

INDICE

1.	<u>RESUMEN DEL PROCESO EVALUATIVO</u>	1
2.	<u>INTRODUCCIÓN</u>	4
2.1.	BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO EVALUADO	4
2.2.	OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	8
2.3.	EQUIPO EVALUADOR	9
2.4.	METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	10
2.5.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	11
2.6.	AGENTES, TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	13
2.7.	CONDICIONANTES QUE SE HAN TENIDO EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN INTERMEDIA	17
3.	<u>DISEÑO DEL PROYECTO</u>	18
3.1.	SOBRE LA JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	19
3.2.	SOBRE EL COLECTIVO BENEFICIARIO	21
3.3.	SOBRE LOS OBJETIVOS Y RESULTADOS PREVISTOS	22
3.4.	SOBRE LOS INDICADORES Y LAS FUENTES DE VERIFICACIÓN	24
3.5.	SOBRE LAS ACTIVIDADES PREVISTAS	25
3.6.	SOBRE LA PARTICIPACIÓN DESCRITA	25
3.7.	SOBRE EL CRONOGRAMA PREVISTO DE ACTIVIDADES	26
3.8.	SOBRE LA PROGRAMACIÓN DE RECURSOS	26
3.9.	SOBRE LA SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO	27
3.10.	SOBRE LA PERSPECTIVA EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (GÉNERO Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD)	27
4.	<u>PERTINENCIA Y COBERTURA DEL PROYECTO</u>	28
4.1.	SOBRE EL PROCESO DE SELECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES Y SU PARTICIPACIÓN	29
4.2.	SOBRE SI EL PROYECTO RESPONDE A LAS NECESIDADES REALES DE LOS/AS NIÑOS/AS	36
4.3.	SOBRE EL GRADO DE INNOVACIÓN DEL PROYECTO	40
4.4.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	41
5.	<u>GESTIÓN DEL PROYECTO</u>	43
5.1.	SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LA MESA DE TRABAJO	45
5.2.	SOBRE LA COORDINACIÓN DE LA MESA DE TRABAJO	51
5.3.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	56
6.	<u>CALIDAD DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS</u>	59
6.1.	ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS A TRANSMITIR CON LOS MATERIALES DIDÁCTICOS	59
6.2.	ANÁLISIS DE LA ADAPTABILIDAD DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS AL TRABAJO EN EL AULA	66
6.3.	ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LOS CÓMICS	68
6.4.	ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LOS CÓMICS	70
6.5.	ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LA GUÍA DIDÁCTICA	74
6.6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	78

1. RESUMEN DEL PROCESO EVALUATIVO

La evaluación es una herramienta básica para la calidad y la transparencia de las entidades no lucrativas. Por ello, Watu ha querido evaluar este proyecto de sensibilización en el marco de las evaluaciones que se realizan en su organización, con el fin de detectar buenas prácticas y plantear mejoras en sus acciones y servicios.

También las entidades financiadoras están prestando especial atención a los proyectos que contemplan la evaluación como parte del plan de actividades, como en este caso, en el que el proceso evaluativo ha sido cofinanciado por el Ayuntamiento de Madrid.

En este proceso evaluativo, se ha contado con un equipo externo, una cooperativa sin ánimo de lucro, la Consultora Social Transformando, que ha apoyado a Watu en todo el proceso evaluativo.

La evaluación ha consistido en la realización de una evaluación intermedia, una evaluación final, la sistematización y la publicación de los resultados de la evaluación. El proceso evaluativo se ha planteado como un proceso paralelo a la ejecución del proyecto, con reuniones periódicas entre el equipo evaluador y el equipo responsable del proyecto, lo que ha permitido una retroalimentación y aprendizaje continuo.

Es importante señalar que Watu ha entendido en este proyecto la "Sensibilización" como la adquisición de conocimientos, lo que supone un primer paso hacia el aprendizaje pero no la modificación de actitudes y hábitos.

Las conclusiones y recomendaciones de todo el proceso evaluativo se han volcado en los informes de evaluación intermedia y final.

En general, gracias al proceso evaluativo realizado se han podido detectar muchos aspectos positivos, casi todos vinculados con:

- El proceso utilizado por Watu para la captación de centros escolares colaboradores.
- La temática innovadora del proyecto (pueblos indígenas) ya que permite trabajar con los/as niños/as temas tan diversos como el respeto a otras culturas, al medio ambiente, la igualdad de género, las desigualdades sociales, la pobreza, etc.
- La metodología de intervención, ya que está planteada como un proceso secuencial e integrado (se elabora material didáctico para el alumnado y para el profesorado; se realizan talleres con el mismo alumnado y con el mismo profesorado y, posteriormente, el mismo profesorado sigue trabajando con los materiales en el aula).
- La metodología participativa utilizada para la elaboración de los materiales didácticos (a través de una mesa de trabajo multidisciplinaria).
- La calidad de los materiales (cómic y guía didáctica) en cuanto a cómo se abordan los contenidos que se quieren transmitir y la adaptabilidad de los materiales al trabajo en el aula.
- La creatividad, participación y dinamismo de los talleres realizados.
- Los efectos positivos del proyecto en los conocimientos que los/as niños/as tienen sobre los pueblos indígenas (el proyecto ha facilitado que se desmitifiquen ciertas características que los/as niños/as tenían asociados a los PI, que reconozcan la importancia de respetar otras culturas, el respeto al medio ambiente y las amenazas que sufren los pueblos indígenas).

Por otro lado, también se han podido vislumbrar algunos elementos del proyecto que podrían ser mejorables o sobre los que sería conveniente profundizar en futuros proyectos. En términos generales, están relacionados con:

- El alcance de los objetivos previstos del proyecto: Es importante que los/as niños/a conozcan las diferencias culturales, las amenazas que sufren los pueblos indígenas, la importancia de respetar el medio ambiente, otras culturas, etc., pero también que adquieran un pensamiento crítico, actitudes y comportamientos de respeto.
- El tipo de centros colaboradores: Ha resultado complicado contar con centros escolares públicos que quisieran participar en el proyecto y que utilizaran la guía didáctica en el aula. Sería conveniente el intentar trabajar en colaboración con otro tipo de centros, que utilicen metodologías cooperativas y participativas (por ejemplo, cooperativas de profesorado) o centros de educación no formal (por ejemplo, bibliotecas, asociaciones juveniles, centros culturales, etc.).
- La sensibilización del profesorado: Si fuese posible conocer la motivación por parte del profesorado antes de realizar las sesiones formativas, éstas se podrían enfocar en función de su motivación. Sin embargo, es difícil conseguirlo. Por ello, es conveniente plantear sesiones formativas centradas en el fin último de motivar al profesorado aportando información más pedagógica y menos específica de los pueblos indígenas. Aun así, aunque se intente motivar más al profesorado en las sesiones formativas, esto no garantiza una mayor implicación por su parte, ya que existen otras variables que condicionan su participación (principalmente, su manera de entender el proceso de enseñanza y la falta de tiempo).
- El refuerzo de la guía didáctica y de las actividades realizadas en los talleres con actividades que fomenten la acción proactiva y que movilicen al activismo y con aspectos vivenciales para que los/as niños/as cuestionen la forma de actuar de los países desarrollados, en definitiva, su forma de actuar.
- La duración de los proyectos: Sería conveniente realizar proyectos más intensos (con más horas de talleres) y proyectos más prolongados o plurianuales que permitan trabajar con los mismos niños/as no sólo la transmisión de conocimientos sino también la adquisición de actitudes y comportamientos.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO EVALUADO

El proyecto evaluado "**Acercamiento de dos pueblos indígenas de la América Andina: Los Asháninka y los Uru-Chipaya, a escolares del tercer ciclo de educación primaria, a través del cómic**" está cofinanciado por el Ayuntamiento de Madrid. Se trata de un proyecto de Educación al Desarrollo que versa sobre la temática de la sensibilización a la población escolar en el tema de pueblos indígenas. La organización encargada de su ejecución es Watu Acción Indígena (Watu).

A continuación se describen los aspectos más relevantes del proyecto.

Objetivos

Objetivo general:

Dar a conocer a la sociedad española en especial a la madrileña, el papel fundamental que juegan las poblaciones indígenas en el logro de un desarrollo sostenible y su importancia para la conservación de la biodiversidad del planeta.

Objetivo específico:

Sensibilizar y dar a conocer los modos de vida de 2 pueblos indígenas. Asháninka y Uru-chipaya, sus derechos como pueblo, y su importancia para la conservación del ecosistema, a escolares, educadores y educadoras, pertenecientes al tercer ciclo de educación primaria de 18 colegios públicos de 6 distritos del municipio de Madrid, a través de la introducción y aplicación de un material pedagógico y guía didáctica adaptada a estos niveles de enseñanza.

Resultados

RE1. Creado, elaborado y adaptado un material educativo en formato cómic, que explica las diferentes formas de vida de 2 pueblos indígenas.

RE2. Escolares, educadores y educadoras pertenecientes al tercer ciclo de educación primaria de 18 Colegios Públicos de 6 distritos del municipio de Madrid, sensibilizados en la importancia de los pueblos indígenas, a través del conocimiento de formas de vida de 2 pueblos indígenas de América del Sur.

RE3. Se ha evaluado y publicado la experiencia piloto del trabajo ejecutado.

Actividades

Actividades previas al inicio del proyecto:

1. Reunión con la Junta Directiva de Watu para ajustar y definir los contenidos y los recursos humanos necesarios para el desarrollo del proyecto.
2. Reunión con profesionales especializados en la elaboración de materiales educativos para incorporarlos como parte de la mesa multidisciplinar.
3. Búsqueda del equipo que involucra la elaboración del cómic: Guionista, ilustradores, evaluadores.
4. Búsqueda de la coordinadora pedagógica del proyecto: convocatoria publica del puesto de trabajo a través de la pagina web "Haces Falta"; preselección de candidatos, entrevistas y selección final.

Actividades transversales:

- A.0.1 Definición del equipo técnico de Watu, multidisciplinar y del coordinador/a proyecto. Operatividad del proyecto.
- A.0.2 Reuniones para la planificación de las acciones y ejecución del proyecto.
- A.0.3 Compra del material necesario para el proyecto.
- A.0.4 Seguimiento de las acciones del proyecto.

Actividades asociadas al R1:

- A.1.1 Recopilación de información y material histórico para la elaboración del contenido del cómic.
- A.1.2 Elaboración multidisciplinaria del guión del cómic.
- A.1.3 Transformación del contenido del cómic en un material pedagógico.
- A.1.4 Adaptación a los niveles educativos a los que se dirige el proyecto.
- A.1.5 Elaboración de las actividades incluidas en los cómics y guía didáctica.
- A.1.6 Elaboración de las ilustraciones del material educativo.
- A.1.7 Reuniones para la validación final e interna del material pedagógico.
- A.1.8 Impresión de los ejemplares del cómic y de la guía didáctica.

Actividades asociadas al R2:

- A.2.1. Convocatoria pública e invitación a los Colegios Públicos del Ayuntamiento de Madrid para participar en el proyecto.
- A.2.2. Selección de colegios públicos.
- A.2.3. Segunda toma de contacto con los centros para la planificación de las sesiones de trabajo.
- A.2.4 Sesiones de sensibilización con educadores y educadoras de los centros elegidos.
- A.2.5 Sesiones educativas con los escolares del tercer ciclo de educación primaria.

Actividades asociadas al R3:

- A.3.1. Reunión preliminar con la Consultora Externa para definir los términos de referencia de la evaluación, principalmente intermedia.
- A.3.2. Reuniones de planificación para el seguimiento del proceso de evaluación.
- A.3.3. Evaluación intermedia del proyecto y sus resultados.
- A.3.3. Evaluación final del proyecto y sus resultados.
- A.3.4. Publicación del proceso.

Es importante tener en cuenta que la evaluación intermedia se ha centrado en la ejecución del proyecto hasta la fecha, que corresponde a las siguientes actividades:

RESULTADOS	ACTIVIDADES REALIZADAS HASTA LA EVALUACIÓN INTERMEDIA
Actividades transversales	A.0.1 Definición del equipo técnico de WATU, multidisciplinar y del coordinador/a proyecto. Operatividad del proyecto.
	A.0.2 Reuniones para la planificación de las acciones y ejecución del proyecto.
	A.0.3 Compra del material necesario para el proyecto
	A.0.4 Seguimiento de las acciones del proyecto
RE1. Creado, elaborado y adaptado un material educativo en formato cómic, que explica las diferentes formas de vida de 2 pueblos indígenas.	A.1.1. Recopilación de información y material histórico para la elaboración del contenido del cómic.
	A.1.2. Elaboración multidisciplinaria del guión del cómic.
	A.1.3. Transformación del contenido del cómic en un material pedagógico
	A.1.4 Adaptación a los niveles educativos a los que se dirige el proyecto.
	A.1.5 Elaboración de las actividades incluidas en los cómics y guía didáctica
	A.1.6 Elaboración de las ilustraciones del material educativo.
	A.1.7. Reuniones para la validación final e interna del material pedagógico (cómics y guía didáctica)
	A.1.8 Impresión de los ejemplares del cómic y de la guía didáctica.
RE2. Escolares, educadores y educadoras pertenecientes al tercer ciclo de educación primaria de 18 Colegios Públicos de 6 distritos del Municipio de Madrid, sensibilizados en la importancia de los pueblos indígenas, a través del conocimiento de las formas de vida de 2 pueblos indígenas de América del Sur.	A.2.1. Convocatoria pública e invitación a los Colegios Públicos del Ayuntamiento de Madrid para participar en el proyecto.
	A.2.2. Selección de colegios públicos
	A.2.3. Segunda toma de contacto con los centros para la planificación de las sesiones de trabajo
RE 3 Se ha evaluado y publicado la experiencia de trabajo realizada.	A.3.1. Reunión preliminar con la Consultora Externa para definir los términos de referencia de la evaluación principalmente intermedia.
	A.3.2. Reuniones de planificación para el seguimiento del proceso de evaluación.
	A.3.3. Evaluación intermedia del proyecto y sus resultados.

Duración del proyecto

12 meses, de abril de 2007 a abril de 2008.

Se ha concedido una prórroga, por lo que el proyecto tendrá una duración final de 14 meses, hasta el 18 de junio de 2008.

Beneficiarios/as directos/as

900 escolares y 36 educadores de tercer ciclo de educación primaria de colegios públicos del municipio de Madrid.

Coste del proyecto

El coste total del proyecto ha sido de 62.485 euros (de los cuales 44.282,90 euros corresponden a la subvención del Ayuntamiento de Madrid).

Coste del proceso evaluativo

El coste del proceso evaluativo (que incluye la evaluación intermedia y la final) ha sido de 5.000 euros.

2.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Los objetivos del proceso evaluativo son:

- Determinar los aspectos fuertes y débiles del proyecto.
- Facilitar mejoras en el proyecto que se está evaluando y en futuros proyectos de sensibilización que la organización ejecute.

2.3. EQUIPO EVALUADOR

La entidad encargada de realizar el proceso evaluativo es la Consultora Social sin ánimo de lucro Transformando.

Transformando es una Cooperativa de Iniciativa Social¹ que, desde 1998, trabaja, entre otras cosas, para que las entidades sociales reflexionen, mejoren su gestión y así puedan centrar sus recursos y esfuerzos en lograr sus objetivos.

El equipo evaluador está formado por tres personas de Transformando. El equipo es multidisciplinar y experto en Evaluación de Proyectos.

Por una parte, ha estado compuesto por una persona implicada a lo largo de todo el proceso evaluativo con experiencia y formación en evaluación de proyectos sociales. Sus funciones han sido:

- La recogida de información.
- El análisis de los datos.
- Reuniones mensuales con Watu de coordinación y retroalimentación.
- Elaborar los informes de evaluación.
- Contrastar los informes con Watu.
- Elaborar informe para la Junta Directiva de Watu sobre las principales conclusiones y recomendaciones del proceso evaluativo.

Además, otras personas de Transformando han participado a lo largo del proceso en función de su conocimiento específico sobre ciertas materias (difusión de proyectos de Educación para el Desarrollo, elaboración de herramientas de recogida de información cualitativa, análisis de género, etc.). La trayectoria profesional de las personas que han conformado el equipo evaluador es fundamentalmente en entidades sociales. Los valores compartidos de solidaridad y ausencia de ánimo de lucro han favorecido el acercamiento y la confianza entre Transformando y Watu.

