecto docente fueron dos:

- 1) Una charla-presentación por parte de Marco Magoa con una ronda de preguntas sobre la Primavera Árabe del año 2011, evento del que Magoa fue testigo, así como sobre el contexto socio-político de los refugiados sirios actuales. Para ello, el dramaturgo expuso las fotografías que él mismo tomó durante la caída del régimen de Mubarak en Egipto, así como las que hizo en los campos de refugiados sirios que ha visitado. Todo esto sirvió como punto de partida para un diálogo con los estudiantes al final de la presentación. En esta conversación, Magoa consiguió establecer vínculos de confianza con los alumnos, los cuales se mostraron empáticos hacia la situación de los refugiados, tal y como quedó

constancia tanto en sus preguntas al final de la presentación como en sus reportes escritos, lo que se utilizó como método de evaluación del *impacto social* de la actividad. No obstante, es preciso hacer una breve aclaración sobre el discurso de Magoa para poder comprender las reacciones de empatía de los estudiantes. La política discursiva de Magoa no fue neutral, sino que adoptó una perspectiva disidente sobre la actuación de los gobiernos involucrados en la crisis migratoria de los refugiados sirios. Asimismo, Magoa se identificó con una política de aceptación multicultural, inclusiva y tolerante hacia estos refugiados que representan una forma de *otredad* para Occidente. De alguna manera, Magoa estaba invitando a este público a considerar tal propuesta. Adicionalmente, la frecuencia con que Magoa utilizó palabras como *refugiados*, *opresión* y *muerte* pone en evidencia que su discurso busca denunciar las dinámicas generadoras de desigualdad -la de los gobiernos dictatoriales- y proponer que el teatro sea utilizado como vehículo de denuncia de dichas dinámicas, reclamando la acción de actores sociales específicos, tales como los gobiernos y la sociedad civil. Por lo tanto, el contexto formativo ideológico específico en el cual se ubica el discurso de Magoa responde al reconocimiento de la diferencia, al derrocamiento de las fronteras culturales y a la superación de las fuerzas políticas locales, globales y personales que no contemplan al ciudadano oprimido y al refugiado como parte de una agenda política, social y personal.

2) Los estudiantes asistieron a la representación de la obra *Mare nostrum. Finis somnia vestra*, en la que Magoa representa un monólogo sobre un refugiado sirio homosexual. La actividad fue un éxito total, como quedó demostrado en la extendida ovación final por parte del público. Al final de la obra y de forma no convencional, hubo preguntas de los estudiantes al autor, preguntas que fueron dirigidas no solamente a los aspectos artísticos e ideológicos de la obra sino también a cómo es posible ejercer una agencia social con los refugiados dentro de un contexto tanto global como local. Todo ello es indicativo de un *impacto social* en los estudiantes.



Figura 1: Presentación de Marcos Magoa



Figura 2: Representación de *Mare Nostrum Finis somnia vestra* en Hartung Theater en The University of Idaho

1.2. *Mare nostrum. Finis somnia vestra*, de Marco Magoa: la obra

Para poder examinar cómo la obra de Magoa establece conexiones con el *teatro social* se hace necesario explorar brevemente el contexto de esta pieza teatral, así como el de su autor. *Mare nostrum. Finis somnia vestra* es la tercera parte de una trilogía en la que se representa la llegada de unos refugiados sirios a Europa después de estallar la guerra civil en su país de origen. En ella se hace una reflexión en forma de monólogo de lo que representa este viaje dentro de un contexto de guerra. En la tercera parte, de forma elegante pero firme, Magoa hace implícita referencia a varios temas cruciales, como la inoperancia de los gobiernos occidentales ante la crisis de los refugiados y el materialismo extremo, el individualismo y la búsqueda del hedonismo de la sociedad moderna occidental. Todo ello -según Magoa- impide la empatía e identificación con el refugiado, no solo a nivel político sino también social. En efecto, Magoa hace una crítica a la venta de armas con fines de lucro por parte de diversos gobiernos y al fútbol como dios cultural europeo para manifestar la pasividad de este continente y del Occidente en general, especialmente en referencia a la ausencia de acciones de ayuda a los refugiados, crítica que no dejó indiferente a los espectadores estudiantiles no conocedores de estos hechos.