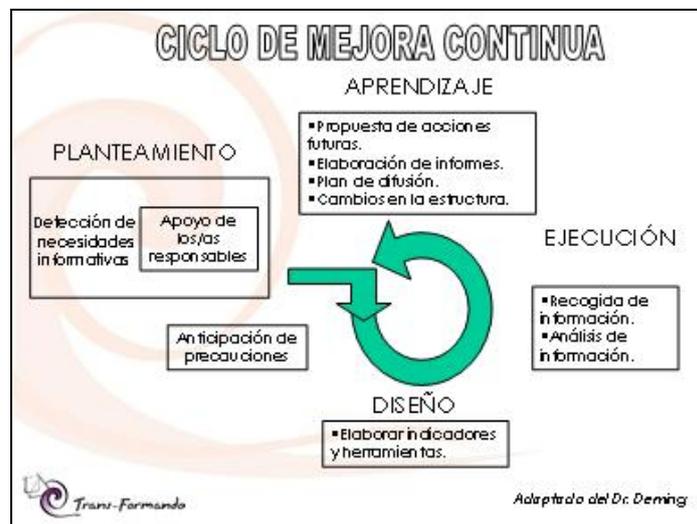
¹ www.transformando.org

2.4. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La evaluación ha consistido tanto en el proceso evaluativo en sí mismo de todo el proyecto como en la sistematización y la publicación de los resultados de la evaluación.

Este proceso evaluativo se ha planteado como un proceso continuo paralelo a la ejecución del proyecto, tal y como muestra el gráfico siguiente.

Gráfico: Proceso de evaluación continua



Se han realizado reuniones mensuales de coordinación y retroalimentación entre Transformando y Watu para que las mejoras propuestas se vayan incorporando de manera continua.

El proceso evaluativo ha tenido dos momentos de análisis a lo largo de la ejecución del proyecto:

- Evaluación intermedia: Tras el periodo de elaboración y adaptación de los materiales (primera parte del proyecto).

- Evaluación final: Tras el periodo de aplicación de los materiales en los centros educativos (al finalizar el proyecto).

Actualmente el proceso evaluativo se encuentra en su fase intermedia. En este informe de evaluación se han volcado los resultados de la evaluación intermedia.

Para realizar la evaluación intermedia se han distinguido las siguientes etapas:

FASE 1: Planteamiento de la evaluación.

FASE 2: Diseño de la evaluación.

FASE 3: Trabajo de campo.

FASE 4: Análisis de la información.

FASE 5: Elaboración del informe.

FASE 6: Difusión de los resultados.

2.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los aspectos a evaluar se han definido entre Transformando y Watu en función de sus necesidades informativas.

Las personas responsables del proyecto han propuesto los aspectos concretos que les gustaría que fuesen evaluados y, a partir de esta información, Transformando ha diseñado la matriz de evaluación que contiene los criterios, los indicadores y las fuentes de información necesarios para evaluar (ver anexo 1: Matriz de evaluación intermedia).

Criterios de evaluación intermedia

Se ha decidido centrar el proceso evaluativo en el análisis de:

- La pertinencia y cobertura:
 - Pertinencia: Medición de la adecuación de las actividades, resultados, objetivo específico y general de la intervención al contexto en el que se realiza.
 - Cobertura: Se evalúa hasta qué punto la intervención llega a la población beneficiaria prevista.

- La gestión: Medición del seguimiento, coordinación, tiempos, toma de decisiones.

- El diseño: Medición de la lógica de intervención del proyecto y la vinculación entre los recursos-actividades-resultados y objetivos del proyecto.

- La calidad: Medición de la calidad de los materiales elaborados en cuanto a aplicabilidad, utilidad, comprensión, etc.

Criterios de evaluación final

En la fase de evaluación final se analizarán los siguientes criterios:

- Eficacia: Medición de satisfacción, resultados, utilidad y calidad de los materiales generados.

- Sostenibilidad: Medición de si el proyecto ha generado mecanismos que permitan la continuación de los efectos en la población beneficiaria, una vez ha finalizado la intervención.

2.6. AGENTES, TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Los agentes que han aportado información y las técnicas de recogida de información que finalmente se han utilizado en la evaluación intermedia, han dependido de las necesidades informativas concretas a las que se ha pretendido dar respuesta.

La recogida de información se ha realizado en diferentes momentos del proyecto, teniendo en cuenta los tiempos de las actividades. Se ha realizado por Transformando y Watu.

El análisis de la información se ha realizado por Transformando.

A continuación se muestran los agentes que han aportado información, las respectivas técnicas de recogida y análisis de la información utilizados en la evaluación intermedia.

AGENTES	Herramienta
Coordinación de Watu	
Coordinadora del proyecto.	Entrevista grupal
Coordinadora pedagógica.	Entrevista grupal
Personal miembro de la mesa de trabajo	
Secretaria general de Watu.	Entrevista personal
Vocal de la Junta Directiva de Watu.	Entrevista personal
La guionista.	Entrevista personal
Representante del grupo de dibujantes.	Entrevista personal
Asesora pedagógica.	Entrevista personal
Centros educativos	
Personas de referencia (jefes/as de estudio, directores/as de los centros, coordinadores/as de ciclo, etc.) de 56 centros escolares.	Entrevista personal
Personas de referencia (jefes/as de estudio, directores/as de los centros, coordinadores/as de ciclo, etc.) de 7 centros escolares que finalmente decidieron no participar en el proyecto.	Entrevista telefónica
Personas de referencia (jefes/as de estudio, directores/as de los centros, coordinadores/as de ciclo, etc.) de los 10 centros escolares que finalmente han participado en el proyecto.	Encuesta autorrellenada
Validadores	
3 personas expertas en Educación para el Desarrollo	Reunión de presentación y cuestionario abierto
Un niño de 12 años, una niña de 11 años y un niño de 10 años.	Entrevista personal

- **Coordinadora del proyecto de Watu y coordinadora pedagógica del proyecto:** Entrevista grupal con la coordinadora del proyecto y la coordinadora pedagógica.

La entrevista grupal se ha realizado al final del trabajo de campo, por lo que también ha servido para contrastar la información previamente recogida.

- **Personal miembro de la mesa de trabajo** (Secretaria general de Watu, un vocal de la Junta Directiva de Watu, la guionista, representante del grupo de dibujantes y la asesora pedagógica): Entrevista individual con las personas participantes en la mesa de trabajo.

En ambos casos se ha utilizado un guión de entrevista abierta (ver anexo 2: Guión de entrevista con representantes de mesa de trabajo).

- **Personas de referencia (jefes/as de estudio, directores/as de los centros, coordinadores/as de ciclo, etc.) de 56 centros escolares entre los que se ha difundido el proyecto:** Watu realizó al menos una visita a 56 centros escolares entre los que se difundió el proyecto. Watu volcó la información útil para el seguimiento y la evaluación del proyecto en un informe por centro.

	TETUAN	LATINA	CARABANCHEL	CENTRO	USERA	VILLAVERDE	TOTALES
CENTROS VISITADOS DE LOS QUE SE HA RECOGIDO INFORMACIÓN	6	11	14	6	11	8	56 ²
TOTAL CENTROS ENTRE LOS QUE SE HA DIFUNDIDO EL PROYECTO	7	20	17	9	11	19	83

² Se ha recogido información de un 67% de los centros contactados en dichos distritos, lo que supone un margen de error de un 3,7%. La muestra representa a todos los distritos.

Transformando acompañó a Watu en una de las visitas para asesorar y orientar en cuanto fuese necesario sobre cómo enfocar la reunión y la recogida de información.

Transformando ha analizado cuantitativa y cualitativamente la información volcada en cada uno de los informes.

- **Personas de referencia (jefes/as de estudio, directores/as de los centros, coordinadores/as de ciclo, etc.) de 7 centros escolares que finalmente decidieron no participar en el proyecto:** Se contactó telefónicamente con 20 centros, de los cuales se recibió respuesta de los siguientes:

	TOTALES
Tetuán	2
Latina	2
Carabanchel	1
Centro	1
Usera	1

El tratamiento que Transformando ha realizado de la información recopilada ha sido cualitativo, ya que se centraba en la razones de por qué decidieron no participar en el proyecto.

- **Personas de referencia (jefes/as de estudio, directores/as de los centros, coordinadores/as de ciclo, etc.) de los 10 centros escolares que finalmente han participado en el proyecto:** Encuesta autorrellenada exhaustiva a representantes de los centros escolares que finalmente han participado en el proyecto (ver anexo 3: Cuestionario a centros escolares).

	TETUAN	LATINA	CARABANCHEL	CENTRO	USERA	VILLAVERDE	TOTALES
CENTROS PARTICIPANTES	0	2	3	1	2	2	10

Watu ha gestionado el envío de los cuestionarios y su recepción.

El tratamiento que Transformando ha realizado de la información recopilada ha sido cuantitativo, ya que se ha contado con información del 100% de los centros participantes.

- **Tres personas expertas en Educación para el Desarrollo que han evaluado los materiales didácticos elaborados** (los dos cómics y la guía didáctica): Watu y Transformando realizaron una reunión de presentación con las tres personas.

A través de un cuestionario enviado por email, las tres personas han ido respondiendo a preguntas valorativas sobre la calidad de los cómics y de la Guía Didáctica (ver anexo 4: Preguntas abiertas a personal experto).

El tratamiento que se ha hecho de esta información ha sido cualitativo.

- **Un niño de 12 años, una niña de 11 años y un niño de 10 años que han validado la calidad de los cómics:** Dos niños y una niña han leído los cómics y el equipo evaluador les ha realizado una entrevista sobre aspectos concretos de los mismos (ver anexo 5: Preguntas abiertas a niños/as).

El tratamiento que se ha hecho de esta información ha sido cualitativo.

2.7. CONDICIONANTES QUE SE HAN TENIDO EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN INTERMEDIA

- Se han tenido que adaptar las herramientas de recogida de información y la selección de la muestra a la disponibilidad de los centros escolares.
- Inicialmente se había previsto hacer un grupo de discusión con todas las personas participantes en la mesa de trabajo. Finalmente, se tuvo que adaptar la técnica a la disponibilidad de tiempo de sus miembros, por lo que se llevaron a cabo entrevistas individuales.
- La evaluación ha resultado ser principalmente cualitativa.

Sólo en el análisis de pertinencia se han podido plantear herramientas y análisis cuantitativo. En el resto de los casos han sido cuestionarios abiertos, entrevistas y el análisis de discurso, las herramientas y el análisis utilizado.

- Dado que la evaluación se ha planteado como un proceso continuo y paralelo a la ejecución del proyecto, la evaluación también se ha visto condicionada por los cambios de cronograma.

3. DISEÑO DEL PROYECTO

En este apartado se analiza el diseño del proyecto. El documento que se ha utilizado para evaluar es el Formulario de Identificación de Proyectos de Sensibilización Social presentado a la convocatoria 2006 del Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Para el análisis y posterior valoración del diseño del proyecto se ha tenido en cuenta la teoría de la formulación, fundamentalmente basada en la metodología del Enfoque del Marco Lógico. Los aspectos que se valoran en este apartado son los siguientes:

- ✓ Justificación del proyecto.
- ✓ Colectivo beneficiario.
- ✓ Diseño de objetivos y resultados.
- ✓ Diseño de indicadores y fuentes de verificación.
- ✓ Diseño de actividades.
- ✓ Participación prevista.
- ✓ Cronograma previsto.
- ✓ Recursos previstos (materiales, humanos y financieros).
- ✓ Sostenibilidad del proyecto.
- ✓ Incorporación de perspectiva de igualdad de oportunidades (género y personas con discapacidad).

Las recomendaciones que se aportan tienen como fin mejorar la calidad del diseño del proyecto, en cuanto a su coherencia interna, claridad del contenido, suficiencia de información y adecuación dado que se entiende que el fin último del diseño de una intervención es que sirva de guía para la ejecución.

3.1. SOBRE LA JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

<p>Se explican las fuentes de información primaria y las técnicas utilizadas para la recogida de información relacionadas con las poblaciones indígenas (dificultades con las que se encuentran actualmente, sus formas de vida, etc.). Concretamente, se justifica la necesidad de dar a conocer la situación de extinción de la diversidad cultural y biológica en el planeta a través de dos comunidades indígenas concretas. Para fundamentar dicha justificación se utilizan tanto fuentes secundarias como primarias.</p>	<p>Pero el proyecto se justifica no sólo por la necesidad de dar a conocer esta situación, sino también por la necesidad que entre los/as niños/as de 10 a 12 años existe de conocer otras culturas y la consciencia del escaso material didáctico que existe sobre esta temática dirigido a los/as niños/as en esta franja de edad.</p>
<p>El proyecto responde a la estrategia de la entidad que lo va a ejecutar.</p>	
<p>El proyecto responde a la estrategia de la entidad financiadora.</p>	
	<p>Hubiera sido conveniente explicar con mayor detalle el entorno geográfico (Municipio de Madrid), la situación social, económica y cultural en el que se desenvuelven los/as niños/as de entre 10 y 12 años de los centros escolares públicos en los distritos en los que se iba a realizar el proyecto así como su perfil socioeconómico y cultural.</p>
	<p>Se debería haber estudiado con más detalle qué otras actividades extraescolares existen en los centros escolares (de qué organizaciones, sobre qué temática, qué tipo de actividades, etc.).</p>

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
<p>Se aporta documentación sobre la adecuación del proyecto a las políticas y planes internacionales, nacionales y/o regionales en cuanto a la necesidad de mejorar la situación de los pueblos indígenas.</p>	<p>A nivel interno de la organización, Watu debería haber planteado previamente sus líneas estratégicas con respecto a la necesidad de educar a la población infantil en cuanto a esta temática.</p>
	<p>Sería conveniente explicar con más detalle las relaciones causa –efecto entre las situaciones problemáticas a las que se pretende dar respuesta con el proyecto y sus consecuencias. Por ejemplo, la situación de acelerada extinción de diversidad cultural y biológica en el planeta es consecuencia, en parte, de la pérdida del ejercicio efectivo de los derechos de los pueblos indígenas y de las dificultades con las que se están enfrentando. A su vez, esta situación se debe al desconocimiento que existe en la sociedad española de los derechos de los pueblos indígenas y su importancia para la conservación de la biodiversidad del planeta. De ahí surge la necesidad de sensibilizar a la sociedad española en este tema desde las escuelas y en niveles iniciales.</p>
<p>La estrategia de intervención es trabajar de manera integrada, desde tres ejes secuenciales y continuos, es decir, todos los docentes que participan en el proyecto, son formados, se les entrega el material didáctico y con su alumnado se realizan los talleres de sensibilización. Esta estrategia de intervención permite que el proyecto logre mayores efectos sobre la población beneficiaria.</p>	
<p>Se explica el por qué la entidad que ejecutará el proyecto es la más adecuada para hacerlo.</p>	

3.2. SOBRE EL COLECTIVO BENEFICIARIO

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
<p>El número de beneficiarios/as está cuatificado en función de su perfil, por distritos, centros y edades.</p>	
<p>En el formulario de proyecto se comenta que se han seguido recomendaciones de expertos para la definición del segmento escolar (niños/as entre 10 y 12 años). Los criterios de selección han sido: la importancia de crear una actitud solidaria antes de la etapa adolescente y que la educación secundaria está, normalmente, más recargada de actividades escolares. Se comenta también que se considera que el trinomio escuela, familia y ONG juega un papel cada vez más importante para generar ciudadanía solidaria y que se opta por centros educativos por ser en estos espacios donde se mueven mayormente los/as niños/as de estas edades. Por último señalar que se opta por centros públicos por un planteamiento de coherencia de utilizar fondos públicos en centros que también lo son.</p>	<p>Sin embargo, no se explica: cómo se seleccionan los distritos donde se ejecutará el proyecto, las características socioeconómicas y culturales de los/as niños/as a los que se va a dirigir el proyecto (nivel económico alto, medio o bajo, centros con mayor o menor diversidad cultural, etc.). El haber previsto estas características antes de ejecutar, hubiera facilitado el focalizar el proceso de selección posterior.</p>

3.3. SOBRE LOS OBJETIVOS Y RESULTADOS PREVISTOS

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
Los objetivos del proyecto coinciden con el objeto de la convocatoria.	<p>En un proceso de aprendizaje de educación no formal como el que supone este proyecto, los objetivos pueden orientarse a desarrollar tres niveles de competencias: adquisición de conceptos (que los/as niños/as adquieran información, conceptos, teorías, hechos, datos, etc.); actitudes (valores, motivaciones, etc.) y comportamientos o habilidades (procedimientos, métodos, estrategias de actuación, etc.). El objetivo de este proyecto es el de "sensibilizar". Esto abarca tanto competencias conceptuales como actitudinales. Watu tiene claro desde el diseño del proyecto que con la metodología y los productos generados, no se puede pretender que los/as niños/as modifiquen sus hábitos de comportamiento. Sin embargo, aunque a lo largo del diseño del proyecto se hace mención a ello (por ejemplo "educar en actitudes y nuevas miradas"), la metodología de intervención y también su ejecución ha ido principalmente orientada a la transmisión de conocimientos (ejemplo: de la parte de la guía didáctica dedicada al pueblo Uru-Chipaya, sólo 1 de las actividades está directamente dirigida a favorecer un proceso reflexivo, promoviendo actitudes solidarias). Además, el hecho de utilizar metodologías que permitan vivenciar y problematizar mediante la comparación de culturas y la valoración personal facilita la interiorización de conocimientos y que éstos sean realmente apprehendidos. Dado que el proyecto no pretende modificar hábitos, sería conveniente mantener esta perspectiva en la ejecución del proyecto orientando al profesorado en el uso de los materiales didácticos hacia ese fin.</p>
Los objetivos suponen la situación positiva que se alcanzará solucionando un problema que afecta al colectivo beneficiario.	Como anexo se debería incluir el árbol de objetivos.