La primera parte de la trilogía, titulada *El cielo y yo* y puesta en escena en Amman (Jordania) el 17 de septiembre del 2015, representa la salida del refugiado sirio de su país en plena guerra. Este abandono no es meramente territorial, sino también emocional al dejar atrás a sus familiares, su cultura y los sueños del cese de la guerra, algo que este

sujeto no va a poder ver. La segunda parte de esta trilogía, titulada *Nada*, representa el largo, angustioso y letal viaje del refugiado por el Mediterráneo. Con el título de esta segunda parte, Magoa juega con el doble sentido de la palabra *nada*. Mediante el uso de la forma imperativa del verbo *nadar*, se hace alusión a lo paradójico y fútil del significado de esta palabra en relación al intento de supervivencia del refugiado en su travesía por mar hacia el mundo occidental. De esta manera, Magoa está dándoles voz a los miles de sirios ahogados en el mar al haberseles proporcionado salvavidas falsos. Al mismo tiempo, *Nada* hace referencia a la pasividad de los gobiernos que hablan mucho y no hacen *nada* por estos refugiados.

En vistas a toda esta información, propongo que *Mare nostrum. Finis somnia vestra* de Marco Magoa constituye un excelente recurso pedagógico para provocar un *impacto social* en el aula universitaria, lo que constituye una plataforma ideológica para la creación de un *teatro social* realizado por los estudiantes. Las razones por las que esta pieza teatral puede conseguir la creación de tal *impacto social* se apoyan en algunas de sus características, las cuales se describen a continuación:

1) En ella se denuncia la reticencia de los países y organizaciones occidentales para recibir a los refugiados sirios, otorgarles asilo político e implementar políticas de adaptación e integración en los países de acogida, lo que da pie a que el estudiante establezca correlaciones con las políticas migratorias de otros países desarrollados. En efecto, los estudiantes estadounidenses con los que se llevó a cabo este proyecto docente son conocedores de una administración *trumpista* cada vez más restrictiva en cuanto a las migraciones y fueron capaces de observar conexiones con las políticas migratorias de entrada (o de rechazo) a los refugiados en su propio país (los E.E.U.U.).

2) El hecho de que el refugiado sirio sea musulmán da pie al estudio crítico sobre la percepción del islam y del individuo musulmán en Occidente, reflexionando sobre la naturaleza estigmatizada de esta religión, tanto si está o no vinculada al terrorismo.

3) La obra permite el análisis de las políticas culturales de Occidente frente a la diversidad multicultural, especialmente en un espacio público.

4) La obra, mediante su protagonista homosexual, plantea la visión que se tiene del homosexual en el mundo árabe, lo que da pie a que el estudiante establezca correlaciones con las políticas sobre el matrimonio homosexual en Occidente, la adopción homoparental, las leyes antidiscriminatorias en diferentes áreas del sector laboral o la percepción social en general sobre la comunidad LGTBQ.

En cuanto al autor, Marco Magoa, natural de Gijón, pero afincado en Madrid, puede decirse que es uno de los pocos dramaturgos españoles que representa el drama del refugiado sirio, lo que es avalado por los casi diez años que ha vivido en diferentes países del mundo árabe y por ser conocedor de la cultura y lengua árabes. Asimismo, su larga trayectoria teatral con dieciocho obras propias de las que es director, guionista y/o actor, así como la apertura de su propia compañía teatral -teatro 4M-, lo hacen poseedor de un sólido bagaje y de una profunda experiencia en el mundo teatral, no solo en el *teatro social* con propósitos artísticos, sino también con propósitos educativos, al haber utilizado a los propios estudiantes y refugiados de diferentes campos de refugiados que ha visitado para la creación de talleres teatrales con fines pedagógicos.

2. Los métodos de evaluación del *impacto social*

Las actitudes sociales, percepciones e ideologías subjetivas con respecto a temas o situaciones sociales pueden ser difíciles de evaluar y, aún así, es importante hacerlo de la forma más fiable posible con el objetivo de ilustrar cómo una sociedad responde a unos problemas sociales que, en un momento dado, pueden afectar a cualquier ciudadano integrante de esta sociedad. No obstante, antes de sumergirnos en cuáles fueron los métodos de evaluación empleados, es necesario contextualizar teóricamente qué se entiende por *evaluación del impacto* para que esta evaluación ofrezca resultados válidos. Desde una perspectiva teórica, existen varias definiciones elaboradas por un amplio espectro de autores. Así, según Suchman, la *evaluación del impacto* es el proceso de juzgar una determinada intervención para examinar cómo unas estrategias y sus aplicaciones deben redefinirse para alcanzar ciertas metas (citado en Liberta Bonilla, 2007: 4). Stufflebeam define este término como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información que sea útil en relación a unas metas estipuladas, así como la planificación y la realización de un objetivo determinado, con el propósito de poder tomar decisiones. Según este autor, lo importante no es llegar a una meta, sino el progreso

logrado. Es decir, la evaluación no sería conseguir el objetivo, sino acercarnos a este, lo que se obtendría mediante unas intervenciones (citado en Vara-Horna, 2007: 51). Baker, por su parte, entiende por *evaluación del impacto* el análisis para poder determinar si un programa tuvo como resultado los efectos deseados tanto en personas como en instituciones, y si esos efectos son atribuibles a la intervención del programa (2011: 1). Solarte considera que es imprescindible, ya que proporciona transparencia a las intervenciones políticas, sociales y económicas, y facilita acuerdos sociales para proponer mejoras (citado en Vara-Horna, 2007: 58). Según esta visión, tanto el *teatro social* producido por los estudiantes, como los registros orales y escritos de sus opiniones, conllevan la denuncia de la falta de transparencia de las políticas sobre los refugiados y la semilla del cambio y la creación de una agencia social en los estudiantes, quienes, en el futuro, van a poder influenciar la sociedad a nivel laboral y personal. La denuncia de las acciones políticas y de la falta de transparencia, tal como afirma Solarte, es exactamente lo que se consiguió con este proyecto docente al hacer referencia a los gobiernos corruptos y dictatoriales de los países de origen de los refugiados.

Finalmente, otra aproximación teórica a la *evaluación del impacto* la ofrece Vara-Horna (2007: 16), el cual afirma que una evaluación eficiente tiene como fin la toma de decisiones informadas sobre la agencia social que todo individuo ejerce en la sociedad en la que vive, lo que se puede aplicar tanto a los estudiantes como a las instituciones. En efecto, los estudiantes, después de haber sido sometidos a unas intervenciones pedagógicas específicas, pueden ser capaces de tomar decisiones orientadas a cumplir los objetivos planteados con referencia a un sujeto periférico; asimismo, las instituciones - como es el caso de la universidad en la cual se implementó este proyecto docente- pueden proporcionar la plataforma para tales acciones sociales y constituir un vehículo para ello.

2.1. Metodología empleada

En cuanto a la metodología empleada para medir el *impacto social*, no se utilizaron medidas cuantitativas -las que usan parámetros observables y tangibles a través de un grupo de control-, sino cualitativas, porque los parámetros de evaluación -las charlas formativas y las opiniones escritas- se basaron en las percepciones afectivas de los estudiantes hacia los refugiados sirios. Según la *Metodología de Evaluación de la*

Cooperación Española I, la dificultad para trabajar con grupos de control no es solo alta, sino que puede plantear problemas éticos como, por ejemplo, hasta qué punto es correcto privar al grupo de control de los beneficios que el grupo experimental sí recibe (MAE 2001: 52-53). En el caso que nos ocupa, los registros orales y escritos de los estudiantes sobre las intervenciones de Marco Magoa no representan registros cuantitativos sino registros afectivos de las actitudes, preferencias e intereses de los estudiantes, todo ello difícil de cuantificar empíricamente. No obstante, aunque el uso de medidas cuantitativas sea el método más fiable y el más deseable para que haya rigor científico, algunos autores afirman que existe una buena correlación entre los auto-reportes de los participantes y los objetivos estipulados (Lattuca; Terenzini; Fredricks; Volkwein, 2006: 6).

Por consiguiente, para llevar a cabo la evaluación del *impacto social* y de la serie de objetivos planteados previamente, se emplearon tres métodos de evaluación:

- a) Charlas formativas y discusiones durante una sesión de clase en las asignaturas SPAN 305 (Cultures and Institutions of Spain), SPAN 424 (Human Rights and Hispanic Cinema) y SPAN 420 (Modern Spanish Theatre Literature). De estos cursos se extrajo el grupo de veintidós estudiantes utilizados para este proyecto.
- b) Los ensayos escritos por estos veintidós estudiantes, los cuales reflejan sus críticas y opiniones sobre la presentación de Magoa, así como de la representación de *Mare Nostrum. Finis somnia vestra*.
- c) La creación y el análisis de obras teatrales por parte de los estudiantes de SPAN 420 (Modern Spanish Theatre Literature), cuyos temas fueron de la misma índole de los presentados en la pieza teatral de Magoa.

A continuación, vamos a describir cuáles fueron los métodos de evaluación y cómo se emplearon.

2.2. Discusión oral sobre la exposición de Marco Magoa y sobre la obra de teatro *Mare Nostrum. Finis Somnia Vestra*

En cada uno de los cursos mencionados se dedicó una sesión a conversar sobre la charla de Magoa y su obra de teatro. Como forma de evaluación del *impacto social* debe afirmarse que tanto la figura ficticia del refugiado (el personaje) como la del

refugiado como persona real fueron objeto de debate. En efecto, el hecho de que las tres clases de español de las que se extrajo el grupo de estudiantes para este proyecto sean clases de cultura del departamento de Modern Languages and Cultures de The University of Idaho, y que contengan como tema subyacente el estudio de la figura marginal, contribuyó a que el tema de los refugiados surgiera sin forzarlo, una y otra vez, tanto de forma explícita como implícita. Asimismo, en las clases se emplearon materiales que tratan explícitamente sobre los refugiados sirios desde una perspectiva más académica e intelectual que artística y emocional, lo que ayudó a que los estudiantes más interesados en el factor político, y menos en el factor humano, pudieran participar de igual forma y empatizar con un colectivo de refugiados desde un eje más académico.