<p>Los supuestos que se tienen que dar para que una vez alcanzado el objetivo específico gracias al proyecto se contribuya al logro del objetivo general son realistas y fácilmente accesibles.</p>	<p>Realmente el objetivo específico se difiere poco del objetivo general, tan sólo que el objetivo específico abarca a una parte de "la sociedad española, en especial de la madrileña". Se debería aclarar el hecho de que en el OG se habla tan sólo de "Dar a conocer" mientras que en el OE se habla de algo más "sensibilizar y dar a conocer", incluyendo dos objetivos en uno.</p>
<p>Los resultados son concretos, alcanzables, medibles y coherentes para lograr el OE.</p>	<p>En el caso del R1 y del R3 se confunden resultados con actividades. En el caso del R1 debería darse respuesta a "¿Qué se consigue con haber creado, elaborado y adaptado un material educativo? Por ejemplo, el resultado podría ser "Dotar al alumnado y al profesorado de herramientas educativas versátiles, innovadoras y cuyos contenidos guardan coherencia con los objetivos de aprendizaje". En el caso del R3 debería de darse respuesta a ¿Qué se consigue con que el proyecto sea evaluado y sea publicada la experiencia piloto del trabajo ejecutado? Por ejemplo, el resultado podría ser "Mejorar la calidad de esta intervención y de terceras intervenciones (propias o de otras organizaciones) mediante la evaluación continua del proyecto y su publicación".</p>

3.4. SOBRE LOS INDICADORES Y LAS FUENTES DE VERIFICACIÓN

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
	<p>Los indicadores de la Matriz de Planificación no garantizan, por sí solos en general, el logro de los resultados y OE del proyecto. A modo de ejemplo se plantean las siguientes cuestiones, en el caso del OE, ¿el hecho de que escolares, educadores y educadoras, hayan conocido y reflexionado acerca de los modos de vida, derechos, etc., de las poblaciones indígenas, garantizan que están sensibilizados? Sería necesario constatar el aprendizaje actitudinal y cognitivo del alumnado y profesorado desde el seguimiento presencial (por ejemplo, verificando en los/as niños/as adquisición de conocimientos y si son capaces de relacionar los contenidos con su propia experiencia y verificando en el profesorado adquisición de conocimientos y si son capaces de inducir la aplicabilidad de la guía didáctica en su trabajo práctico -ya que no se puede garantizar con el proyecto que el profesorado vaya a utilizar la guía didáctica en el aula).</p>
	<p>Los indicadores no están desagregados por sexo.</p>
<p>Se han incluido como fuentes de verificación principales, registros de participantes, los productos generados (cuantificados), actas de entrega, guiones, actas de las reuniones, etc.</p>	<p>Además, se deberían haber incluido fuentes de verificación relacionadas con la adquisición de los aprendizajes previstos. Otro aspecto mejorable es que, los informes y memorias no son en sí mismo fuentes de verificación sino que las fuentes serán aquellas herramientas a través de las cuales se recoge la información que nutre dichos informes.</p>
<p>Las fuentes de verificación son fáciles de obtener y su coste es proporcionado respecto al presupuesto total del proyecto.</p>	

3.5. SOBRE LAS ACTIVIDADES PREVISTAS

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
Todas las actividades están vinculadas a alguno de los resultados.	Algunas de las actividades están excesivamente detalladas. Se podrían haber explicado actividades generales y dentro de cada una de ellas, las tareas necesarias para desempeñarlas.
Las actividades previstas resultan suficientes para el logro de los resultados y los objetivos previstos.	Se ha podido constatar a lo largo de la evaluación del diseño del proyecto que hubiera sido conveniente contar con un adecuado diagnóstico para así plantear actividades que respondieran a necesidades previamente detectadas.
Se detalla la metodología que se va a utilizar para la ejecución de las actividades.	
Se ha incluido como una actividad más la visibilidad del proyecto (difusión de las actividades y de sus resultados para su transferencia a terceros) y se detalla cómo se llevará a cabo.	
Se ha incluido como una actividad más la gestión del proyecto (administración, seguimiento y evaluación).	

3.6. SOBRE LA PARTICIPACIÓN DESCRITA

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
En el diseño del proyecto se han descrito los mecanismos para asegurar la participación a lo largo de la ejecución del proyecto (mediante la mesa de trabajo). Su gestión ha sido analizada en el apartado de gestión.	No se han establecido suficientes mecanismos para dar participación al profesorado y a los/as niños/as que son la población beneficiaria. Además, para la identificación del proyecto, no se ha contado claramente con un proceso participativo.

3.7. SOBRE EL CRONOGRAMA PREVISTO DE ACTIVIDADES

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
Está especificado por actividades.	El cronograma ha sido necesario modificarlo porque la elaboración de los materiales didácticos ha supuesto mucho más trabajo de lo que se esperaba. Los motivos de este retraso se analizan en el apartado de gestión. El hecho de tener que buscar un equilibrio entre la calidad de los materiales generados y los objetivos, el proceso participativo así como de haber previsto la elaboración de dos cómics, han podido ser las causas principales de ese retraso.

3.8. SOBRE LA PROGRAMACIÓN DE RECURSOS

ASPECTOS MEJORABLES	ASPECTOS MEJORABLES
El personal previsto es el absolutamente indispensable para el proyecto y tiene la formación y dedicación necesarias.	
Los recursos que aporta la entidad que lleva a cabo el proyecto son los necesarios y adecuados para la ejecución del proyecto.	
Se han contemplado los recursos necesarios y suficientes.	Hubiera sido conveniente cumplir con el diseño previsto inicialmente en el que el equipo de ilustradores también eran guionistas y lo que se contrataba era una persona pedagoga más como parte del equipo técnico de Watu.
Es muy positivo el hecho de haber incluido un presupuesto por partidas además del de por entidades financiadoras.	

3.9. SOBRE LA SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
<p>Existe una posibilidad elevada de permanencia en el tiempo del objetivo específico y de los efectos del proyecto siempre y cuando se preste especial atención a la motivación del profesorado para el uso de la guía didáctica en el aula, la incorporación de actividades paralelas a la realizada por Watu y el uso de los materiales didácticos de forma transversal en otras materias.</p>	

3.10. SOBRE LA PERSPECTIVA EN IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (GÉNERO Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD)

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES
<p>A la hora de ejecutar las actividades del proyecto (elaboración de materiales didácticos, realización de talleres, etc.) se ha tenido en cuenta la perspectiva de igualdad de oportunidades.</p>	<p>A la hora de diseñar el proyecto, se debería haber considerado la perspectiva de igualdad de oportunidades y no esperar a incorporarla sólo durante la ejecución.</p> <p>Son 5 las herramientas que se utilizan para el análisis de la perspectiva de género en una intervención que también pueden ser utilizadas para adaptar las intervenciones a personas con discapacidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Diseño de actividades (lugar - accesibilidad-, diseño de actividades -metodologías de talleres adaptadas a personas invidentes o con discapacidad). 2) Detección de necesidades estratégicas y prácticas (cambios de roles o/y cambios más operativos). 3) Análisis de factores de influencias en las relaciones de género (cómo se relacionan los/as niños/as entre sí, los diferentes tipos de juegos, desarrollo evolutivo, etc.). 4) Análisis de la participación (nivel, en qué fases, etc.). 5) Análisis del acceso y control a recursos y beneficios (usos de los recursos y decisiones).

4. PERTINENCIA Y COBERTURA DEL PROYECTO

Evaluar la pertinencia del proyecto supone analizar la adecuación de las acciones desarrolladas a lo largo del proyecto a las necesidades y características de los colectivos beneficiarios (en este caso, niños/as de 10, 11 y 12 años) así como a las características del contexto socio-económico en el que se ejecuta la acción (en este caso, los Centros Escolares de Educación Primaria del municipio de Madrid).

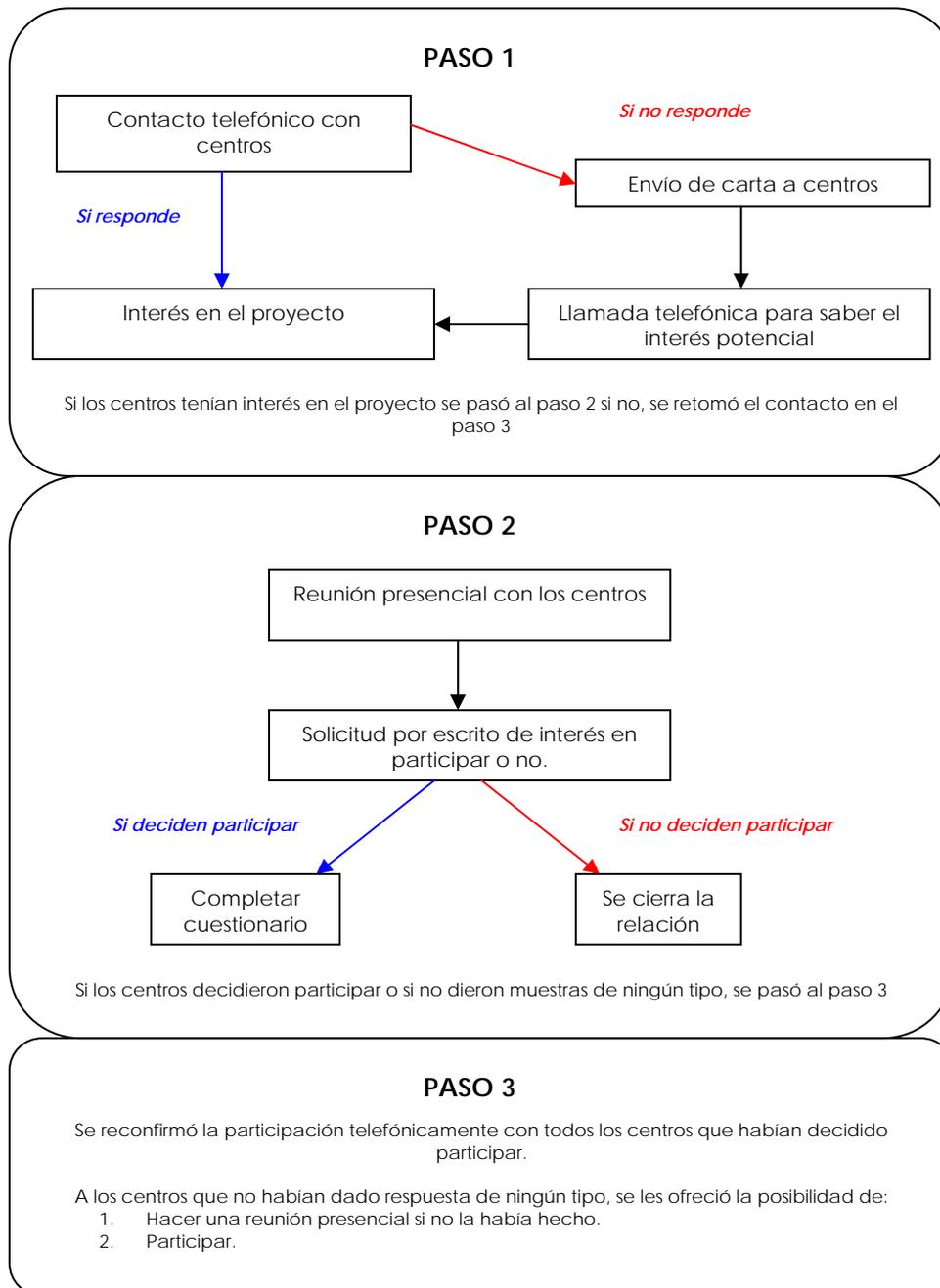
Además, en este apartado también se analizan aspectos relacionados con la cobertura del proyecto, esto es, se evalúa hasta qué punto la intervención llega a la población beneficiaria prevista.

Para analizar la pertinencia y cobertura del proyecto se ha contado con la siguiente información:

- Información de los centros escolares recogida durante las visitas de presentación. Se han visitado a 56 centros de un total de 83 contactados.
- Información de los centros que finalmente están participando en el proyecto (10 centros).
- Información de los centros que finalmente no han participado en el proyecto. Se ha contactado con 20 centros de los 73 que decidieron no participar. Siete de ellos han aportado información, principalmente sobre los motivos para no participar en el proyecto.
- Además, se ha tenido en cuenta cierta información aportada por el grupo de personas expertas en Educación para el Desarrollo que han validado los materiales didácticos.

4.1. SOBRE EL PROCESO DE SELECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES Y SU PARTICIPACIÓN

- ✓ Watu ha prestado especial atención al proceso para la captación de centros escolares colaboradores. Según el formulario del proyecto, se iba a intentar contar con la colaboración de 18 centros públicos de 6 distritos diferentes. El proceso para la difusión del proyecto ha sido el siguiente:



El proceso de difusión ha consistido en las siguientes fases:

- 1) Paso 1: Mayo 2007.
- 2) Paso 2: Junio 2007.
- 3) Espera de recepción de carta de interés en participar: Julio – Agosto 2007.
- 4) Paso 3: Septiembre 2007.

En total se han visitado a casi el 70% de los centros contactados.

- ✓ Finalmente, después de llevar a cabo todo el proceso de difusión del proyecto entre los centros, el porcentaje de centros participantes sobre el total de centros contactados según distritos no ha superado el 20%, tal y como muestra el cuadro siguiente:

Centros participantes sobre el total contactados:

	TETUAN	LATINA	CARABANCHEL	CENTRO	USERA	VILLAVERDE	TOTALES
CONFIRMADOS	0	2	3	1	2	2	10
TOTAL CENTROS	7	20	17	9	11	19	83
% DE CENTROS PARTICIPANTES	0%	10%	18%	11%	18%	11%	12%

- ✓ De hecho, si comparamos los resultados esperados según el formulario del proyecto con los logros alcanzados, la distribución de centros participantes y de alumnado participante entre distritos ha resultado muy dispar.