Las discusiones orales y charlas en cada una de las tres clases permitieron medir los objetivos establecidos previamente, lo que se hizo de una forma concreta a través de: 1) la frecuencia en la participación oral espontánea; 2) el intento para expresar comentarios u opiniones de cierta complejidad ideológica sobre el tema de los refugiados; 3) el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes en cuanto al tema de los refugiados.

La alta frecuencia de la participación oral muestra que la mayoría de los estudiantes se interesaron en el tema. Al mismo tiempo, los alumnos mostraron empatía a través de sus preguntas y comentarios. Por otra parte, y considerando que las clases debían ser conducidas en español -segunda lengua de la mayoría del cuerpo estudiantil-, el alto nivel de participación en un idioma en el que aún existen muchas dificultades, especialmente para la expresión de temas complejos, fue un factor concluyente en la medición y evaluación de los objetivos estipulados al inicio de este estudio.

Los roles de la instructora en las discusiones en clase fueron varios. En primer lugar, la coordinación logística del debate para que todos pudieran expresar libremente su opinión mediante una aproximación centrada en el estudiante, típica de las clases de lengua extranjera, lo que permite fomentar el nivel de espontaneidad y la pérdida de ansiedad que la producción oral en una L2 conlleva. Así, se pudo reducir el estrés del estudiante y conseguir un ambiente en el que este no se sintiera juzgado por cometer errores en la expresión oral. En segundo lugar, y como se ha mencionado previamente, la

instructora proporcionó un breve marco teórico sobre la situación política de los refugiados sirios en una sesión previa a la discusión en clase.

2.3. Los ensayos escritos

Los ensayos escritos constituyeron el segundo método de evaluación del *impacto social*. Consistieron en redacciones escritas en las que los estudiantes reflejaban sus reacciones a la presentación de Marco Magoa y su obra de teatro. Con el objetivo de que los estudiantes pudieran reflejar su más sincera opinión sobre todas las exposiciones de Magoa sin tener como obstáculo las dificultades de expresión en una L2, se les permitió escribir los ensayos en inglés, la lengua materna de la mayoría de los participantes, aunque el resto de las tareas asignadas para estas tres clases tuvieron que ser escritas en español.

Como forma de preparación para los ensayos, se dedicó parte de la clase a hacer una lista de posibles temas a partir de lo que los propios estudiantes espontáneamente propusieron según el interés e impacto que la presentación de Marco Magoa y su obra tuvo en ellos. En esta misma clase se entregaron las instrucciones para los ensayos, las cuales estipulaban que:

- a) Se eligiera un punto de interés sobre cualquier aspecto de la presentación y de la obra de teatro, enfatizando que había que explayarse en aquello que les había causado más impacto.
- b) Se les pidió que escribieran una página y media como máximo, con lo cual debían priorizar aquello que realmente creían importante, dejando de lado aspectos triviales.
- c) Se enfatizó que no hay una respuesta correcta o incorrecta. Asimismo, se informó a los estudiantes que su nota no estaría basada en sus opiniones o juicios morales sino en qué tan informados y coherentes fueran sus comentarios.

Los temas incluidos en los ensayos escritos, aunque en principio constituyen unidades temáticas, fueron expresados de muchas formas diversas por diferentes estudiantes, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

TEMAS QUE IMPACTARON A LOS ESTUDIANTES	NÚM. DE ESTUDIANTES IMPACTADOS POR UN TEMA ESPECÍFICO
#1 Políticas intervencionistas <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de la intervención de los gobiernos en la situación de los refugiados y la crisis migratoria - Creación de la guerra de Siria mediante la venta de armas a este país por parte de los E.E.U.U y de Arabia Saudita - Responsabilidad de ayudar a los países en vías de desarrollo - Cuotas limitadas de entrada de refugiados en países occidentales 	14 estudiantes (64% de los estudiantes)
#2 Derechos humanos: <ul style="list-style-type: none"> - Discriminación ideológica, racismo, estereotipos, odio, xenofobia y <i>otredad</i> a los que son sometidos los refugiados - Violación de los derechos humanos de los refugiados 	8 estudiantes (36% de los estudiantes)
#3 Problemas del refugiado en el país de origen: <ul style="list-style-type: none"> - Muerte de familiares - Emigración forzada - Procedencia de un país corrupto 	7 estudiantes (32% de los estudiantes)
#4 Problemas percibidos en el país que acoge un colectivo de refugiados: <ul style="list-style-type: none"> - Entrada de terrorismo en el país de acogida - Fragmentación social en la población local a causa de las discrepancias a favor o en contra de recibir refugiados - Consecuencias negativas de la llegada de refugiados (aumento de los precios de la vivienda, inflación, desempleo, enfermedades) 	6 estudiantes (27% de los estudiantes)
# 5 Comunidad LGTBQ: <ul style="list-style-type: none"> - Homosexualidad en el mundo árabe - Homofobia en los E.E.U.U: opresión y trato hacia los miembros de la comunidad LGTBQ - La vida de los homosexuales en una cultura opresiva - Persecución de los homosexuales en Siria 	6 estudiantes (27% de los estudiantes)
#6 Salud: <ul style="list-style-type: none"> - Salud física y mental de los refugiados y suicidio - Ausencia de atención médica en los campos de refugiados - Efectos de la falta de higiene en los campos de refugiados 	5 estudiantes (23% de los estudiantes)
#7 Problemas de los refugiados en el país de acogida como migrantes: <ul style="list-style-type: none"> - Aislamiento, soledad y búsqueda identitaria por parte del refugiado - Choque cultural y dificultades de la lengua y de la cultura - Estigma de la religión del refugiado (islam) en el país de acogida 	5 estudiantes (23% de los estudiantes)
#8 Necesidad de crear empatía: <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de empatía política y social - Ausencia de conciencia social hacia el refugiado - Necesidad de salir de la “zona de confort” y actuar 	5 estudiantes (23% de los estudiantes)
#9 Ignorancia	3 estudiantes

- Necesidad de conocer la situación de los refugiados por parte del público occidental	(13.6% de los estudiantes)
#10 El arte como vehículo de cambio: - El poder del arte (en este caso, de la obra de Marco Magoa) como agente de cambio - El arte como arma política - El arte como forma de transmitir los sentimientos del refugiado (como la soledad y el aislamiento)	3 estudiantes (13.6% de los estudiantes)
#11 Los efectos de la guerra en los niños: - Falta de escolaridad de los niños refugiados - Traumas psicológicos en los niños (pérdida de sus padres y de su hogar)	3 estudiantes (13.6% de los estudiantes)
#12 Medios de comunicación y refugiados: - Influencia de los medios de comunicación social en la imagen que el público no educado tiene sobre el tema del refugiado - La terminología que los medios de comunicación usan con respecto al refugiado determina la imagen que se tiene de él	2 estudiantes (9% de los estudiantes)
#13 Organizaciones y su logística: - Coordinación deficiente entre las varias organizaciones de ayuda a los refugiados dado el aumento de su número en el mundo	2 estudiantes (9% de los estudiantes)

Como puede verse en esta tabla, los temas han sido ordenados bajo un criterio cuantitativo de mayor a menor impacto, lo que se muestra en la columna de la derecha por el número de estudiantes que escribió sobre un tema en particular.

Tal y como mencionamos al principio de esta sección, se optó por un análisis cualitativo medido por lo que algunos estudiantes expresaron en sus ensayos, lo que se muestra a continuación:

La estudiante #1 escribió:

*“Antes de esta experiencia, no estaba enterada de la situación de los refugiados y en realidad me interesa saber más sobre el tema. **Marco plantó una semilla** en muchos de nosotros con su presentación y su obra y creo que **esa será mi meta en el futuro en lo que sea que haga.**”*

Aparte de la fuerza de las palabras de esta estudiante -expresada en las palabras *semilla* y *futuro*-, ella reconoce que una de las cosas que la impactó fue la adquisición de un conocimiento sobre una situación que desconocía previamente.

Las palabras de la estudiante #2 son importantes, porque expresan el impacto que las representaciones de Magoa tuvieron en ella a nivel personal, y porque aluden a las conexiones globales que se pueden establecer a partir de este teatro y la necesidad de trabajar e identificarse con la figura del refugiado y, por extensión, con el sujeto marginado en general. Así lo expresa:

*“Una profunda presentación que **permanecerá en mí por años**. La presentación de Marco Magoa **me impactó tremendamente y sé que ha cambiado mi visión del mundo para siempre**. El mundo no gira alrededor de uno mismo sino de la capacidad para ayudar a otros en estado de necesidad”.*

El estudiante #3 expresa de la siguiente forma el impacto de darse cuenta de la letargia política que envuelve a todos los países desarrollados en relación a la crisis de los refugiados:

*“**La obra me hizo dar cuenta de varias cosas**, pero de lo que más, fue de la falta de acción política de los gobiernos del mundo con relación a este conflicto de los refugiados. Mare Nostrum. Finis Somnia Vestra **es una obra que seguro nunca olvidaré**, así como de su mensaje”.*

El impacto que causó en el estudiante #4 la foto de un joven egipcio tomada por Magoa durante la caída del régimen de Mubarak en 2011 y mostrada en su presentación, es expresado de la siguiente forma:

*“Ambas representaciones de Marco Magoa fueron impresionantes. No obstante, la que **me dejó una huella** fue la foto de un hombre, apenas unos pocos años más que yo, mirando a la multitud. **Su cara permanecerá en mi mente**, la cara de alguien en angustia que sabía lo que le venía encima”.*

Por consiguiente, las experiencias personales de Magoa en los campos de refugiados y durante un momento histórico tan importante como la caída de la dictadura durante la *Revolución Árabe*, tuvieron para este estudiante el mayor impacto.

Una de las afirmaciones más significativas de todas fue la del estudiante #5, el cual afirmó que:

*“En lugar de solo escuchar, debo preguntarme, **¿qué puedo hacer yo para ser de ayuda a estos refugiados?** Tanto mediante esta obra de teatro de Marco Magoa, así como lo que he investigado sobre el tema, **me ha producido un fuerte impacto**”.*

Estas afirmaciones son importantes, porque muestran que el impacto de los eventos organizados por Magoa no fueron solo a nivel emocional, sino también intelectual mediante la investigación personal para conocer más sobre determinados hechos históricos y políticos.

La estudiante #6 vio en el mensaje de Magoa una conexión no solo personal, sino nacional y generacional hacia el refugiado, lo que describió de la siguiente manera:

*“**¿Somos nosotros?** Básicamente, **depende de la juventud americana** el marcar una diferencia de cambio político.”*

Finalmente, uno de los comentarios que Marco Magoa hizo en su presentación y que los estudiantes citaron el mayor número de veces en sus ensayos así como en las conversaciones durante las clases fue el siguiente:

“Cuando uno viaja, no se puede ser racista”.

La relevancia de esto es que el estudiante pudo interpretar el mensaje de Magoa mucho más allá de la figura del refugiado, estableciendo conexiones entre este y una

otredad global pero también local. En efecto, el mensaje de Magoa apela no solo a la figura/personaje del refugiado, sino a cualquier sujeto en situación marginal, lo cual sugiere la idea de un *impacto social* más a largo plazo.

2.4. Las obras de teatro

Nueve estudiantes de la clase SPAN 420 (Modern Spanish Theatre Literature) divididos en tres grupos crearon tres obras en las que ellos fueron los guionistas y los actores. Aunque escribir una obra de teatro era uno de los requisitos de la clase SPAN 420 -curso que es parte de la malla curricular de la carrera de Español-, no se podía exigir que el tema de la misma fuera necesariamente de índole social. Lo único que se enfatizó como criterio de evaluación de la obra teatral fue que se tendría en cuenta la complejidad ideológica, la gramática y el estilo de escritura del guion. Por consiguiente, la elección de temas sociales y su representación mediante personajes marginales fue una opción libremente asumida por algunos estudiantes, sirviendo esto como uno de los parámetros utilizados para medir el *impacto social* de los eventos organizados por Magoa. Así, la preferencia por temas sociales fue algo genuino y no determinado en absoluto por los requisitos del curso ni por el deseo de obtener una nota satisfactoria. Lo descrito, evidentemente, le añade validez interna al uso de este método cualitativo de evaluación.

Algunos de los temas representados en las tres obras de teatro creadas por los estudiantes fueron:

Núm. de estudiantes que participaron en la obra	Temas representados	Periodo histórico representado
1	Normas que los gobiernos imponen a sus ciudadanos para salir y entrar de unas fronteras naturales que, en realidad, son fronteras políticas.	Actual
3	Familias fragmentadas; madres que abandonan a sus hijos; acoso sexual laboral; reconciliación familiar; parejas homosexuales.	Actual
5	Clases sociales; discriminación social según el estatus económico; robo, engaño y discriminación hacia el "otro".	Siglo XVI