Resultados esperados

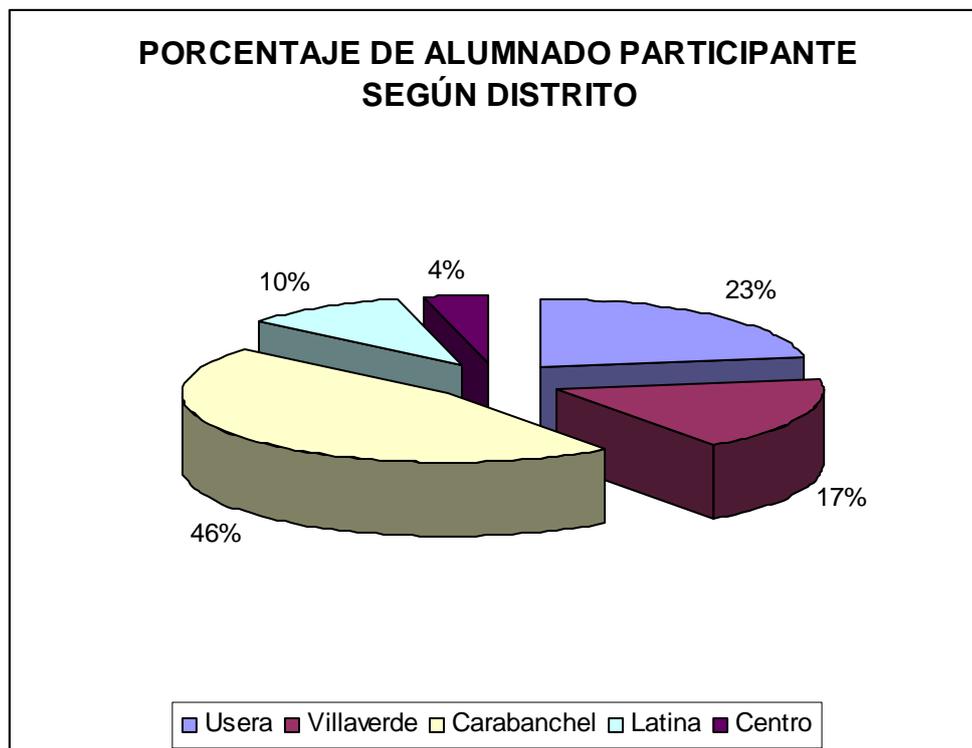
Número de distritos	Número de centros por distrito	Número de alumnos por distrito
Usera	3	150
Villaverde	3	150
Carabanchel	3	150
Latina	3	150
Centro	3	150
Tetuán	3	150
TOTAL	18	900

Resultados logrados

Número de distritos	Número de centros por distrito	Número de alumnos por distrito
Usera	2	163
Villaverde	2	124
Carabanchel	3	337
Latina	2	73
Centro	1	29
Tetuán	0	0
TOTAL	10	726

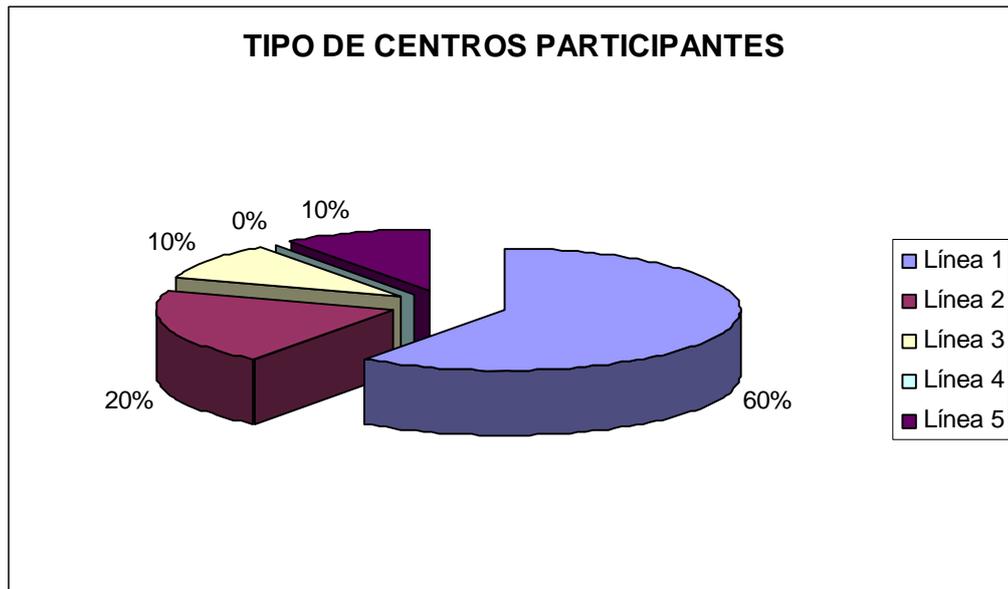
En los distritos en los que se ha superado las previsiones han sido Carabanchel y Usera, de hecho es en donde se ha concentrado el 69% de la población beneficiaria, tal y como muestra el gráfico siguiente.

Cabe señalar que sólo en un centro de Carabanchel se ha concentrado el 27% de la población beneficiaria³.



³ CP INF-PRI "PERU" de Carabanchel donde están participando 119 alumnos/as de un total de 726 para todo el proyecto.

- ✓ Es interesante analizar el tipo de centro participante que, tal y como muestra el gráfico siguiente, es de un 60%⁴ de los casos de línea 1, es decir una clase por curso. En el proyecto se había previsto que todos los centros fueran de línea 1⁵.



- ✓ Todos los centros participantes consideran adecuado el sistema que ha seguido Watu para difundir el proyecto. Sin embargo, la participación final en el proyecto ha sido muy reducida.

Se ha recogido información de algunos de los centros que finalmente no participaron en el proyecto⁶ y las razones principales para no participar que se desprenden son las siguientes:

1. La excesiva oferta de actividades que tienen los centros y que, al tener que elegir, priman otras actividades programadas previamente o que vienen realizándose desde hace años.

⁴ Los datos se han obtenido sobre el total de centros de los cuales se tiene información sobre tipología de línea, esto es 39 de 56 centros de los que se ha recogido información.

⁵ Ver página 29 del formulario de solicitud, apartado "Fuentes para el cálculo numérico de los beneficiarios".

⁶ Se ha contactado con 20 centros de un total de 73 que no han participado (27%). De ellos han respondido siete.

Ejemplo de ello son las siguientes respuestas dadas por los centros consultados:

"No participamos porque tenemos numerosos proyectos de migración y de actividades extraescolares".

"No hemos participado porque teníamos programadas otras actividades. Contamos con actividades programadas todos los años: de la Agencia de Igualdad, de la Junta,...".

2. Falta de motivación del centro y de tiempo por parte del personal docente para cumplir con los calendarios y programaciones.

Puede ser que el centro directamente no quiera participar en el proyecto o que, aun participando, finalmente sólo se lleven a cabo los talleres de Watu y el profesorado no utilice las guías didácticas en los centros⁷.

En ambos casos lo que puede estar sucediendo es que al profesorado le resulta complejo el incorporar este tipo de actuaciones y metodologías en su trabajo ya que:

- Supone otra manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, más orientadas a metodologías cooperativas.
- Algunos docentes tienen la percepción de que este tipo de materiales no producen cambios útiles en la conducta de los/as niños/as.

⁷ Este segundo aspecto será valorado en la evaluación final ya que ha fecha de hoy no ha transcurrido tiempo suficiente para analizarlo.

- Supone una carga adicional de trabajo. Como comenta una de las personas expertas consultadas: *"el profesorado se encuentra abrumado, tiene que enseñar matemáticas y a sentarse bien, hacer el programa de drogas, a transversalizar contenidos no sexistas, realizar resolución de conflictos, hacer la programación para el inspector y cumplir con los objetivos marcados en el tiempo establecido..."*.

Ejemplo de ello son las siguientes respuestas dadas por los centros consultados:

"No hemos participado por falta de tiempo. El programa está muy ajustado y el proyecto suponía perder muchas horas".

"No hemos participado por saturación de trabajo. Tenemos que escoger, los/as niños/as no suelen hacer salidas fuera del barrio con sus padres y primamos las salidas extraescolares".

3. El momento en el que se han propuestos las actividades puede no ser el más adecuado.

Algunos de los centros que finalmente no han participado en el proyecto y que han sido consultados para esta evaluación, consideran que podrían haber decidido participar si se hubiera propuesto su participación en septiembre, a principios de septiembre que es cuando organizan los programas.

Del total de centros participantes, el 40% dio su respuesta afirmativa en junio de 2007 (dos de Carabanchel y dos de Latina). El resto respondió en septiembre, al inicio del nuevo curso.

Se podría haber tenido en cuenta todos estos condicionantes a la hora de seleccionar los centros y haber realizado una captación más selectiva vinculando a los centros desde la propia planificación del proyecto. Se es consciente de la dificultad para hacerlo, pero así se podría haber diseñado las actividades de la manera más realista posible.

Por ejemplo, una estrategia para conseguir mayor implicación del profesorado sugerida por el personal experto es buscar centros educativos que trabajen los contenidos por proyectos y que utilicen metodologías cooperativas y participativas.

También se podrían haber planteado otros lugares o vías para lograr los objetivos: centros de educación no formal (bibliotecas, asociaciones juveniles, centros culturales, etc.),

- ✓ En un 75% de los centros consultados (56 centros) se muestra un interés inicial por incorporar el proyecto propuesto como parte de su plan curricular. En el resto de los casos se cree que podría haber desinterés por el profesorado porque hay otras prioridades o porque ya existe la figura de un/una mediador/a.

Watu debería haber contactado con algunos de los centros para realizar un análisis previo de los centros.

De esta manera se podría saber:

1. Con quién contactar: director/a, jefe/a de estudios, tutor/a, orientador/a, etc.
2. Si es necesario contar con el apoyo del equipo directivo y de las AMPAS.

3. La manera más adecuada de incorporar el proyecto en los centros:
 - En el programa curricular, insistiendo en que pueden incorporar actividades de la guía didáctica o del cómic a los materiales del currículo.
 - Como actividad extraescolar.

4. El momento más adecuado para realizar las actividades que debería coincidir con la parte del calendario más descargado (tal y como comenta una de las personas expertas consultadas, "*evitando la proximidad con evaluaciones y aprovechando momentos más relajados del curso*").

4.2. SOBRE SI EL PROYECTO RESPONDE A LAS NECESIDADES REALES DE LOS/AS NIÑOS/AS

- ✓ Según el documento del proyecto, se eligió el tercer ciclo de educación primaria, con niños entre 10 y 12 años, por "*...la importancia de crear una actitud solidaria antes de la etapa adolescente...*"⁸.

Dado que el proyecto tiene como objetivo general "*dar a conocer (entre los/as niños/as de 10 a 12 años de la sociedad madrileña) el papel fundamental que juegan las poblaciones indígenas en el logro de un desarrollo sostenible y su importancia para la conservación de la biodiversidad del planeta*", tiene su importancia analizar:

- Si realmente el proyecto está adaptado a los/as niños/as de esas edades (en cuanto a sus conocimientos previos al respecto y a su edad).

⁸ Ver página 13 del formulario de proyecto, apartado "Contenidos e ideas que pretende difundir el proyecto".

- Si realmente se considera necesario el trabajar este aspecto con los/as niños/as de esas edades.

- ✓ Todas las personas docentes de las que se ha recogido información durante las visitas de presentación manifiestan que los/las niños/as de sus centros no cuentan con conocimientos previos sobre los pueblos indígenas o éstos son muy bajos. En tan sólo un caso se han señalado conocimientos regulares.

Además, el personal experto consultado, considera que los materiales y las actividades de la guía están adaptados a los/as niños/as de 10 a 12 años principalmente porque:

- Son atractivos principalmente en cuanto al formato de los cómics, pueden fomentar la lectura siendo un formato no asociado a la educación formal y eso resulta atractivo a los/as niños/as.

 - Son comprensibles y pedagógicos en cuanto que plantean historias en torno a la resolución de misterios.

 - Los/as niños/as de esta edad se encuentran usando el pensamiento operativo y son capaces de conocer y valorar otros grupos sociales distintos del propio. Más tarde puede que se hubiera perdido tiempo para trabajar los valores que se pretenden y mucho antes posiblemente faltara capacidad intelectual para trabajarlos.
-
- ✓ En el 100% de los casos en los que se ha respondido a la pregunta de si el tema del proyecto resulta interesante para trabajar con los/las niños/as⁹, se ha contestado afirmativamente.

⁹ 26 casos de 56 centros consultados.

Si se profundiza en el motivo de estas respuestas, se encuentra básicamente la misma explicación, la necesidad que existe en los/las niños/as de 10 a 12 años de conocer otras culturas.

Esta necesidad concuerda con el ideario marcado para el proyecto en el formulario del proyecto que principalmente se centra en "dar a conocer la forma de vida de los pueblos indígenas".

Como ejemplo del discurso emergente entre las personas representantes de centros escolares consultados, se muestran algunos comentarios:

"El alumnado necesita concienciarse de la existencia de otros pueblos".

"Es necesario que los alumnos conozcan otras realidades".

"Los niños necesitan sensibilizarse con otros pueblos".

Ya que la inquietud de los centros por participar en el proyecto se fundamenta en la necesidad de que los/as niños/as conozcan otras culturas, la justificación de llevar a cabo este proyecto podría cobrar más fuerza si además, entre los/as niños/as beneficiarios/as hay personas inmigrantes. De hecho, en el formulario del proyecto se considera como criterio de selección: *"los barrios de estos distritos de mayor concentración de inmigrantes, siempre y cuando la respuesta de participación sea masiva..."*¹⁰.

Según la información recogida de los centros visitados antes de iniciar el proyecto, en el 23% de los 56 centros visitados, más del 50% de los/as niños/as son inmigrantes, tal y como muestra el cuadro siguiente.

¹⁰ Ver página 29 del formulario de proyecto, apartado "Criterios de selección de los beneficiarios".

Centros consultados según porcentaje de personas inmigrantes en sus aulas

% de niños/as inmigrantes por aula	NÚMERO DE CENTROS	%
NS / NC	19	34%
<25%	11	20%
25-50%	7	12%
50-75%	5	9%
>75%	14	25%
TOTAL	56	

Si se analizan sólo los centros que finalmente participan en el proyecto (tal y como muestra el cuadro siguiente), este porcentaje aumenta ya que, en 4 de los centros, más del 50% de los/as niños/as de las aulas son inmigrantes.

Centros participantes según porcentaje de personas inmigrantes en sus aulas

% de personas inmigrantes por aula	NÚMERO DE CENTROS	%
NS / NC	0	0%
<25%	2	20%
25-50%	4	40%
50-75%	1	10%
>75%	3	30%
TOTAL	10	

Por otro lado, se podría pensar que hubiera sido una mejor opción el haber dirigido el proyecto a centros con menor proporción de personas inmigrantes en sus aulas ya que cuentan con un menor contacto con la diversidad cultural. Lo que se desprende del análisis, es que parece que no se ha tenido en cuenta este criterio como un aspecto clave en la selección de los centros entre los que difundir el proyecto.

Hubiera sido conveniente que la entidad se posicionara sobre si priorizar o no centros donde haya mayor representatividad de niños/as inmigrantes antes de difundir el proyecto.

4.3. SOBRE EL GRADO DE INNOVACIÓN DEL PROYECTO

- ✓ En general, los docentes consultados manifiestan que la propuesta presentada es novedosa, no sólo por el tema tratado, si no también por la metodología utilizada.

Dos son los aspectos que se consideran más novedosos y sobresalientes en este proyecto:

1. El trabajar a través del cómic.
 2. La metodología de intervención a través de un proceso secuencial e integrado:
 - I. Se aporta material didáctico para el profesorado y cómics para el alumnado.
 - II. Se realizan talleres para capacitar y motivar al personal docente.
 - III. Se realizan talleres para sensibilizar a los/as niños/as.
 - IV. El profesorado sigue trabajando en el aula el contenido del proyecto a través de los materiales didácticos aportados.
- ✓ Pocos centros escolares consultados habían realizado actividades con temáticas similares previamente. Un 48% de los centros que han respondido a "si habían realizado actividades previas relacionadas con el tema"¹¹, han respondido afirmativamente. Incluso, profundizando sobre la temática de estas actividades previamente realizadas por los centros, se puede concluir que están vinculadas con la población indígena pero no tratan aspectos tan concretos como "el derecho al territorio", "el derecho a la propiedad cultural e intelectual", "a la protección al patrimonio", etc.

Un ejemplo de las actividades en las que algunos de los centros habían participado previamente son las que se muestran a continuación:

¹¹ 27 casos de un total de 56.

"Con Manos Unidas, una exposición de juguetes hechos por niños de África y los/as alumnos/as crearon sus propios juguetes".

"Jornadas interculturales".

"Talleres de interculturalidad pero nada específico sobre pueblos indígenas".

"La Asociación CEPIS desarrollo talleres de diversidad cultural".

4.4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES	RECOMENDACIONES ¹²
SOBRE EL PROCESO PARA LA SELECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES Y SU PARTICIPACIÓN		
Watu ha prestado especial atención al proceso para la captación de centros escolares colaboradores	Baja participación de centros: El porcentaje de centros participantes sobre el total de centros contactados según distritos no ha superado el 20%.	Se podría haber contactado con algunos de los centros y realizar un análisis previo para detectar las limitaciones que existen en los centros.
Todos los centros participantes consideran adecuado el sistema que ha seguido Watu para difundir el proyecto.	La distribución de centros participantes y de alumnado participante entre distritos difiere con respecto a las previsiones (dos datos relevantes: 1) En Carabanchel y Usera se ha concentrado finalmente el 69% de la población beneficiaria. 2) En el 60% de los casos, los centros son de línea 1 mientras que en el proyecto se había previsto que el 100% fuesen de línea 1).	Se podría haber realizado una captación más selectiva vinculando a los centros desde la propia planificación del proyecto y teniendo en cuenta sus limitaciones. Posibles estrategias: 1) Buscar centros educativos que trabajen los contenidos por proyectos y que utilicen metodologías cooperativas y participativas (por ejemplo, cooperativas de profesorado). 2) Plantear otras vías para lograr los objetivos: centros de educación no formal (por ejemplo, bibliotecas, asociaciones juveniles, centros culturales, etc.). 3) Analizar el interés por centrarse en pocos centros donde se puedan hacer más actividades (por ejemplo, actividades extraescolares una vez por semana) o en llegar a más número de centros.
	Los centros que no han participado en el proyecto fue debido a: 1) la excesiva oferta de actividades extraescolares, 2) falta de motivación del centro y de tiempo por parte del personal docente y 3) el momento en el que se han propuestos las actividades.	

¹² A lo largo del apartado se han enmarcado las recomendaciones para facilitar la localización del análisis del cual se derivan.

SOBRE SI EL PROYECTO RESPONDE A LAS NECESIDADES REALES DE LOS/AS NIÑOS/AS		
<p>Todas las personas docentes de las que se ha recogido información durante las visitas de presentación manifiestan que los/las niños/as de sus centros no cuentan con conocimientos previos sobre los pueblos indígenas o éstos son muy bajos.</p> <p>El personal experto consultado, considera que los materiales y las actividades de la guía están adaptados a los/as niños/as de 10 a 12 años.</p> <p>En el 100% de los centros contactados en los que se ha respondido a la pregunta de si el tema del proyecto resulta interesante para trabajar con los/las niños/as, se ha contestado afirmativamente.</p> <p>Se puede concluir por tanto que el proyecto está adaptado a los/as niños/as de esas edades (en cuanto a sus conocimientos previos al respecto y a su edad) y que se considera necesario el trabajar este aspecto con los/as niños/as de esas edades.</p>	<p>Parece que no se ha tenido en cuenta el criterio de "concentración de inmigrantes" como un aspecto clave en la selección de los centros entre los que difundir el proyecto.</p>	<p>Hubiera sido conveniente que la entidad se posicionara sobre si priorizar o no centros donde haya mayor representatividad de niños/as inmigrantes antes de difundir el proyecto.</p>
SOBRE SI EL PROYECTO RESPONDE A LAS NECESIDADES REALES DE LOS/AS NIÑOS/AS		
<p>Los docentes consultados manifiestan que la propuesta presentada <u>es novedosa</u>, no sólo por el tema tratado, si no también por la metodología utilizada.</p> <p>Concretamente es el proyecto resulta novedoso por:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Utilizar el cómic como herramienta. 2) La metodología de intervención está planteada como un proceso secuencial e integrado (se elabora material didáctico para el alumnado y para el profesorado; se realizan talleres con el mismo alumnado y con el mismo profesorado y, posteriormente, el mismo profesorado sigue trabajando con los materiales en el aula). 		
<p>Pocos centros escolares consultados habían realizado actividades con temáticas similares previamente.</p>		

5. GESTIÓN DEL PROYECTO

Para analizar la gestión del proyecto se han realizado entrevistas con las personas que componen la mesa de trabajo, en total, se han realizado:

- 2 entrevistas con representantes de la Junta Directiva.
- 1 entrevista con la guionista.
- 1 entrevista con un representante de Rantifuso, el equipo encargado de realizar las ilustraciones.
- 1 entrevista con la coordinadora del proyecto y la coordinadora pedagógica.
- 1 entrevista con la persona experta en pedagogía.

Es importante recordar que la evaluación intermedia se ha centrado en la ejecución del proyecto hasta la fecha que corresponde a las siguientes actividades:

RESULTADOS	ACTIVIDADES REALIZADAS HASTA LA EVALUACIÓN INTERMEDIA
Actividades transversales	A.0.1 Definición del equipo técnico de WATU, multidisciplinar y del coordinador/a proyecto. Operatividad del proyecto.
	A.0.2 Reuniones para la planificación de las acciones y ejecución del proyecto.
	A.0.3 Compra del material necesario para el proyecto
	A.0.4 Seguimiento de las acciones del proyecto
RE1.Creado, elaborado y adaptado un material educativo en formato cómic, que explica las diferentes formas de vida de 2 pueblos indígenas.	A.1.1. Recopilación de información y material histórico para la elaboración del contenido del cómic.
	A.1.2. Elaboración multidisciplinaria del guión del cómic.
	A.1.3. Transformación del contenido del cómic en un material pedagógico
	A.1.4 Adaptación a los niveles educativos a los que se dirige el proyecto.
	A.1.5 Elaboración de las actividades incluidas en los cómics y guía didáctica
	A.1.6 Elaboración de las ilustraciones del material educativo.
	A.1.7. Reuniones para la validación final e interna del material pedagógico (cómics y guía didáctica)
	A.1.8 Impresión de los ejemplares del cómic y de la guía didáctica.

RE2. Escolares, educadores y educadoras pertenecientes al tercer ciclo de educación primaria de 18 Colegios Públicos de 6 distritos del Municipio de Madrid, sensibilizados en la importancia de los pueblos indígenas, a través del conocimiento de las formas de vida de 2 pueblos indígenas de América del Sur.	A.2.1.Convocatoria pública e invitación a los Colegios Públicos del Ayuntamiento de Madrid para participar en el proyecto.
	A.2.2. Selección de colegios públicos
	A.2.3. Segunda toma de contacto con los centros para la planificación de las sesiones de trabajo
RE 3 Se ha evaluado y publicado la experiencia de trabajo realizada.	A.3.1.Reunión preliminar con la Consultora Externa para definir los términos de referencia de la evaluación principalmente intermedia.
	A.3.2.Reuniones de planificación para el seguimiento del proceso de evaluación.
	A.3.3.Evaluación intermedia del proyecto y sus resultados.

Uno de los elementos clave de la ejecución del proyecto ha sido la **MESA DE TRABAJO MULTIDISCIPLINARIA**. Esta mesa responde a una **metodología de trabajo participativa** cuyo objetivo era "lograr un material consensuado por todos y desde las perspectivas de cada una de las experiencias de sus miembros. Esto ha implicado que en cada paso de la elaboración del material cada miembro ha dado sus sugerencias y aportaciones y se han recogido"¹³.

Esta manera de trabajar ha supuesto, principalmente:

- Por un lado, mejorar la calidad de los resultados del proyecto y un aprendizaje organizacional para todos los miembros de la mesa de trabajo.
- Por otro, un retraso en la ejecución de las actividades sobre el cronograma inicial.

Se analizan a continuación dos aspectos clave de la mesa de trabajo a modo de análisis coste-beneficio de la metodología participativa escogida para gestionar el proyecto: su configuración y su coordinación.

¹³ Información obtenida del informe de justificación intermedia del proyecto elaborado por la Asociación Watu.

5.1. SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LA MESA DE TRABAJO

✓ Inicialmente, según el formulario del proyecto, la mesa de trabajo iba a estar compuesta por un grupo de personas que pudieran preparar el proyecto de manera integral (al menos, una persona experta en pedagogía, personas expertas en ilustración y guiones y una persona experta en pueblos indígenas). Así ha sido como finalmente se ha configurado la mesa de trabajo, con el siguiente equipo¹⁴:

- 2 representantes de la Junta Directiva de WATU conocedores de la realidad indígena y que aportan además la visión estratégica de la entidad.
- 3 personas del equipo técnico de WATU: La Directora de Watu, como conocedora de la realidad Ashaninka; la directora de proyectos como conocedora de la realidad Uru-Chipaya y la coordinadora pedagógica del proyecto.
- 4 ilustradores con experiencia probada en la elaboración de un cómic perteneciente al Grupo Rantifuso.
- 1 Guionista.
- 1 Pedagoga con experiencia en elaboración de material educativo dirigido a estas edades como asesora técnica el material.

✓ La mesa de trabajo incorpora de esta manera todas las disciplinas previstas y suficientes para elaborar unos materiales educativos de calidad (guía didáctica y cómic) con una perspectiva integral.

El grupo ha trabajado la metodología y los contenidos de los cómics y la guía didáctica. Las funciones de la mesa de trabajo han resultado ser la suma de las tareas de cada parte: guionista, dibujantes, pedagoga, etc.

✓ Las únicas diferencias en la ejecución de esta mesa con respecto a las previsiones, son las siguientes:

¹⁴ Información obtenida del informe de justificación intermedia del proyecto elaborado por la Asociación Watu.

- I. Inicialmente la configuración de la mesa era aún más ambiciosa, ya que se pretendía disponer de un "feedback" continuo de las propias comunidades. Finalmente las comunidades han participado revisando los contenidos de los cómics para ver si realmente reflejaba lo que son los pueblos Chipayas y Ashaninkas, pero no han participado con el nivel que estaba previsto inicialmente.

- II. Inicialmente se había previsto la colaboración de la Asociación Cultural Inti Raymi (ACIR), que finalmente no se ha querido participar en el proceso. Se contaba con ella porque tenía experiencia en educación no formal en centros escolares y podría haber aportado conocimiento sobre el enfoque práctico de trabajo en el aula.

- III. Inicialmente estaba previsto que otra personas pedagoga se hubiera involucrado laboralmente en el proyecto. Finalmente se tomó la decisión de contratar a sólo una persona como coordinadora pedagógica para así poder contratar a una guionista. Además, se ha contado con una experta pedagoga para apoyar, principalmente, la elaboración de la guía didáctica y la parte de intervención más directa con los centros.

Aunque teóricamente este planteamiento era muy válido, en la práctica, se ha hecho un esfuerzo por que hubiera una comunicación continua entre la experta pedagoga y la coordinadora pedagógica pero la vinculación no se ha podido mantener de la manera en que estaba prevista. Finalmente, la parte pedagógica la ha asumido principalmente la coordinadora pedagógica con un apoyo puntual de la persona experta.

A pesar de estas diferencias, todo el equipo que conforma la mesa de trabajo está de acuerdo en que el perfil de las personas participantes ha sido el suficiente teniendo en cuenta el planteamiento previsto de multidisciplinariedad.

El único aspecto mejorable es que, además de la coordinadora pedagógica (cuya valoración ha sido excelente por parte de todos los miembros de la mesa), se podría haber reforzado la mesa de trabajo o el equipo técnico con otra persona pedagoga. Un proyecto de Educación para el Desarrollo de estas características requiere de un equipo pedagógico con una coordinadora y una persona más técnica que sirva de refuerzo interno a la coordinación.

- ✓ La metodología participativa ha supuesto un aprendizaje sobre cómo trabajar en equipo y tomar decisiones de forma compartida.

El gestionar la participación es difícil y, un aspecto positivo del proyecto es que, desde la organización, se tuvo en cuenta este hecho y se empezó a coordinar la mesa con tiempo.

Sin embargo, la metodología ha ralentizado el trabajo y ha supuesto un gran esfuerzo para el equipo técnico de la organización.

Tal vez, se podría haber mejorado esta situación buscando un equilibrio entre participación y calidad de los resultados:

- Haciendo un cómic en vez de dos (aunque dos cómic aporta conocimiento de dos pueblos indígenas distintos y ha permitido introducir las mejoras sugeridas con la evaluación en la mejora del segundo cómic).
- Intercalando la elaboración de los cómics con las sesiones en los centros escolares.
- Haciendo una planificación más realista del tiempo.

Además, cuando se plantea la participación en un proyecto, puede ser en diferentes niveles.

- Operativo: Ejecutando y gestionando las decisiones que se vayan tomando.
- Consultivo: Se toma en cuenta la opinión.
- Decisivo: Además de voz, las personas tienen voto y toman decisiones.

Del discurso emergente de las personas entrevistadas de la mesa de trabajo, se percibe que dicho nivel era el decisivo para todos sus miembros, es decir entre toda la mesa de trabajo se tomaba la decisión teóricamente sobre los contenidos y metodología de los productos, y para algunos el operativo.

Algunos comentarios que son reflejo de ello se muestran a continuación:

" Todos los cambios hay que introducirlos y eso supone mucho trabajo" .

"No sé hasta que punto la mesa de trabajo tiene criterio para modificar el trabajo que se hace".

A la hora de planificar la metodología participativa se podrían haber establecido diferentes niveles de participación dependiendo del tipo de decisión, tarea o fase en concreto o, incluso, dependiendo del tipo de agente.

- ✓ La elección de una metodología participativa también debería ser una decisión tomada de manera horizontal.

Hubiera sido conveniente que el propio equipo que configura la mesa tomara la decisión de qué metodología quería implementar.

- ✓ El proceso de elaboración de los cómics ha sido más lento del que se había previsto inicialmente. De hecho, la elaboración del primero de los cómics ha sido mucho más compleja que la del segundo donde se ha mejorado con respecto al primero.

Algunas de las dificultades que han podido ralentizar el proceso se muestran a continuación:

- I. Que las tareas de guionista e ilustradores estuvieran asumidas por personas distintas -" tal vez ha habido solapamiento de roles" -.

Al principio el equipo de Rantifuso no quiso asumir las tareas de guionista y finalmente ellos mismos se ofrecieron a realizar tareas que no sólo correspondían a la ilustración.

- II. Que el proyecto está resultando novedoso para todo el equipo en cuanto a su metodología: Para la guionista que nunca había hecho guiones para un cómic, para Rantifuso que nunca había estado involucrado en un proceso tan participativo, para la coordinación del proyecto y la Junta Directiva que nunca habían participado activamente en un proyecto de Educación para el Desarrollo, para la coordinación pedagógica, etc.

- III. Que el equipo Rantifuso no se dedique profesionalmente al trabajo para el cual ha sido contratado ha supuesto que se haya tenido que quedar con ellos cuando tenían disponibilidad. También con el resto del equipo de la mesa que no había sido contratada por Watu ha sucedido lo mismo.

Se podrían plantear, por lo tanto, las siguientes mejoras:

- El guionista y los ilustradores tendrían que haber sido los mismos o, por lo menos, que hubiera habido una mayor comunicación entre ellos.

- Aprovechar el aprendizaje generado como este proyecto de manera que no se planteen el diseño de nuevos materiales sino la mejora de los ya existentes.

5.2. SOBRE LA COORDINACIÓN DE LA MESA DE TRABAJO

- ✓ En la mesa podemos diferenciar los siguientes tipos de agentes:
 - Entidades o personas colaboradoras: Guionista, ilustradores y la Asociación Cultural Inti Raymi (ACIR) si hubiera participado.
 - Personas expertas en diferentes temáticas: Junta Directiva y pedagoga.
 - Personal técnico: Coordinadora del proyecto y coordinadora pedagógica.

La diversidad de tipología de agentes puede haber supuesto una dificultad a la hora de coordinar la mesa de trabajo. El hecho de hacer una mesa participativa y horizontal con personas que fuera de ella no lo son, ha podido suponer un problema en la incorporación real de toma de decisiones cooperativas.

La participación de la Junta Directiva ha sido muy positiva porque así han conocido de primera mano cómo se hace un proyecto de Educación Para el Desarrollo y además han aportado información muy válida. Sin embargo, las relaciones de liderazgo han podido influir en la toma de decisiones.

El nivel de participación de la Junta Directiva podría haber sido consultivo y no decisivo, ya que realmente el personal coordinador del proyecto es el que dispone de toda la información para que, a nivel de gestión de proyectos, se tomen las decisiones oportunas. Sólo en el caso de que sea necesario el apoyo de la Junta Directiva para la toma de decisiones (en cuestiones que afectan al posicionamiento o estrategia de la entidad, por ejemplo, en la perspectiva de género) éste debería ser solicitado por la coordinación de proyectos o la directora.

Por otro lado, existía dualidad en cuanto a la remuneración económica de la mesa de trabajo a nivel técnico: Algunos de sus miembros son remunerados y a otros sólo se les paga el transporte y dietas.