Tal y como puede desprenderse de la tabla, los nueve estudiantes que participaron en estas obras representaron un *teatro social* que sirvió para que ellos mismos se auto-educaran y desarrollaran su propia conciencia social hacia sujetos que representan algún tipo de *otredad*. Al mismo tiempo, educaron a sus compañeros, espectadores de estas dramatizaciones. Todo ello requirió de empatía social y de capacidad crítica para interpretar unas estructuras socio-económicas y políticas que hacen posible la marginalización de los personajes/individuos. Asimismo, hubo otros beneficios que pudieron lograrse mediante la obra de teatro, como el desarrollo de competencias culturales hacia una cultura extranjera y de la capacidad empática de los estudiantes, todo lo cual pone en evidencia el *impacto social* de este proyecto educativo. De forma colateral, estos estudiantes tuvieron que expresar en una L2 sus reacciones ante situaciones injustas, algo que hicieron no solo mediante la escritura y la preparación del guion, sino durante la verbalización de este durante la puesta en escena. Dado que estos estudiantes no tenían ninguna formación teatral previa, la escritura y la actuación de una obra original reflejan el impacto de los modelos teatrales que vieron y aprendieron de la obra de Magoa. Así, confluyeron varios recursos pedagógicos: 1) los eventos organizados por Marco Magoa que representaron la base ideológica y artística de la obra de teatro que los estudiantes crearon; 2) el estudio y análisis crítico de personajes marginales -así como de las relaciones de poder que se establecen entre personajes opresores y oprimidos- llevados a cabo en la clase SPAN 420 (Modern Spanish Theatre Literature), y que los estudiantes transfirieron a la creación de los personajes de sus propias obras de teatro.

Aunque no haya un método para evaluar el vínculo directo que -según se propone en este artículo- existe entre el *teatro social* de Marco Magoa y el *impacto social* sobre los estudiantes, estos últimos expresaron explícitamente en sus informes orales y escritos el impacto que el teatro de Magoa había producido en ellos.

3. RESULTADOS

El estudio cualitativo de las afirmaciones orales y escritas de los estudiantes mostró una *saturación del discurso*,⁵ lo cual ayuda a la validación de los resultados. No

⁵ La saturación del discurso es la terminología utilizada en sociología cuando se quiere probar una hipótesis y, después de haber realizado un número determinado de entrevistas o de haber empleado cualquier otro método de recolección de datos, estos ya no aportan ninguna nueva

obstante, se hace imposible corroborar la permanencia de los resultados a largo plazo, lo que solo podría ser validado mediante un estudio longitudinal. Por consiguiente, y en base a los métodos de evaluación de las discusiones orales en clase, los ensayos escritos sobre el impacto que los eventos organizados por Marco Magoa tuvieron en los estudiantes y las obras teatrales que los estudiantes crearon, se puede concluir que:

- 1) La mayoría de los estudiantes experimentó, como mínimo, un interés por conocer más sobre la situación de los refugiados sirios, lo cual constituye el primer paso para el desarrollo de la responsabilidad social y de la empatía hacia los sujetos marginales.
- 2) La mayoría de los estudiantes mostró una aproximación crítica e intelectual al tema de los refugiados políticos, no exclusivamente emocional, lo que se corroboró parcialmente con el uso predominante de las fuentes académicas que consultaron y mediante las cuales apoyaron sus opiniones.
- 3) Casi la totalidad de los estudiantes mostró una mayor empatía no solo hacia la figura del refugiado, sino hacia todo un espectro social que representa la *otredad*, así como hacia el tema de la vulneración de los derechos humanos en términos globales y locales, lo que incluye situaciones con las que se enfrentan diariamente (abuso doméstico, inmigración, trato brindado a los miembros de la comunidad LGBTQ y sujetos con discapacidad).
- 4) Algunos estudiantes expresaron su interés en cambiarse de carrera o en añadir a su formación académica una carrera de tipo social (como Trabajo Social o Derecho), lo que quedó expresado en sus ensayos escritos.

En base a todos estos resultados, puede decirse que el *teatro social* de Marco Magoa tuvo un *impacto social* en una comunidad de estudiantes estadounidenses de carreras ajenas a campos sociales. De este modo, el *teatro social* llegó a ser una fuente ideológica y un recurso pedagógico para la comunidad a la que estuvo dirigido. Aunque el *impacto social* no pudo corroborarse a largo plazo, constituyó en sí mismo un primer paso,

información, sino que toda la información recogida y analizada apunta a unas mismas conclusiones.

la semilla de una serie de muchas oportunidades de cambio en la que estos estudiantes van a poder experimentar su propia agencia a lo largo de sus diferentes ciclos existenciales y cambiar, de esta manera, no solamente su vida sino también la vida de otros.