Se podría haber planteado la retribución de todos los agentes que a nivel técnico participan en la mesa de trabajo con el fin de homogeneizar este aspecto.

Además, alguno de los miembros de la mesa son proveedores de un servicio en la práctica y no tienen la figura de socios o de socias en el proyecto (aunque hayan participado como tal desde su propia formulación).

Si realmente se pretende que ciertas organizaciones sean socias del proyecto, podrían ser consideradas como tal desde la propia formulación del proyecto.

- ✓ La coordinadora del proyecto y la coordinadora pedagógica ha sido muy bien valoradas por todos los miembros de la mesa. Destaca sobretodo:
 - Su disponibilidad.
 - Su accesibilidad.
 - Su capacidad para relacionar unos elementos del proyecto con otros.

- Su interés por procedimentar todos los elementos clave del proyecto: distribución de información, actas, sistematización de resultados, etc.

- ✓ La opinión generalizada es que las reuniones realizadas han sido las necesarias. Éstas se han convocado cuando el proyecto lo exigía, al principio casi semanalmente, incluso se han convocado reuniones de un día para otro. Al final, las reuniones está siendo cada más tiempo porque la dinámica del proyecto no lo está requiriendo, el proyecto está más encauzado.

Las dos mayores dificultades que se han tenido para convocar las reuniones han sido:

- El compaginar la disponibilidad de tiempo de todas las personas participantes.

- El disponer de los programas informáticos necesarios para diseñar y visualizar los cómics.

Algunas personas de la mesa de trabajo han comentado que las reuniones han resultado excesivas y un poco ineficientes. Sin embargo, el equipo evaluador considera que para responder a la metodología participativa diseñada era necesario una dinámica de trabajo presencial sobretodo al inicio del proyecto.

También se ha utilizado mucho el correo electrónico. Éste, aunque ha facilitado la gestión de algunas tareas, también ha generado, según algunas personas de la mesa de trabajo, algún malentendido.

En general se considera que, para cuestiones decisivas y sobretodo al inicio del proyecto, deben realizarse reuniones presenciales. Para cuestiones más operativas, existen otras alternativas de nuevas tecnologías que son más eficaces, como por ejemplo, una plataforma, un foro, blogs, etc.

- ✓ El hecho de que en la mesa de trabajo las personas no se conocieran entre ellas y contaran con conocimientos tan dispares (unas personas expertas en pedagogía, otras en ilustración, otras en pueblos indígenas, etc.) ha podido dificultar la comunicación y el entendimiento entre sus miembros.

Tal vez se podría haber planteado unas primeras sesiones formativas de unas personas a otras para dar a conocer su conocimiento, experiencia, lo que va a aportar a la mesa, etc., y así desarrollar la empatía entre sus miembros, las relaciones personales y buscar un equilibrio entre praxis.

- ✓ El que Watu no dispusiera de un posicionamiento claramente definido como entidad sobre el aspecto transversal de la perspectiva de género ha provocado que, a la vez que se diseñaran los materiales, se debatiera sobre dicho posicionamiento.

Convendría tener ciertos aspectos debatidos antes de iniciar un proceso de este tipo. Además, como ya se ha realizado un esfuerzo importante al respecto, se podría sistematizar el conocimiento desarrollado sobre perspectiva de género gracias al proyecto para que Watu lo aprovechara en otros proyectos.

- ✓ En general se han respetado los procedimientos de trabajo. En algún caso, se ha tenido que rectificar lo que ya se había decidido (por ejemplo, como una persona de la mesa de trabajo comenta "se han modificado los contenidos de los materiales cuando ya se habían aprobado"). En algunos casos la coordinación ha dicho que no se pueden alterar los procedimientos y, en otros casos, se ha optado por hacerlo pero en detrimento del cumplimiento de los plazos temporales establecidos.

Convendría respetar siempre los procedimientos de trabajo establecidos. Si se optó por una metodología participativa en la que se toman las decisiones en una mesa de trabajo, las decisiones deberían haberse adoptado siempre en esa mesa de trabajo.

- ✓ También es importante tener en cuenta que, a la hora de analizar cómo se ha articulado el equipo de trabajo, también influye la forma de ser de cada persona. Dentro de la mesa de trabajo hay personas más dispuestas al trabajo en equipo, más abiertas a recibir críticas y al diálogo.

Aunque se haya realizado el esfuerzo en comunicar al inicio del proceso en qué consiste la participación a través de la mesa de trabajo, puede ser:

- Que haya existido un error en el mensaje transmitido.
- Que la manera en que se ha interiorizado el mensaje y la predisposición de cada persona a incorporarlo haya sido diferente a lo que se esperaba desde Watu.

Este hecho ha podido influir en la manera de gestionar el equipo de trabajo en la práctica. Algunos de los discursos de las personas entrevistadas relacionados con este tema se muestran a continuación:

"El proceso de ejecución del proyecto ha sido entendido al principio pero a la hora de la práctica no".

"Yo creo que la mesa de trabajo tiene más voluntad que capacidad operativa de trabajo. No dudo de su capacidad para trabajar, pero a la hora de la verdad y ponerlo en práctica, creo que podría haber sido más eficaz".

5.3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES	RECOMENDACIONES ¹⁵
SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LA MESA DE TRABAJO		
<p>La mesa de trabajo multidisciplinaria responde a una metodología de trabajo participativa que ha supuesto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mejorar la calidad de los resultados del proyecto. 2) Aprendizaje organizacional para todos sus miembros sobre cómo trabajar en equipo y tomar decisiones de forma compartida. 	<p>La metodología participativa ha ralentizado el trabajo y ha supuesto un gran esfuerzo para el equipo técnico de la organización.</p>	<p>Tal vez, se podría haber mejorado esta situación buscando un equilibrio entre participación, cronograma y calidad de los resultados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Haciendo un cómic en vez de dos (aunque dos cómics aporta conocimiento de dos pueblos indígenas distintos y ha permitido introducir las mejoras sugeridas con la evaluación en la mejora del segundo cómic). 2) Intercalando la elaboración de los cómics con las sesiones en los centros escolares. 3) Haciendo una planificación más realista del tiempo.
<p>Watu ha organizado el trabajo con tiempo. La entidad era consciente desde su inicio de lo que suponía una metodología de trabajo tan participativa.</p>		
	<p>El nivel de participación para casi todos los miembros de la mesa de trabajo ha sido el decisivo, es decir entre toda la mesa de trabajo se han tomado las decisiones de manera consensuada.</p>	<p>A la hora de planificar la metodología participativa se podrían haber establecido diferentes niveles de participación dependiendo del tipo de decisión, tarea o fase en concreto o, incluso, dependiendo del tipo de agente.</p>
	<p>La elección de una metodología participativa debería haber sido una decisión tomada también de manera horizontal.</p>	<p>Hubiera sido conveniente que el propio equipo que configura la mesa tomara la decisión de qué metodología quería implantar.</p>

¹⁵ A lo largo del apartado se han enmarcado las recomendaciones para facilitar la localización del análisis del cual se derivan.

<p>La mesa de trabajo incorpora todas las disciplinas suficientes para elaborar unos materiales educativos de calidad (guía didáctica y cómic) con una perspectiva integral: ilustradores, guionista, pedagoga y expertos/as en indigenismo.</p>	<p>Las únicas dos diferencias en la mesa de trabajo con respecto a las previsiones, son:</p> <p>1) que inicialmente se había planteado la participación más activa de las propias comunidades indígenas, lo que en la práctica ha resultado difícil de gestionar.</p> <p>2) que inicialmente se había previsto la colaboración de una asociación concreta, que finalmente no ha querido participar en el proceso, con experiencia en educación no formal en centros escolares y que podría haber aportado conocimiento sobre el enfoque práctico de trabajo en el aula.</p> <p>3) Inicialmente se había previsto que otra persona pedagoga se hubiera involucrado laboralmente en el proyecto pero se decidió sustituir su papel por el de una guionista.</p>	<p>El único aspecto mejorable es que, además de la coordinadora pedagógica (cuya valoración ha sido excelente por parte de todos los miembros de la mesa), se podría haber reforzado la mesa de trabajo o el equipo técnico con otra persona pedagoga. Un proyecto de Educación para el Desarrollo de estas características requiere de un equipo pedagógico con una coordinadora y una persona más técnica que sirva de refuerzo interno a la coordinación.</p>
	<p>El proceso de elaboración de los cómics ha sido más lento del que se había previsto inicialmente. Algunos de los aspectos que han podido ralentizar su elaboración son:</p> <p>1) Que las tareas de guionista e ilustradores estuvieran asumidas por personas distintas.</p> <p>2) Que el proyecto está resultando novedoso para todo el equipo en cuanto a su metodología.</p> <p>3) Que el equipo Rantifuso no se dedique profesionalmente al trabajo.</p>	<p>Se podrían plantear las siguientes mejoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El guionista y los ilustradores tendrían que haber sido los mismos o, por lo menos, que hubiera habido una mayor comunicación entre ellos. - Aprovechar el aprendizaje generado con este proyecto de manera que no se plantee el diseño de nuevos materiales sino la mejora y réplica de los ya existentes.
SOBRE LA COORDINACIÓN DE LA MESA DE TRABAJO		
<p>La participación de la Junta Directiva en la mesa de trabajo ha sido muy positiva porque así han conocido de primera mano cómo se hace un proyecto de Educación Para el Desarrollo y además han aportado información muy válida.</p>	<p>Las relaciones de liderazgo han podido influir en la toma de decisiones.</p>	<p>El nivel de participación de la Junta Directiva podría haber sido consultivo y no decisivo, ya que realmente el personal coordinador del proyecto es el que dispone de toda la información para que, a nivel de gestión de proyectos, se tomen las decisiones oportunas. Sólo en el caso de que sea necesario el apoyo de la Junta Directiva para la toma de decisiones, éste debería ser solicitado por la coordinación de proyectos o la directora.</p>
	<p>El hecho de hacer una mesa participativa y horizontal con personas que fuera de ella no lo son, ha podido suponer un problema en la incorporación real de toma de decisiones cooperativas.</p>	<p>Se podría haber planteado la retribución de todos los agentes participantes en la mesa de trabajo con el fin de homogeneizar este aspecto.</p>
	<p>Existía dualidad en cuanto a la remuneración económica del trabajo: Algunas personas de la mesa de trabajo están remuneradas y a otras sólo se les paga el transporte y dietas.</p>	<p>Si realmente se pretende que ciertas organizaciones sean socias del proyecto, deberían ser consideradas como tal en la formulación del proyecto y no como proveedoras.</p>
	<p>Alguno de los miembros de la mesa son proveedores de un servicio en la práctica y no tienen la figura de socios o de socias en el proyecto (aunque hayan participado como tal desde su propia formulación).</p>	

<p>Las reuniones realizadas por la mesa de trabajo han sido las necesarias. Éstas se han convocado cuando el proyecto lo exigía (al principio casi semanalmente, al final del proyecto el ritmo es menor porque el proyecto está más encauzado).</p>	<p>Las dos mayores dificultades que se han encontrado para convocar las reuniones han sido:</p> <p>1) El compaginar la disponibilidad de tiempo de todas las personas participantes.</p> <p>2) El disponer de los programas informáticos necesarios para diseñar y visualizar los cómics.</p>	
<p>Se considera que para responder a la metodología participativa diseñada ha resultado muy positiva la dinámica de trabajo presencial sobretudo al inicio del proyecto.</p>	<p>El uso del correo electrónico para comunicarse entre sí los miembros de la mesa de trabajo, ha facilitado la gestión de algunas tareas pero ha podido generar algunos malentendidos.</p>	<p>En general se considera que, para cuestiones decisivas y sobretudo al inicio del proyecto, deben realizarse reuniones presenciales. Para cuestiones más operativas, existen otras alternativas de nuevas tecnologías que son más eficaces, como por ejemplo, una plataforma, un foro, blogs, etc.</p>
<p>La coordinadora del proyecto y la coordinadora pedagógica han sido muy bien valoradas por todos los miembros de la mesa destacando sobretudo: su disponibilidad, su accesibilidad, su capacidad para relacionar unos elementos del proyecto con otros y su preocupación por procedimentar y dejar por escrito todos los elementos clave del proyecto (distribución de información, actas, sistematización de resultados, etc.).</p>		
	<p>El hecho de que en la mesa de trabajo las personas no se conocieran entre ellas y contaran con conocimientos tan dispares ha podido dificultar la comunicación y el entendimiento entre sus miembros.</p>	<p>Tal vez se podrían haber planteado unas primeras sesiones formativas entre unas personas y otras para dar a conocer su conocimiento, experiencia, lo que va a aportar a la mesa, etc., y así desarrollar la empatía entre sus miembros, las relaciones personales y buscar un equilibrio entre praxis.</p>
	<p>El que Watu no dispusiera de un posicionamiento claramente definido como entidad sobre el aspecto transversal de la perspectiva de género ha provocado que, a la vez que se diseñaran los materiales, se debatiera sobre dicho posicionamiento ralentizando el proceso.</p>	<p>Convendría tener ciertos aspectos debatidos antes de iniciar un proceso de este tipo. Además, como ya se ha realizado un esfuerzo importante al respecto, se podría sistematizar el conocimiento desarrollado sobre perspectiva de género gracias al proyecto para que Watu lo aprovechara en otros proyectos.</p>
	<p>A la hora de coordinar la mesa de trabajo, principalmente la participación de todos sus miembros, también ha podido influir la forma de ser de cada persona, su predisposición a la crítica, al trabajo en equipo y su capacidad de diálogo.</p>	<p>Convendría reforzar el mensaje transmitido por Watu a las personas sobre la metodología de trabajo y prestar atención a la forma en la que las personas reciben el mensaje para modificarlo si es necesario.</p>

6. CALIDAD DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En este apartado se evalúan los materiales didácticos elaborados en el marco del proyecto (cómic "Mario y el misterio Chipaya", cómic "La cascada Irioooshi" y la Guía Didáctica). Para ello se ha contado con:

- La información aportada por un grupo de tres personas expertas en Educación Para el Desarrollo que han analizado los materiales siguiendo un cuestionario abierto realizado por Transformando.
- La información aportada por dos niños y una niña de entre 10 y 12 años sobre los cómics que previamente habían leído.

En este apartado se ha realizado una síntesis evaluativa, recogiendo aquellos aspectos comunes señalados por las diferentes personas expertas consultadas.

6.1. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS A TRANSMITIR CON LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

A continuación se valora si los cómics y la guía didáctica han incorporado finalmente los aspectos que según Watu se querían transmitir. Se han diferenciado tres niveles (imprescindibles, deseables y transversales).

	EXPLICACIÓN	CÓMO SE HAN INCORPORADO	ASPECTOS QUE SE PODRÍAN HABER INCORPORADO
CONTENIDOS IMPRESCINDIBLES			
Importancia de los orígenes de las culturas, conservación de tradiciones.	En cuanto al derecho que tienen los Pueblos Indígenas a mantener y a que les sea respetada su cosmovisión y las prácticas, organización y costumbres que de ella se derivan.	En todos los materiales, se ha incidido constantemente en la importancia de la conservación de tradiciones, desde el respeto a la diversidad cultural, concretamente, en el primer cómic, mostrando costumbres, elementos propios de las culturas indígenas y, en el segundo cómic, incidiendo en la necesidad de respetar los derechos de los pueblos y en mostrar la explotación que sufren los pueblos indígenas por la destrucción de su forma de vida.	<p>Se ha recurrido también al concepto de Derecho, principalmente en las actividades de la Guía Didáctica. Es importante tener en cuenta que, a estas edades, el concepto no se entiende fácilmente. Requiere una construcción razonada, lo que precisa de una justificación y un proceso más largo y no sólo un planteamiento de imperativo moral.</p> <p>Podría resultar útil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Algún esquema resumen de los Derechos Humanos como anexo. ➤ Una referencia de universalidad y reciprocidad (si quiero que se respete lo mío, también tengo que respetar lo ajeno).

		<p>Dos son los aspectos que se consideran más positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El haber incidido no sólo en el mensaje de conservar las tradiciones sino también en su justificación, explicando la importancia de hacerlo. Evolución percibida del primer al segundo cómic. ➤ El haber analizado de manera comparativa, como se hace en la actividad 5 del cómic "La Cascada Irioooshi" de la Guía Didáctica, las diversas tradicionales de modo que se construya una visión adecuada de la importancia de un respecto a la diferencia. 	<p>Sería conveniente profundizar en la utilidad práctica del conocimiento vivencial trabajando la conservación de las tradiciones a través de su uso práctico. La necesidad de otras culturas se ve de una manera tangencial (por ejemplo cuando se dice en el cómic Uru-Chipaya "gracias a las hierbas que tienen los Chipayas, aquí podemos curarnos de muchas enfermedades"). Sería interesante incidir sobre ello en el aula.</p> <p>Se podría incluir una definición de "diversidad cultural" en el Glosario de Términos.</p>
Conciencia de la identidad propia.		<p>Esta idea aparece sobretodo en la Guía Didáctica analizando de forma positiva una cultura con otra diferente.</p>	<p>De forma explícita en los cómics aparece pero de forma puntual (por ejemplo, en el cómic Uru-Chipaya cuando Jessi cura a Yomar, se establece una relación con las hierbas que utiliza su abuela. Sería interesante incidir sobre ello en el aula.</p>

<p>Igualdad entre las culturas, personas y países. No-superioridad.</p>		<p>Se menciona tanto en los cómics como en la Guía Didáctica.</p>	<p>Se debería incidir más en su importancia como forma de construir un pensamiento crítico y una actitud de respeto. No cambia una actitud el que se de un mensaje de igualdad sino el que se descubran razones para hacerlo.</p>
<p>Respeto a otras culturas y orígenes diferentes.</p>	<p>Conocer los orígenes de las personas con las que convivimos para comprender el aprendizaje y enriquecimiento que esto supone. Introducción del termino diversidad cultural.</p>	<p>Los cómics muestran en todo momento una actitud de respecto a otras culturas y orígenes diferentes.</p> <p>Además, se refuerza el conocimiento explicando la funcionalidad (se hace en algunas ocasiones en los cómics, por ejemplo en el de "La Cascada de Irioshi", explicando que hace tanto calor que no ponen paredes, sólo techo para protegerse de la lluvia). Es positivo porque permite una comprensión que evita el extrañamiento.</p>	<p>Esta actitud puede cambiar a largo plazo y depende de múltiples variables personales o sociales (autoestima, control emocional, etc.). El trabajar estos elementos excede a los objetivos de este proyecto pero los condiciona.</p>
<p>Desarrollo sostenible.</p>	<p>Llevar a cabo, siempre, unas prácticas equilibradas con la naturaleza, un uso equilibrado de los recursos naturales, respetando al medio ambiente, por ser considerado como la fuente de toda la vida.</p>	<p>En algunos diálogos se explicita la importancia que tiene la naturaleza para los pueblos indígenas.</p>	<p>Posiblemente lo que falte es un análisis justificativo de algunos aspectos como las razones de por qué es necesario defender la naturaleza o qué efectos tienen nuestros comportamientos sobre el medio ambiente. Debería ampliarse en el trabajo en el aula.</p>

<p>Necesidad de otras culturas.</p>	<p>Efecto mariposa (lo que pasa allí nos afecta aquí) por lo tanto se relaciona con la reciprocidad y la colaboración intercultural.</p>		<p>No está suficientemente trabajado. Faltaría justificar más esta necesidad para iniciar en los/as niños/as un sentimiento de implicarse en una lucha que interesa a todos y a todas.</p>
CONTENIDOS DESEABLES			
<p>Amenazas que sufren los pueblos indígenas y hegemonía de los países ricos sobre los países menos ricos.</p>	<p>Patrimonio cultural (robo intelectual -uso de las plantas medicinales- y de los recursos naturales); explotación de algunos países sobre cosas que pertenecen a las poblaciones indígenas; que hay lugares y pueblos que, constituyendo la mayor diversidad cultural de la Tierra, están amenazados por los países más ricos, explotados, oprimidos y en vías de desaparición.</p>	<p>Todos estos temas son tratados en los cómics y en la Guía Didáctica.</p>	<p>En concreto, se debería explicar con más detalle:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El efecto de los países del norte sobre estas comunidades (por ejemplo, en el caso del cómic Ashaninka: ¿Quiénes son los que se llevan la madera, ¿Para qué?, ¿Quiénes son los que se llevan las medicinas?, ¿En qué condiciones?). ➤ La razón de por qué es necesario el incorporar hábitos como los de los pueblos indígenas. <p>Lo importante es que los/as niños/as construyan una visión en la que descubran lo bueno del intercambio frente a lo malo de la colonización.</p>

<p>Responsabilidad.</p>	<p>Como actitud de los personajes en su vida cotidiana.</p>	<p>Aparecen diversos ejemplos de responsabilidad a lo largo de los dos cómics (no pueden quedar un día porque están en exámenes, cuidado de las semillas de Quinoa, etc.). Si se trata este tema de manera puntual podría quedarse diluido entre el resto de contenidos. Aun así, dada la importancia que tiene este aspecto formativo en el currículo oculto, se considera muy pertinente el haberlo incluido.</p>	
CONTENIDOS TRANSVERSALES			
<p>Trabajo en equipo.</p>	<p>Pensamiento colectivo para la consecución de un fin común.</p>	<p>Se menciona mucho en los cómics y en relación con las poblaciones indígenas (por ejemplo en el caso de los Uru-Chipayas donde se resalta la importancia del círculo, de la igualdad, de la construcción de las casas entre todos/as, etc.). El refuerzo de este aspecto viene de la mano de la Guía Didáctica donde se trabajan dinámicas en equipo.</p> <p>Todas las actividades de la Guía Didáctica están planteadas para la construcción colectiva del conocimiento y para la participación.</p>	<p>El único aspecto mejorable sobre este aspecto es el tratamiento de los roles en el caso del cómic Uru-Chipaya. Se ve muy clara la diferencia morfológica pero no tanto en actitudes. Es un momento idóneo para que vean personajes con identidad y diversidad emocional (enfadándose, reconciliándose, etc.).</p> <p>También se podría haber planteado algún tipo de conflicto y ver cómo se resuelve.</p>

<p>Valores de amistad, tolerancia y cooperación.</p>		<p>Son los aspectos más recalcados a lo largo de los cómics y la Guía Didáctica.</p>	<p>Dos aspectos concretos del cómic Ashaninka que producen extrañeza y resultan poco pedagógicos es:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El hecho de que se ofrezca bebida alcohólica a una niña y la repulsión que siente ella por la bebida de esa cultura. ➤ El que no se haga caso al profesor en el aula y hable en un idioma que los/as niños/as no entienden.
<p>Valor del consenso en las decisiones.</p>		<p>Concretamente es en el cómic de Uru-Chipaya donde se trabaja más este aspecto.</p>	<p>Lo que ahí se produce (por ejemplo para la elección del <i>Jlakata</i> de manera conjunta) es una decisión por aclamación. La diferencia entre aclamación y consenso es que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En la aclamación se producen procesos de pensamiento grupal y contagio emocional. ➤ En el consenso deben valorarse alternativas y cada persona manifestar su opinión. Se producen tres pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Mencionar todas las posibilidades. 2. Analizar ventajas e inconvenientes. 3. Consensuar.

6.2. ANÁLISIS DE LA ADAPTABILIDAD DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS AL TRABAJO EN EL AULA

- ✓ En general, se considera que los cómics son una herramienta adecuada para trabajar en el aula por las siguientes razones:
 - o Son lúdicos, imaginativos, narrativos y simbólicos.
 - o Ayudan a fomentar y desarrollar el hábito lector.
 - o Son un elemento motivador para el aprendizaje.

También se ha considerado muy positivo el hecho de plantear el uso del cómic y su lectura en el aula. Si se hubiera planteado la lectura fuera del aula, se hubiera convertido el trabajo de sensibilización en deberes y, por lo tanto, se podría haber roto el efecto lúdico y novedoso.

- ✓ Los cómics se pueden adaptar a todas las áreas de conocimiento. Lo importante hubiera sido explicarlo claramente en la Guía Didáctica:

Lengua y literatura:

- Contraste de vocabulario entre culturas.
- La importancia de mantener vivas las lenguas ancestrales en aras de apreciar la diferencia y valorar la riqueza cultural.
- Pobreza/riqueza de expresiones, ¿cómo se diría de otra manera?).
- Contraste de las formas de hablar de los personajes (un personaje que hable de manera muy elaborada, otro con muchas onomatopeyas, etc.).
- Fomento de la lectura.

Lenguas extranjeras: La importancia de conocer el lenguaje de otras culturas y de otros pueblos para poder comunicarnos.

Educación artística:

- Dibujar aspectos concretos del cómic.

- Construir una maqueta sencilla de un pueblo indígena.
- Analizar los dibujos del cómic, trabajar el tema del color, etc.

Conocimiento del medio natural, social y cultural:

- La orientación y construcción de las casas.
- Derechos de los pueblos indígenas, derechos humanos, etc.
- Las relaciones de respeto/dominación entre países, el desequilibrio económico, el origen de la cultura, la organización social, etc.
- Los recursos naturales (medicinas, alimento, energía), sus usos y posibilidades, las plantas y la salud, etc.

Geografía e historia:

- Ubicación de los pueblos indígenas: país, clima, relieve, paisaje, fauna, etc.

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: Derechos de los pueblos indígenas, dignidad, diversidad, igualdad de género, etc.

A los/as niños/as entrevistados/as, les gustaría leer estos cómics en clase y también que los utilizaran en algunas asignaturas. Especialmente las áreas de conocimiento con los que relacionan el uso del cómic serían plástica, lengua, geografía e historia, tal y como muestran los siguientes discursos:

"Lo podría utilizar el profe en plástica y lengua".

"En geografía e historia, para ver dónde están los pueblos indígenas en el mundo y cómo es su historia".

También se podrían utilizar en otro tipo de actividades de los centros escolares: Semana cultural, día de la solidaridad, plan de fomento de la lectura, etc.

- ✓ Las dinámicas propuestas y la lectura de los cómics se pueden adaptar a las diferentes necesidades que existan en el aula.

Las dinámicas que requieren más adaptación según edades y necesidades son la que implican representación y visualización.

A través del trabajo en equipo (por ejemplo, lectura dramatizada) se ayuda a la integración de niños/as que pueda haber en el aula con algún tipo de dificultad especial (sobretudo lectora y/o escrita).

- ✓ Las dinámicas son aplicables teniendo en cuenta los recursos (humanos, materiales, tiempo, etc.) con los que suelen contar los centros escolares públicos. Su utilización depende de la motivación, la capacidad que tenga el profesorado de relacionarlo con los contenidos de las materias, la marcha de las programaciones, etc.

6.3. ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LOS CÓMICS

- ✓ A nivel general y de forma introductoria, a continuación se muestran los aspectos que se han considerado como más atractivos de los cómics por parte de las personas expertas que lo han evaluado así como por parte de los/as niños/as que se han entrevistado:
 - En el caso de los Uru-Chipaya, el que sea una acción en un entorno próximo a los chavales y que incluya un misterio que tienen que resolver.
 - En el caso de los Ashaninka, es interesante la inclusión en este cómic del elemento mágico en una edad en la que se va perdiendo conexión con esta dimensión, tan importante en otras culturas. También, el haber situado la acción en su territorio es un contraste con el anterior y una reversión de la integración cultural. Se visibilizan los problemas reales y los sentimientos morales asociados (indignación, frustración, etc.).

- El formato de cómic, con muchas imágenes, símbolos, etc.

- El trabajo gráfico.

- ✓ Se considera que el formato de los cómics (número de páginas, trazos del dibujo, etc.) está muy adaptado a las edades de los/as niños/as y objetivos del proyecto por varias razones:
 - Las imágenes se hacen cercanas: Como una de las niñas entrevistada comenta "los cómics que yo suele leer son de ficción y éste es de pura realidad".

 - Pero también se incluyen aspectos fantásticos a la vez: Como una de las niñas entrevistada comenta sobre el cómic Uru-Chipaya, "lo que más me ha gustado es cuando empiezan a descubrir los misterios".

 - Es de fácil lectura: Como una de las niñas entrevistada comenta "Los diálogos son fáciles de leer y claros. Como me gustaba tanto, lo he leído del tirón y sólo he tardado 20 minutos".

- ✓ Dos aspectos mejorables se señalan de manera conjunta por las personas expertas que han evaluado los cómics:
 - Pueden resultar poco realistas porque todo se resuelve de una manera muy fácil, no hay situaciones en las que haya conflictos claros que tengan que resolverse.

 - Escasez de fuerza en algunos momentos.

6.4. ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LOS CÓMICS

Dado el interés que ha generado este tema en Watu, se ha considerado oportuno analizarlo en un apartado diferente.

El proyecto plantea, tanto en su narración como en los contenidos que se quieren transmitir de manera transversal, la perspectiva de género o de igualdad ente mujeres y hombres. Formalmente se produce una visión igualitaria y participan chicos y chicas en los cómics. Sin embargo, vamos a analizar con más detalle este aspecto.

El trabajo en igualdad de género tiene como pilares básicos trabajar para desmontar estereotipos y la división sexual del trabajo, haciendo hincapié en dar visibilidad a las mujeres y a sus aportaciones. A continuación analizamos cómo se han incorporado estos aspectos en los cómics.

✓ **En el cómic de los Uru-Chipaya se aprecian determinados detalles positivos** desde esta perspectiva de trabajar por la igualdad real de varones y mujeres tales como:

- o Correcta distribución por sexo de tareas en la construcción de la vivienda: Jessi va a buscar el barro (junto con un chico, pero siendo chica va ella); Jessi también cava (trabajo físico).
- o Capacidad de pensamiento abstracto y resolutivo de las mujeres: Jessi da respuesta a dónde bañarse (en el estanque) que es una pista importante para llegar al final del misterio.

- ✓ Sin embargo, desde esta visión de la perspectiva de género (valor transversal a transmitir), **el cómic de los Uru-Chipaya reproduce roles tradicionales y estereotipos**. En general a lo largo del comic no se da visibilidad a las mujeres y se reproducen roles:
 - o Lenguaje sexista. Constantemente a lo largo de todo el cómic se emplea el plural general masculino, sin hacer referencia a las chicas o mujeres. Aunque el grupo de protagonistas es mayoritariamente masculino, es una de las principales herramientas del trabajo de género, visibilizar a las mujeres, para lo que el lenguaje juega un papel fundamental.
 - o Ya desde la introducción se destaca como algo positivo la distinción trabajo productivo vs reproductivo (pág.5 cuarto párrafo), correspondiendo a los varones los trabajos productivos (esfera de lo público) y a las mujeres los trabajos reproductivos (esfera de lo privado). Si bien es cierto que en el cómic no se hace una referencia valorativa sobre estas diferentes esferas del trabajo, deja patente la reproducción de valores patriarcales sin cuestionarlos.
 - o El protagonista aventurero del cómic (Artur) es un varón, reforzando así la visión de varones aventureros, mujeres miedosas. Su hermano pequeño es varón y sus amigos también. El centro de la historia es masculina.
 - o Las chicas piden a los chicos jugar con ellos, partiendo así los varones de una relación de superioridad. De hecho, una de las niñas entrevistada que ha leído el cómic comenta:

"No me ha gustado la parte en la que las niñas aparecen por primera vez y se acercan a jugar y los niños se asustan y parece como que se enfadan, como si las chicas fuéramos ogros. Eso no pasa en la realidad".

- o Reproduce el rol tradicional masculino de dirigir el conocimiento. Mario (varón) tiene el libro con la información sobre el pueblo Chipaya y por tanto es quien sabe como construir la casa. Controla el conocimiento.
- o Idea de que los varones son físicamente más fuertes que las mujeres, transmitiendo una imagen de debilidad de éstas: cuando Jessi y Mario están poniendo las piedras (pág 17) ella tiene cara de mucho esfuerzo y él no.
- o Idea de que las mujeres siempre van a la zaga de los hombres: cuando corren (pág. 22) los chicos van por delante y las chicas por detrás.
- o La mayoría de las aportaciones sustanciales para la resolución del misterio son asignadas en el texto a los varones (chicos): Mario es el que ve el árbol más alto y el que lo trepa para tomar la siguiente pista; un jefe (masculino) que resulta ser Mario (varón); las chicas no dan ni una orden (asignación de tareas), ni una proposición; por alguna razón el nombre de Paula no aparece hasta el final.