CONCLUSIÓN

Finalmente, es necesario establecer conexiones entre el teatro de Marco Magoa y otros autores y contextos, lo que sentaría la plataforma para la creación de nuevos universos teatrales mediante los que se pueda desarrollar la empatía social. Por ejemplo, la creación de obras teatrales por parte de estudiantes de carreras sociales como Trabajo Social, Psicología, Sociología o Desarrollo Humano, por mencionar algunos casos, podría contribuir a la promoción de la empatía en los estudiantes universitarios de esas carreras, quienes, como profesionales, tendrán que interactuar con una población muy variada. Dentro de un contexto no universitario, los centros comunitarios que existen en algunos países también pueden reproducir una serie de escenarios artísticos y teatrales que simulen las realidades de los diversos ciudadanos. Por último, las escuelas son un lugar privilegiado de formación de las habilidades sociales, interculturales e ideológicas necesarias para lidiar con toda una serie de situaciones sociales diarias dentro de unas barreras nacionales e internacionales. La ciudadanía global a la que estamos llamados en el siglo XXI no pasa exclusivamente por una dimensión económica, profesional y política, sino también por una capacidad social y emocional mediante el desarrollo de la empatía, de la cual el teatro ha probado ser una plataforma perfecta para su promoción.

OBRAS CITADAS

- Baker, Judy.** 2000. "Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza: manual para profesionales". Banco Internacional de Construcción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en: <http://www.cddhcu.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/pdf/0403.pdf> [Consulta 08/11/2006].
- Boal, Augusto.** 2009. "Mensaje del Día Mundial del Teatro". *Teatro Patán*. Disponible en: www.patanteatro.blogspot.com/2009/03/20-de-marzo-dia-mundial-del-teatro.html [Consulta 29/08/ 2018].
- Cárdenas-Rodríguez, Rocío; Terrón-Caro, Teresa; Monreal Gimeno, M^a del Carmen.** 2017. "El Teatro Social como herramienta docente para el desarrollo de competencias interculturales". *Revista de Humanidades* vol. 31: 175-194.
- Caubet, Anna; De Toro, Isabel.** "El teatro como herramienta de reflexión y transformación social". *Impactat Intervencions Teatral*s. Disponible en:

www.fundaciolaroda.cat/es/el-teatro-como-herramienta-de-reflexion-y-transformacion-social/ [Consulta: 29/08/2018].

España, Ministerio de Asuntos Exteriores, Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica. 2001. "Metodología de evaluación de la Cooperación Española". *Instituto universitario de desarrollo y cooperación*. Disponible en: www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Evaluación/Metodologia1.pdf [Consulta 29/08/2018].

Fontaine, Ernesto R. 2008. *Evaluación social de proyectos*. Chile: Alfaomega.

Horwitz, Elaine. K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Jean. Anne. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, v 70, Nº. 2: 125-132. <http://dx.doi.org/10.2307/327317>.

Lattuca, Lisa; Volkwein, Frederiks; Terenzini, Patrick; Strauss, Lisa. 2004. "Engineering change: a study of the effect of Ec2000: executive summary". *International Journal of Educational Engineering*, v. 20, Nº 3: 318-328. Disponible: [file:///C:/Users/marta/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Engineering Change A Study of the Impact of EC2000%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marta/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Engineering%20Change%20A%20Study%20of%20the%20Impact%20of%20EC2000%20(1).pdf) [Consulta: 06/04/2019]

Liberta Bonilla, Blanca Esther. 2007. "Impacto, impacto social y evaluación del impacto". *Acimed (Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud)*, v.15, Nº.3: 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v15n3/aci08307.pdf>

López Romero, MA. 2004. "Presentación de un modelo para la evaluación de los títulos máster universitarios". *Revista Fuentes 5* [en línea]. Disponible en: www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2420/2339 [Consulta 29/08/2018].

MAE-SECIPI Oficina de Planificación y Evaluación. 2001. "Informe Ejecutivo Metodología de Evaluación de la Cooperación Española". *Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación Universidad Complutense de Madrid*.

MAE-SECIPI Oficina de Planificación y Evaluación. 2001. "Metodología de evaluación de la Cooperación Española II". *Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica*.

Montes Giraldo, José Joaquín. 2006. "Sobre el objeto directo preposicional". *Boletín de Filología Tomo XLI*: 63-76.

Serrano, Raúl. 1996. *Tesis sobre Stanislavski en la educación del actor*. México: Escenología.

Solarte, L. 2002. "La evaluación de programas sociales en el Estado Liberal". Séptimo Congreso del LAD sobre la Reforma y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal, 8-11 octubre.

Stufflebeam, Daniel L. 1989. *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.

Suchman, Edward Allen. 1967. *Evaluative Research. Principles and practice in public service & social action programs*. Russell Sage Foundation.

Valiente Sando, Pedro; Álvarez Reyes, María Alicia. "Metodología para evaluar el impacto de la Superación de Directivos Educativos". *Monografias.com* [en línea]. Disponible en: www.monografias.com/trabajos16/evaluacion-directivoseducacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml [Consulta 29/08/2018].

Vara-Horna, Aristides. 2007. *La Evaluación de Impacto de los Programas Sociales. Fundamentos teóricos y metodológicos y Aplicación al caso peruano*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.