- o Papel de cuidadora de las mujeres, alimentando la división sexual del trabajo: la que se encarga de los cuidados y cura de enfermo, es una chica (Cuando se cae Yomar le cura Jessi. Pág. 30). "La mujer que cuida de los Chipayas".
- ✓ **En el cómic Ashaninka se mejora sustancialmente muchos de los aspectos mencionados para el cómic Chipaya** (por ejemplo, la protagonista en este caso es una niña).
- ✓ Sin embargo, **existen algunos aspectos que se siguen manteniendo:**
 - o Se sigue empleando el plural masculino como representante de toda la comunidad, en la que en realidad hay varones y mujeres.

Conviene que la 1ª, 2ª y 3ª persona del plural sea en masculino y femenino o que se utilice el genérico (por ejemplo, personas en lugar de hombres y mujeres). Es por una cuestión de visibilizar la existencia y el papel de las mujeres, una de las premisas mínimas de partida en la perspectiva de género. No es una simple cuestión de lenguaje.

- o El tópico de belleza (ojos bonitos) se asocia a una persona de sexo femenino.
- o Convendría hacer en algún punto (quizá la introducción al cómic) una referencia a la división sexual del trabajo. Es uno de los puntos críticos en las teorías de género y este cómic vuelve a establecer claras divisiones.

Si se quiere transmitir la realidad cultural de la población Ashaninka tal y como es (incluida la tradicional división sexual del trabajo), sería interesante hacer alguna reflexión sobre esta división y la valorización que la comunidad da a cada uno de los roles. En el caso concreto de las culturas indígenas andinas, el tema de la valorización que da la comunidad a los roles de género es importante tenerlo en cuenta, es un elemento de debate.

6.5. ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LA GUÍA DIDÁCTICA

Con respecto a la Guía Didáctica, las personas expertas que la han evaluado han realizado un análisis muy exhaustivo de la misma. A continuación se señalan los aspectos más relevantes del análisis:

- ✓ La propuesta de actividades es rica y diversa y la metodología lúdica y cooperativa.
- ✓ Resulta comprensible para los docentes: Se describen los objetivos, y contenidos. También se organizan las dinámicas en cuadros, fichas, etc.

Sin embargo, un cuadro de visión general hubiera resultad muy útil para visualizar la secuencia y lo que implica cada una de las sesiones de trabajo.

Además, la guía podría mejorar si se estructurasen las actividades en apartados.

Se podrían haber diferenciado los siguientes apartados: 1) Explorando conocimientos previos; 2) Acercándonos a las culturas de los pueblos indígenas; 3) "El valor de la diferencia", "Somos iguales-somos diferentes" o cualquier título que resalte el valor de la diferencia cultural; 4) Actividades de evaluación.

✓ Resulta práctica y atractiva:

- Ordena los conceptos, los define en relación a la metodología, incluye referencias a las materias, etc.
- Los materiales que se necesitan son sencillos, manejables, baratos y lúdicos.
- Hay espacio para escribir, los colores, la ilustración, la claridad, etc.

Sin embargo, se deberían haber incluido explicaciones y justificaciones dirigidas al profesorado sobre cómo ayudar al grupo a reflexionar sobre las consecuencias de su comportamiento. Parece intuirse una necesidad por prestar más atención a la sensibilización del profesorado que será contrastada en la evaluación final.

Se podría haber:

- Vinculado los patrones de actuación (consumo, políticas, etc.) en los países del Norte y la situación que viven estas comunidades.
- Explicado qué variables (racismo, actitudes racistas, etc.) se deben trabajar y con qué herramientas.
- Aportado recursos metodológicos de cómo afrontar el debate. Por ejemplo, para afrontar el debate sobre la importancia de la diversidad cultural: 1) Empezar viendo que somos diferentes (color de pelos y ojos, altura, gustos, habilidades, etc.), 2) Descubrir la importancia de que tengamos habilidades ("el que sabe chistes nos divierte", etc.), 3) Conocer la necesidad de la disparidad ("si todos fuéramos fontaneros nuestros grifos estarían muy bien, pero nadie sería mecánico y arreglaría los coches"), 4) Valorar algunas diferencias ante las que exista un prejuicio no asentado (por ejemplo, de género) y 5) Dar paso al prejuicio racista.

- ✓ La guía y los cómics están muy vinculados entre sí. Sigue las pautas del relato y complementa lo que no está en él (ejemplo: concepto de diversidad cultural).
- ✓ Se considera muy positivo el que se haya incluido una carta de presentación dirigida a los docentes.

Se podría haber añadido algún comentario referido a lo que el profesorado también puede aprender.

Hubiera sido conveniente incluir en la carta algún comentario sobre:

- Que el contacto con otras culturas y formas de vida es enriquecedor y educa.
- Que facilita ser más tolerantes con la diferencia.
- Que favorece una convivencia intercultural que ya es cotidiana.
- Que nos saca de nuestra perspectiva, dándonos otra forma de ver las cosas.

- ✓ Se consideran que las dinámicas más novedosas son aquellas que trabajan el contraste entre culturas y que hay variedad en las actividades en cuanto a que hay actividades individuales, de grupo y de pareja.

Sin embargo, se han planteado algunas recomendaciones concretas para algunas de ellas.

A continuación se muestran las más importantes:

- Actividad del enigma compleja y con errores.
- Actividad de necesidades-derechos es compleja para estas edades.
- Actividad de acuerdo-desacuerdo no permite situaciones intermedias (sí, si se marca una línea imaginaria y se permite situarte más o menos cerca del sí o del no).
- En las actividades sobre conocimiento de la procedencia de nuestros/as compañeros/as, sería conveniente conocer previamente la zona y el fenómeno de la emigración que tiene el alumnado inmigrante. Tal vez fuese más conveniente conocer la procedencia de las familias de todos/as los/as niños/as para contrastar culturas "similitudes y semejanzas".
- En la actividad sobre los derechos de Ashaninka, por ejemplo, que incluye la pregunta "¿Qué necesitas para vivir?", se podría establecer una comparación: ¿Qué necesitan los Ashaninkas para vivir? ¿Por qué estas diferencias?.

- ✓ Como ya se ha comentado en otros apartados, puede que la indefinición sobre el objetivo del proyecto se esté reflejando también en los cómics y la Guía Didáctica. No queda claro a lo largo del diseño ni en la propia ejecución del proyecto, si el objetivo es que los/as niños/as conozcan ideas sobre la cultura de los pueblos indígenas o también desarrollar actitudes y conductas solidarias con estos pueblos.

Si se pretendiese el segundo de los objetivos, sería necesario reforzar en la Guía Didáctica:

- Incluir aspectos de vivenciación/problematización de modo que se sienta una realidad en nuestra propia piel que cuestione nuestra manera de ser.
- Faltaría alguna actividad para desarrollar más qué podemos hacer desde aquí y así cumplir la promesa de Ana en el cómic Ashaninka de " *haré todo lo que pueda por los Ashaninkas*".
- El análisis crítico.

- Incluir actividades que fomenten la acción proactiva y que movilicen al activismo (desde una carta a las autoridades pidiendo su apoyo a los pueblos indígenas, actividad explicativa para el resto de chicos/as del centro escolar, etc.).

6.6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS MEJORABLES	RECOMENDACIONES ¹⁶
ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS A TRANSMITIR CON LOS MATERIALES DIDÁCTICOS		
En todos los materiales, se ha incidido constantemente en la importancia de la conservación de tradiciones, de la igualdad entre culturas y de las prácticas sostenibles.	Se ha recurrido también al concepto de Derecho. Es importante tener en cuenta que entre los 10 y 12 años el concepto no se entiende fácilmente.	El concepto de Derecho requiere una construcción razonada, lo que precisa de una justificación.
Con respecto a la conservación de tradiciones, se considera muy positivo no sólo haber transmitido el mensaje sino también haberlo justificado y el haber tratado el respecto a la diferencia.	Sería conveniente profundizar en la utilidad práctica del conocimiento vivencial.	Se podría trabajar la conservación de las tradiciones a través de su uso práctico y el conocimiento de la identidad propia.
	La igualdad entre culturas es una actitud. No cambia una actitud el que se de un mensaje de igualdad.	Se deberían descubrir razones para respetar otras culturas por ello se debería de incidir más en su importancia.
	Lo mismo sucede con el respeto al medio ambiente, también es una actitud. No cambia una actitud el que se de un mensaje de respeto al medio ambiente.	Sería conveniente profundizar en el análisis justificativo de por qué es necesario defender la naturaleza o qué efectos tienen nuestros comportamientos sobre el medio ambiente.
En todos los materiales también se presta especial atención a las amenazas que sufren los pueblos indígenas (hegemonía de los países ricos sobre los países menos ricos) y al tema de la responsabilidad (como actitud de las personas en su vida cotidiana).	Lo más importante al respecto debería ser que los/as niños/as descubran las bonanzas del intercambio frente a la colonización.	Se debería explicar con más detalle el efecto que tienen los países del norte sobre las comunidades indígenas y la importancia de incorporar hábitos.
Sobre los aspectos transversales de trabajo en equipo, desarrollo de valores de amistad, tolerancia y cooperación y de consenso en las decisiones, se mencionan mucho en los cómics y sobretodo se trabajan en la Guía Didáctica.	Se debería profundizar sobre la diversidad de identidad y emociones de los personajes.	Se podrían haber incluido situaciones en los cómics en los que los niños y las niñas lloran, se pelean y se reconcilian.
	Se debería mejorar la manera de transmitir cómo se toma una decisión por consenso.	El proceso debería haber sido secuencial: 1) Se mencionan todas las posibilidades, 2) Se analizan las ventajas e inconvenientes y 3) Se toma la decisión por consenso.

¹⁶ A lo largo del apartado se han enmarcado las recomendaciones para facilitar la localización del análisis del cual se derivan.

ANÁLISIS DE LA ADAPTABILIDAD DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS AL TRABAJO EN EL AULA		
Se considera que los cómics son una herramienta adecuada para trabajar en el aula porque son lúdicos; ayudan a fomentar y desarrollar el hábito lector y son un elemento motivador para el aprendizaje.		
También se ha considerado muy positivo el hecho de plantear el uso del cómic y su lectura en el aula. Si se hubiera planteado la lectura fuera del aula, se hubiera convertido el trabajo de sensibilización en deberes y, por lo tanto, se podría haber roto el efecto lúdico y novedoso.		
Los cómics se pueden adaptar a todas las áreas de conocimiento.	Lo importante hubiera sido explicarlo claramente en la Guía Didáctica.	<i>En el apartado se muestra una relación cómo se pueden utilizar los cómics en cada área de conocimiento.</i>
	También se podrían utilizar en otro tipo de actividades de los centros escolares: Semana cultural, día de la solidaridad, plan de fomento de la lectura, etc.	
Las dinámicas propuestas y la lectura de los cómics se pueden adaptar a las diferentes necesidades que existan en el aula.	Las actividades que necesitan más adaptación son la que implican representación y visualización.	A través del trabajo en equipo se puede ayudar a la integración de los/as niños/as con capacidades diferentes.
Las dinámicas son aplicables teniendo en cuenta los recursos (humanos, materiales, tiempo, etc.) con los que suelen contar los centros escolares públicos.	Su utilización depende de la motivación, la capacidad que tenga el profesorado de relacionarlo con los contenidos de las materias, la marcha de las programaciones, etc.	
ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LOS CÓMICS		
Cada cómic se ubica en territorios diferentes: uno en donde viven los/as niños/as y otro en las comunidad indígenas.	Pueden resultar poco realistas porque todo se resuelve de una manera muy fácil.	
Los dos cómics incluyen aspectos mágicos o misteriosos.	Escasez de fuerza en algunos momentos.	
Los dos cómics tienen formatos con muchas imágenes, símbolos, etc.		
Los cómics tienen una alta calidad gráfica.		
Se considera que el formato de los cómics (número de páginas, trazos del dibujo, etc.) está muy adaptado a las edades de los/as niños/as y objetivos del proyecto.		

ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LOS CÓMICOS		
<p>En el cómic Uru-Chipaya (primero que fue elaborado), formalmente se produce una visión igualitaria y participan chicos y chicas en los cómics: 1) Correcta distribución por sexo de tareas en la construcción de la vivienda, 2) Capacidad de pensamiento abstracto y resolutivo de las mujeres.</p>	<p>El cómic de los Uru-Chipaya reproduce roles tradicionales y estereotipos 1) Se destaca como algo positivo la distinción trabajo productivo vs reproductivo entre mujeres y hombres, 2) El protagonista es un varón, 3) Las chicas piden a los chicos jugar con ellos, 4) Reproduce el rol tradicional masculino de dirigir el conocimiento, 5) Transmite la idea de que los varones son físicamente más fuertes que las mujeres, 6) Transmite la idea de que las mujeres siempre van a la zaga de los hombres, 7) La mayoría de las aportaciones sustanciales para la resolución del misterio son asignadas en el texto a los varones y 8) Papel de cuidadora de las mujeres.</p>	
<p>En el cómic Ashaninka se mejora sustancialmente muchos de los aspectos mencionados para el cómic Chipaya (por ejemplo, la protagonista en este caso es una niña).</p>	<p>Se sigue empleando el plural masculino.</p>	<p>Es importante usar el genérico por una cuestión de visibilizar la existencia y el papel de las mujeres, una de las premisas mínimas de partida en la perspectiva de género.</p>
	<p>El tópico de belleza (ojos bonitos) se asocia a una persona de sexo femenino.</p>	
	<p>Distinción trabajo productivo vs reproductivo entre mujeres y hombres.</p>	<p>Convendría hacer una referencia (quizá la introducción al cómic) a la división sexual del trabajo En el caso concreto de las culturas indígenas andinas, el tema de la valorización que da la comunidad a los roles de género es importante tenerlo en cuenta, es un elemento de debate.</p>

ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LA GUÍA DIDÁCTICA		
La propuesta de actividades es rica y diversa y la metodología lúdica y cooperativa.		
Resulta comprensible para los docentes.	Un cuadro de visión general hubiera resultado muy útil para visualizar la secuencia y lo que implica cada una de las sesiones de trabajo.	
	La guía podría mejorar si se estructurasen las actividades en apartados.	Se podrían haber estructurado cuatro apartados: 1) Explorando conocimientos previos. 2) Acercándonos a las culturas de los pueblos indígenas. 3) "El valor de la diferencia", "Somos iguales-somos diferentes" o cualquier título que resalte el valor de la diferencia cultural. 4) Actividades de evaluación.
Resulta práctica y atractiva.	Se podría mejorar incluyendo explicaciones y justificaciones dirigidas al profesorado sobre cómo ayudar a reflexionar sobre las consecuencias de sus comportamientos. Parece intuirse una necesidad por prestar más atención a la sensibilización del profesorado que será contrastada en la evaluación final.	Se podría: 1) Vincular los patrones de actuación (consumo, etc.) en los países del Norte y estas comunidades. 2) Qué aspecto se pueden trabajar y con qué herramientas. 3) Recurso metodológico de cómo afrontar los debates. Por ejemplo, para afrontar el debate sobre la importancia de la diversidad cultural: 1) Empezar viendo que somos diferentes, 2) Descubrir la importancia de que tengamos habilidades, 3) Conocer la necesidad de la disparidad, 4) Valorar algunas diferencias ante las que no exista prejuicio y 5) Dar paso al prejuicio racista.
Se considera muy positivo el que se haya incluido una carta de presentación dirigida a los docentes.	Se podría haber añadido algún comentario referido a lo que el profesorado también puede aprender.	
Se consideran que las dinámicas más novedosas son aquellas que trabajan el contraste entre culturas y que hay variedad en las actividades en cuanto a que hay actividades individuales, de grupo y de pareja.	Sin embargo, se han planteado algunas recomendaciones concretas para algunas de ellas.	
La guía y los cómics están muy vinculados entre sí.		
	No queda claro a lo largo del diseño ni en la propia ejecución del proyecto, si el objetivo es que los/as niños/as conozcan ideas sobre la cultura de los pueblos indígenas o también desarrollar actitudes y conductas solidarias con estos pueblos.	Si se pretendiese el segundo de los objetivos, sería necesario reforzar en la Guía Didáctica: 1) Incluir aspectos vivenciales para que los/as niños/as cuestionen su forma de actuar. 2) Faltaría alguna actividad para desarrollar más qué se puede hacer desde los países del norte. 3) El análisis crítico. 4) Incluir actividades que fomenten la acción proactiva y que movilicen al activismo (desde una carta a las autoridades pidiendo su apoyo a los pueblos indígenas, actividad explicativa para el resto de chicos/as del centro escolar, etc.).